

La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad

Teacher training on learning difficulties. Towards the development of inclusive schools for attention to diversity

Belén Osorio

profesorabelenosorioipc@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El docente especialista en Dificultades de Aprendizaje (DA) debe ser uno de los principales actores y promotores de la conformación de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad. Una de las pioneras casas de estudio formadoras de estos profesionales es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. (UPEL-IPC). En este estudio se planteó determinar la pertinencia de la formación docente en DA de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad; concluyendo con la necesidad de revisar el diseño curricular de esta especialidad para incluir competencias de formación donde se valoren las diferencias y la diversidad como elementos básicos de esta atención educativa.

Palabras clave: *Formación docente; escuelas inclusivas; dificultades de aprendizaje, atención a la diversidad.*

ABSTRACT

The specialist teacher learning difficulties (DA) must be one of the key players and advocates the creation of inclusive schools for dealing with diversity. One of the pioneers of home study training of these professionals is the Pedagogical University Experimental Libertador Pedagogical Institute of Caracas. (UPEL- IPC). This study was designed to determine the relevance of teacher training in the DA-IPC UPEL towards the development of inclusive schools for the attention to diversity, concluding with the need to

revise the curriculum of this specialty with the aim of include skills training where differences are valued and diversity as core elements of schooling.

Key words: *Teacher training; inclusive schools, learning difficulties, attention to diversity*

INTRODUCCIÓN

Mejorar la calidad de la educación es una demanda permanente en la mayoría de los países del mundo. Por ello, cada país organiza su proceso educativo a través de un sistema formativo que tiene como meta el atenuar, minimizar o disminuir las desigualdades sociales acordes con el desarrollo y demandas de ese país en el que se aprecie la diversidad humana, tome en cuenta las experiencias informales que trae cada educando y focalice su atención en dar respuestas a las necesidades, intereses, habilidades, destrezas de cada uno de ellos, así como a las exigencias de la comunidad donde se desarrolla; con el propósito de educar a un gran número de habitantes y garantizar la igualdad de oportunidades.

Uno de los actores responsables de llevar a cabo el proceso educativo formal (dentro de las organizaciones diseñadas para ello) es el docente, quien debe estar preparado, capacitado y orientado debidamente para cumplir y hacer cumplir la misión que tiene la educación dentro de cada sociedad.

Venezuela, no escapa de esta realidad y está inmersa dentro de lo proyectado a nivel mundial sobre educación de calidad, la cual se encuentra enmarcada en los principios de eficacia, eficiencia, igualdad, equidad y justicia social. Concibe a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, en el marco de un proceso de construcción de una democracia social, un estado de derecho y de justicia en búsqueda de la equidad social la cual constituye uno de los principios y fines de las acciones educativas, tal como lo establece el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009).

El sistema educativo venezolano, según el artículo 24 de la LOE (2009), está organizado en subsistemas, niveles y modalidades, donde una de estas modalidades es la educación especial, la cual se enmarca en los mismos principios y fines de la educación en general, manteniendo una relación de interdependencia con el resto del sistema educativo.

Esta modalidad está planteada bajo un enfoque humanista social, el cual garantiza el derecho social a la educación de niños, adolescentes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE) y/o con discapacidad, el acceso a una educación integral, el respeto a la diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades, en un proceso continuo de esa atención para que participen de manera activa y responsable en los cambios requeridos para el desarrollo del país, a través de un modelo de atención educativa integral, desde temprana edad hasta la adultez, como respuesta a los derechos constitucionales.

Este modelo educativo, asume la “atención de la diversidad” como un principio fundamental llevado a cabo a través de acciones que favorezcan posibilidades de aprendizaje de “todos”, reconocimiento a la heterogeneidad de los grupos, aprendizaje de valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, conocimiento y evaluación de las características cognitivas de cada educando, y que todos los actores involucrados en este proceso educativo, -especialmente los docentes- conciben a la escuela como una “Escuela Inclusiva”, planificando, ejecutando y evaluando acciones pedagógicas, adaptadas a las necesidades de cada uno de los educandos.

La inclusión a la escuela de los alumnos que han sido marginados, segregados históricamente por sus capacidades físicas, intelectuales, por su sexo, raza o clase social, evidencia la exclusión escolar y la existencia real de una heterogeneidad entre los alumnos, obligando a una valoración positiva de la diferencia, que pasa no sólo por su reconocimiento e ingreso al ámbito educativo, sino también, y sobre todo por su aceptación como algo natural.

Todo ello parte del concepto de diversidad, y responde adecuadamente a ella, requiriendo la modificación de la organización de la escuela, del aula, la incorporación activa de la familia y la comunidad dentro del proceso educativo, la implementación de innovadoras metodologías de trabajo, así como la formación permanente de docentes que han de hacer factible una participación real de “todos” los alumnos en la dinámica de las escuelas e ir reconstruyendo instituciones educativas orientadas a educar a los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo que tanto los alumnos como los profesores puedan necesitar para poder lograr el objetivo propuesto.

Una institución educativa que responde a una “atención a la diversidad” deberá responder a lo planteado por Stainback, Staimback y Jackson (1999); Gaziel, Warnet y Cantón, (2000) en cuanto a: (a) esfuerzos para satisfacer las necesidades de cada uno de los alumnos, a fin de permitirles alcanzar un nivel razonable y realización de su potencial y favorecer su expansión personal, (b) preocupación del centro por transmitir a los alumnos un saber que cubra un amplio abanico a nivel técnico, cultural y de prácticas para la vida y (c) garantizar que la escuela responda a las necesidades personales y de la comunidad.

Uno de los principales actores del hecho educativo dentro de la modalidad de Educación Especial, es el docente especialista, el cual debe poseer las competencias (conocimientos, aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas) para ofrecer una atención educativa integral de calidad, la cual responda con las necesidades, intereses, potencialidades, habilidades y destrezas de “todos” los educandos, para lograr incluirlos satisfactoriamente en todos los ámbitos de la vida humana, en igualdad de condiciones y oportunidades, con el fin de minimizar al máximo las situaciones de exclusión escolar.

Una de las principales instituciones educativas formadoras de estos profesionales en Venezuela es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), la cual a través del Departamento de Educación Especial promueve la

formación de profesionales para la modalidad de Educación Especial, en tres (3) especialidades: Dificultades de Aprendizaje (DA), Retardo Mental y Deficiencias Auditivas.

El docente de la especialidad DA, es uno de los profesionales que laboran en los servicios de apoyo de esta especialidad como lo son las Aulas Integradas y las Unidades Psicoeducativas; los cuales se encuentran funcionando dentro de las diferentes instituciones escolares públicas a lo largo y ancho del país, garantizando de esta forma, una atención educativa integral de calidad a la población que presenta NEE y/o con discapacidad incluidos en los contextos de la educación regular.

Asimismo este profesional, apoya a todos los integrantes de las unidades educativas (directivos, docentes, padres, representantes, educandos, personal administrativo, personal obrero, comunidad) desde el punto de vista pedagógico, técnico, administrativo, e incluso arquitectónico, diseñando conjuntamente estrategias y métodos de aprendizaje que den respuesta positiva a una “atención a la diversidad”, cambios en la organización escolar, creación de espacios que potencien y fortalezcan el aprendizaje tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje así como de las necesidades individuales y colectivas, que requieren ser satisfechas, no sólo de los educandos con discapacidad y/o que presenten NEE, sino que se beneficien “todos” por igual.

Por lo antes expuesto, la investigación se enmarcó en dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles serán las competencias profesionales de la formación de los docentes de la especialidad DA de la UPEL-IPC para el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de atención a la diversidad? ¿Cuáles deberían ser las competencias profesionales que no se han incluido en la formación del docente especialista en DA de la UPEL-IPC para el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de atención a la diversidad?, ¿Cuáles serán los indicadores de escuelas inclusivas que tendrán pertinencia con las competencias de formación del docente especialista en DA de la UPEL-IPC bajo un enfoque de atención a la diversidad?

Objetivos

Determinar la pertinencia de la formación docente en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, en el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad.

Específicos

- Conocer las competencias de la formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, que permite el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad.
- Comparar los indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas con las competencias adquiridas del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, en el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad.
- Proponer acciones formativas complementarias para el desarrollo de competencias en la formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad.

MÉTODO

La investigación de tipo etnográfico, su atención en el ambiente natural y en el contacto directo con los sujetos de la investigación, a fin de que los testimonios recabados se mostrarán lo más veraces posibles, para identificar respuestas a los objetivos planteados. En este sentido, los hechos fueron narrados desde la perspectiva de los protagonistas y directamente en el lugar donde sucedió. Los sujetos-informantes fueron siete (7) docentes adscritos al Programa de DA, Departamento de Educación Especial de la UPEL-IPC. Las técnicas y los instrumentos utilizados fueron el grupo focal o entrevista grupal, el análisis de contenido, guión de preguntas abiertas para el grupo focal y fichas de análisis de contenido.

La organización e interpretación de la información se realizó a través de la categorización y para la confrontación y la verificación de las interpretaciones se utilizó la triangulación, tal como lo plantea Martínez (2004).

Para dar respuesta al primer objetivo, se categorizó la información, emergiendo siete (7) categorías. La primera categoría fue denominada “Modalidad de apoyo”, en la que los informantes indicaron sus opiniones en el apoyo pedagógico que debe brindar el docente especialista en DA con el propósito de favorecer la inclusión escolar de los educandos que presentan discapacidad y/o necesidades especiales, lo cual remite a la comprensión teórica de aspectos subcategoriales tales como “Inclusividad desde las diferentes discapacidades”, “Atención educativa e inclusión” y “Diversidad de discapacidades”, conduciendo a la necesidad de orientar la definición de algunas competencias con el fin de garantizar el proceso de inclusión. Lo relacionado con dicha categoría se presenta en el cuadro 1.

Cuadro 1. Modalidad de apoyo

Categorías	Subcategorías
Modalidad de apoyo	Inclusividad desde las diferentes discapacidades.
	Atención educativa e inclusión.
	Diversidad de discapacidades.

Desde la perspectiva actual en que se mueve la escuela, la pluralidad, la universalidad y la diversidad se convierten en constantes del pensamiento humano y de la acción social en el marco de lo educativo, pues la misma como una organización de carácter social, ha de ser visualizada como un escenario propicio para la cooperación, en la que las condiciones personales de unos sean el complemento para los otros, en términos de la construcción de la diferencia, como principio organizacional.

La segunda categoría fue descrita como “Formación en una Especialidad” , con características de hiperespecialidad según los

informantes, (ver cuadro 2), en ella se visualiza de forma no proactiva en función de la visión del estudio realizado, pues las subcategorías se orientan a evaluar el actual diseño bajo una concepción que tiende a la “Formación Excluyente” y “Formación Segregadora”.

Cuadro 2. Formación en una especialidad

Categorías	Subcategorías
Formación en una especialidad	Formación excluyente.
	Formación segregadora
	Estrategias iguales a las del docente de educación integral.
	Carencia en la formación de aspectos de la Educación Inicial (prevención, signos de alarma), Educación Básica y Educación Media Diversificada y Profesional.

Por lo antes planteado, se hace necesario un “Cambio en el Diseño Curricular”, ya que sólo, pareciera que los estudiantes egresados, tienen las competencias para el abordaje pedagógico de los educandos con DA, donde las características y el abordaje pedagógico de los niños y jóvenes con discapacidades tales como discapacidad intelectual, sensorial, motora, entre otras, sólo se ofrecen a través de cursos optativos y no como cursos obligatorios, estableciendo una tendencia a atomizar la realidad social en términos del conocimiento, cerrando posibilidades y oportunidades a otras realidades en las que la escuela y por tanto, la educación se movilizan en base a una meta trazada por la Inclusión y la Diversidad, en éste sentido, García (1993), afirma que, no se necesitan especialistas en distintos tipos de niños, sino en diferentes tipos de problemas educativos.

Lo planteado, recoge como respuesta, la importancia de reorientar el proceso de formación hacia lo que es una “Escuela para Todos”, en la que la diferencia se visualice como un elemento estratégico para el encuentro y la relación de crecimiento interpersonal entre los educandos, considerando que el docente es el promotor fundamental de esta acción pedagógica, que de forma invariable ha de guiar la dinámica educativa y para ello debe haber desarrollado competencias orientadas a la comprensión, al respeto

y a la aceptación del otro como sujeto pedagógico, en el marco de la apertura al conocimiento y a la práctica social, donde según Dun (2000) se plantee “un currículo de estudio que lo pluralice en su pensamiento y no lo agote en la igualdad del comportamiento humano, sino en la diversidad del otro, a partir de la participación, la solidaridad y la cooperación” (p 38)

La tercera categoría fue señalada como “Estrategias del abordaje pedagógico”, donde los participantes señalaron que la formación del docente especialista en DA, no reporta en el marco de la acción educativa especializada, referenciales metodológicos que bien pudieran estar orientados a la igualdad de condiciones sin dejar de percibir la diferencia en el educando, por lo que en términos de subcategorías se identifican como “Carencias en dominios conceptuales y procedimentales sobre la Educación Inicial, Básica y Media Diversificada”, además de centrar la atención en aspectos referidos a lectura, escritura y matemática, generando en consecuencia una atención educativa a nivel individual sesgada en cuanto a la visión integral y holística del educando y de igual manera una desatención de los procesos sociales de inclusividad de “unos” con los “otros”, en términos de la diversidad, tal como se aprecia en el cuadro 3.

Cuadro 3. Estrategias para el abordaje pedagógico

Categorías	Subcategorías
Estrategias para el abordaje pedagógico	Carencia en el continuo del desarrollo humano.
	Atención centrada en aspectos escolares.
	Abordaje y análisis crítico.
	Espacios diferentes.

Stainback, Staimback, y Jackson (1999), Arnáiz (1999), Blanco (2000) y Yadarola (2006), promueven que las aulas deben ser utilizadas como espacios sociales donde se propicie un clima de diversidad entre los alumnos, se generen espacios de participación activa, solidaria y organizada; con el propósito de dar respuesta a través de un aprendizaje cooperativo a la heterogeneidad de cada uno de los estudiantes, brindándoles el apoyo que necesiten entre todos.

Por lo tanto, se hace necesario una formación enmarcada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte del estudiante en DA, particularmente en métodos, técnicas y procedimientos, fundamentados en una concepción filosófica, pedagógica y psicológica, que intencionalmente estén orientados a la atención de la Diversidad con sentido de Inclusión en los diversos escenarios que genera la escuela, en los que la participación del grupo, en términos de necesidades y condiciones particulares, sean atendidas de igual manera.

Martín y Mauro (1996), plantean que “la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los alumnos”.(p.26), pues en el escenario de la escuela, cada uno de los educandos vive su propia experiencia de vida, siendo el docente quien le proporcione las estrategias para el Conocer, el Hacer, Convivir y Ser, a partir de la forma de aprendizaje que el mismo desarrolle.

La cuarta categoría fue denominada “Políticas Educativas para la Inclusión” donde el grupo de informantes, permitió identificar un conjunto de subcategorías en términos de ausencia y/o carencia en el proceso de formación del estudiante en DA (ver cuadro 4), lo cual pudiera perjudicar por omisión, la práctica de un conjunto igualmente de derechos, los cuales estarían orientados al desarrollo de un mayor y mejor bienestar individual y colectivo de las personas en situación de discapacidad.

Cuadro 4. Políticas educativas para la inclusión

Categorías	Subcategorías
Políticas educativas para la inclusión	Barreras arquitectónicas.
	Barreras de la sociedad
	Educación Especial: sistema educativo paralelo.
	Educación inclusiva: no es paradigma de la educación especial
	Universalidad de la educación: no garantiza el funcionamiento de la docencia.

El concepto referido a “política”, pareciera no comprenderse fuera del marco de lo que puede o debe hacer un gobierno, perdiéndose el sentido de globalización y universalidad de las acciones orientadas a organizar y sistematizar procesos desde una concepción específica.

La visión social de la discapacidad asumida permite identificar vacíos en cuanto a los derechos de las personas en situación de exclusión, a partir de sus diferencias, considerando que la dinámica de vida, los sitúa en un escenario para superar las dificultades en espacios que les son inhóspitos, producto de “barreras arquitectónicas” que están presentes en las ciudades. Sumado a esto aparecen “barreras sociales” que evidencian una indolencia social, a pesar de no ser intencionada en su origen.

Con respecto a este aspecto, investigadores tales como Stainback, Staimback y Jackson (1999); UNESCO (2000); Verdugo, (1994); Echeita, (1998); Martínez, (1999); Giné, (2001); consideran que la “escuela inclusiva” es un medio para potenciar la calidad de vida de los alumnos al favorecer interacciones recíprocas, relaciones de apoyo y un desarrollo integral de los individuos; un medio ideal para favorecer la participación en la sociedad; y la mejor vía para desarrollar sociedades solidarias que potencien la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

Los estudiantes de DA, adquieren un conjunto de conocimientos relacionados con las “Políticas de la Modalidad de Educación Especial”, adquiriendo un cúmulo de lineamientos de carácter ejecutivo y legislativo, alrededor de las Políticas de Estado, que el estudiante deberá comprender, analizar, sustentar y tener presente, a efectos de operacionalizar acciones pedagógicas y sociales que minimicen el impacto, tanto de las barreras físicas como actitudinales que favorezcan una sociedad justa, equitativa y solidaria.

La quinta categoría fue denominada “Aspectos didácticos de la formación” (ver cuadro 5), en la que se hizo énfasis en la visión desarticulada que posee dicha formación y sin posibilidades de que el estudiante tenga elementos, en términos de competencias, para comprender y desarrollar procesos enmarcados en una “escuela inclusiva”, por el contrario se observa una formación centrada en un trabajo pedagógico caracterizado

por una atomización de tareas desvinculadas de una educación orientada a la atención de la diversidad y de la inclusión, categorías éstas que requieren de conceptos, procedimientos y valores consustanciados con lo integral, holístico y universal del ser humano, en relación consigo mismo y con los otros.

Cuadro 5. Aspectos didácticos de la formación

Categorías	Subcategorías
Aspectos didácticos de la formación	Caracterización de la formación: integrando contenidos de DA con Educación Inicial e Integral.
	Definición de competencias: modo de producción para la inclusión.
	Psicopedagogía sobre la Docencia.
	Formación: desvinculada del desarrollo integral del ser humano.
	Trabajo individualizado y discriminatorio.

Stainback, Staimback, y Jackson (1999), Biklen (1993), Arnaiz (1999), Blanco (2000), López (1993), León (1999), Fernández (2005) y Yadarola (2006), señalan que las aulas escolares con características de “inclusividad” deben ser favorecedoras de la diversidad del alumnado y centro de la atención pedagógica donde se desarrollen las respuestas educativas que “todos” los alumnos necesiten, así como espacios de participación activa, aprendizaje interactivo, planificaciones flexibles, respeto hacia los estilos y ritmos de aprendizaje.

De igual forma, no se debe perder la perspectiva en cuanto a lo que bien pudiera significar en el contexto de la formación del especialista en DA, el desarrollo de las competencias básicas del Aprender a “Conocer”, “a Hacer”, “a Convivir” y “a Ser”, pues las mismas colocan al estudiante en la necesidad de profundizar en términos de autoreferencia, con qué habilidades y destrezas, conocimientos y actitudes, se dispone a desarrollar procesos de heteroreferencia, donde el “otro”, sea comprendido, aceptado y respetado desde su diferencia con el derecho a participar de forma activa en el proceso educativo. (UNESCO, 1996).

La sexta categoría es denominada “Aspectos organizativos de la formación”, en la que se señaló, que el diseño curricular de la especialidad, carece de elementos teórico-prácticos que promuevan el desarrollo de competencias para una “cultura y práctica inclusiva”, en las instituciones educativas donde los docentes requieren de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y aptitudes para este proceso, mediante el desempeño del trabajo en equipo interdisciplinario. El docente debe ser orientador y asesor de los aspectos pedagógicos, en beneficio de una eficaz y eficiente atención a la diversidad. Los aspectos señalados en este aspecto aparecen en el cuadro 6.

Cuadro 6. Aspectos organizativos de la formación

Categorías	Subcategorías
Aspectos organizativos de la formación	Escuelas: ambientes excluyentes.
	Diversidad: no tomada en cuenta en el desarrollo de la acción educativa.
	Apoyos educativos: dentro y fuera de la escuela.
	Escuelas: organizaciones estáticas.
	Docente: líder social.
	Docente crítica y analítica.
	Trabajo en equipo.

Una escuela inclusiva según Fernández (2003), fundamentalmente se caracteriza por la disposición de hacer posible una “educación común” mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar.

Es de fundamental importancia, entonces, que la reorientación del Diseño Curricular esté dirigido a desarrollar una concepción amplia sobre la escuela como espacio de encuentro y de comunión, con la participación de “todos” en igualdad de condiciones y oportunidades, en el que la diferencia” sea un común denominador y factor de unión, y la inclusión sea un factor de multiplicación para la convivencia de todos.

El segundo objetivo específico planteado fue comparar los indicadores de escuelas inclusivas para una atención a la diversidad

con las competencias de formación del docente especialista en DA de la UPEL-IPC. Para ello, se tomaron los indicadores de escuelas inclusivas bajo un enfoque de atención a la diversidad, planteados por los teóricos Arnaiz (1999), León (1999), Stainback y Stainback (1999), Blanco (2000), Booth y Ainscow (2001), Fernández (2005), Yadarola (2006), Moraña y Parrilla (2006); tomando como base las dimensiones de políticas educativas, formación profesional del docente, estrategias pedagógicas y modalidades de apoyo, y se compararon con las competencias actuales de la formación del docente especialista en DA de la UPEL-IPC de modo de poder establecer sus relaciones.

En cuanto a la Dimensión “Políticas Educativas”, se observa que los indicadores de calidad presentes en la Escuela Inclusiva, están dirigidos básicamente a definir, organizar y poner en funcionamiento lineamientos técnico-administrativos tanto a nivel macro, medio y micro, a fin de facilitar a los actores enmarcar la acción educativa en espacios o ambientes que permitan la participación protagónica de todos y cada uno de los educandos en igualdad de condiciones y oportunidades, valorando de esta manera las potencialidades, las fortalezas y las capacidades de los mismos, tal como se aprecia en el cuadro 7.

Cuadro 7. Políticas educativas

Dimensiones	Indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas	Competencias de formación
Políticas Educativas	<p>Propicia la creación de una comunidad escolar segura, tranquila donde cada uno es valorado para potenciar sus logros.</p> <p>Propicia la creación de políticas escolares donde se apoye el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.</p> <p>Diseña planes de mejoramiento arquitectónico de la escuela para la accesibilidad de las personas con discapacidad.</p>	

En relación a la Dimensión inherente a la “Formación Profesional Docente”, en términos de correspondencia, sólo se identifican dos competencias, las cuales están orientadas a valorar el ser humano a partir de sus diferencias culturales, con potencial integral de aprendizaje; y poder aplicar estrategias que contribuyan a la integración social de las personas con necesidades especiales; lo que permite argumentar que dicha competencia es un buen punto de partida a nivel de formación personal y profesional a efectos de llegar a comprender, respetar y aceptar al otro desde lo que es, desde lo que puede ser y desde lo que puede hacer. (Ver cuadro 8)

Cuadro 8. Formación profesional docente

Dimensiones	Indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas	Competencias de formación
Formación Profesional Docente	Transmite valores inclusivos con todo el personal de la escuela	Asume una concepción sobre el ser humano único, holístico, autónomo, conciente de si mismo y del otro, con potencial integral de aprendizaje y sociocultural.
	Promueve la participación en el aula y en actividades extracurriculares de todos los alumnos	
	Facilita las oportunidades a todo el personal de la escuela para compartir sus conocimientos y experiencias	
	Valora las diferencias culturales de los alumnos para lograr las metas propuestas.	
	Valora las diferencias entre el alumnado para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos	

Estos indicadores, en general, no tienen correspondencia con las competencias del docente especialista en DA en el actual Diseño Curricular de la UPEL-IPC, de lo cual se deduce que, a nivel de la dimensión estudiada no existen elementos, ni conceptuales, ni procedimentales, como tampoco actitudinales, orientados al desarrollo o estructuración de políticas para crear en el ámbito escolar condiciones para la atención de la diversidad y la inclusión, considerando que es el docente quien debe propiciar, a través de las acciones y condiciones para alcanzar lo antes planteado.

Esta debilidad identificada en la formación del docente especialista en DA, bien pudiera ser subsanada a partir del manejo práctico de los aspectos presentes en los documentos, tanto nacionales como internacionales, que orientan la ejecución y puesta en práctica de proyectos centrados en la conformación de espacios educativos en el marco de la filosofía de la “Escuela para Todos”.

De una u otra forma, habría que establecer en el diseño curricular aspectos epistemológicos, ontológicos y axiológicos, que permitieran profundizar en términos de formación, procesos de autoconocimiento del mismo estudiante con DA de tal manera que, desde su autoconciencia y autopercepción considere un ambiente educativo para el respeto, la convivencia y la solidaridad con el otro, y que pueda estar en capacidad de crear o transformar la escuela como un espacio de tolerancia y aceptación, desde lo que significa e implica la diversidad en el ser humano.

En base a la Dimensión “Estrategias Pedagógicas”, en términos de correlación, se identificaron cuatro competencias presentes en el Diseño Curricular UPEL-IPC para la formación del docente especialista en DA, las cuales están orientadas al diseño, aplicación y evaluación e integración de procesos educativos que favorezcan la dinámica de la enseñanza por parte del docente y del aprendizaje de los educandos, considerando sus necesidades particulares y características individuales, a partir de un diagnóstico previo, con el fin de poder atender la individualidad y los diferentes grupos en el proceso educativo.

Cuadro 9. Estrategias Pedagógicas

Dimensiones	Indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas	Competencias de formación
E S T R A T E G I A S	<p>Fomenta el aprendizaje cooperativo entre los alumnos para alcanzar las metas trazadas.</p> <p>Propicia ambientes de aprendizaje no competitivos para potenciar el aprendizaje entre todos los alumnos.</p> <p>Propicia el trabajo en equipo como un modelo de colaboración para potenciar el aprendizaje de los alumnos.</p>	
P E D A G O G I C A S	<p>Promueve la diversidad como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>Promueve el uso de la tecnología para apoyar el aprendizaje en las aulas de todos los alumnos.</p> <p>Utiliza como criterio básico para organizar los grupos la heterogeneidad para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>Promueve el uso de las adaptaciones curriculares individuales para potenciar el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Integra su acción docente en la labor interdisciplinaria del equipo de profesionales que atienden a los educandos con necesidades educativas especiales en las unidades operativas del área y en institutos no convencionales</p>

Dimensiones	Indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas	Competencias de formación
<p>E S T R A T E G I A S P E D A G O G I C A S</p>	<p>Promueve el uso de la evaluación para realizar los cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje con el propósito de potenciar el aprendizaje de todos los alumnos</p>	<p>Aplica los procesos de evaluación ajustándose a los principios, metodologías, técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación del educando con necesidades educativas especiales. Diseña y aplica planes de evaluación pedagógica ajustados a las características de las personas con necesidades educativas especiales. Diseña, aplica y evalúa planes de acción educativa especializados que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las personas con necesidades educativas especiales</p>
	<p>Adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos para alcanzar los logros académicos.</p>	
	<p>Promueve y adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos para lograr los éxitos académicos.</p>	
	<p>Promueve el uso de actividades de trabajo individual, en pareja y en grupos para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos.</p>	

La coherencia de las estrategias didácticas y la actitud del profesorado respecto a la diversidad de ideas, de experiencias, de actitudes, de estilos de aprendizaje, de ritmos, de capacidades, de intereses; esto en palabras de Giné (2001) marcará de manera muy relevante, las características del ambiente de aprendizaje que se dé en el aula, en aras de brindar una atención a la diversidad.

En relación a la dimensión “modalidad de apoyo” (ver Cuadro 10), no se identifica ninguna competencia de la formación del Docente Especialista en DA con el “deber ser” de una escuela inclusiva en el marco de la diversidad, ya que la formación de ese profesional de la docencia sólo responde a la línea de acción cooperativa en pequeños grupos sin dar respuesta a las otras dos líneas de acción tales como atención dentro del ámbito del aula regular y en el ámbito comunitario.

Cuadro 10. Modalidad de apoyo

Dimensiones	Indicadores de calidad presentes en las escuelas inclusivas	Competencias de formación
Modalidad de apoyo	Promueve el uso de los sistemas de apoyo tanto internos como externos de la escuela como parte de la enseñanza y del currículo para potenciar el desarrollo de todos los alumnos. Propicia el uso de los sistemas de apoyo como un derecho de todos los alumnos para alcanzar sus logros académicos.	

La “Modalidad de apoyo” se concibe como una competencia con características multidimensionales, busca que el docente especialista pueda, desde su hacer personal y profesional, accionar como sistema de apoyo no sólo al maestro y al educando, sino a todo el subsistema escuela, familia y comunidad, procurando acciones de asesoramiento, mediación, andamiaje, solución de problemas y toma de decisiones, como también

de orientación que permita a los actores crecer a nivel personal, grupal y comunitario, con visión de construir el bien común.

Stainback, Stainback y Jackson (1999), Biklen (1993), Arnaiz (1999), Blanco (2000), Fernández (2005) y Yadarola (2006), señalan que la presencia de un apoyo continuo a los docentes en las aulas regulares a través de una co-planificación y co-enseñanza conjunta entre el docente regular y docente especialista es determinante para romper con las barreras del aislamiento profesional, ya que los indicadores que definen la educación inclusiva es la enseñanza y el aprendizaje en equipo, la colaboración y la consulta con otros especialistas, con el propósito de aumentar y fortalecer las competencias profesionales para dirigir un aula inclusiva.

El tercer objetivo de la investigación se centró en proponer acciones para optimizar las competencias en la formación del docente especialista en DA de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas bajo un enfoque de calidad para la atención a la diversidad. Entre las acciones que propone la investigadora, se encuentran:

- Concebir nuevas competencias en el diseño curricular de la especialidad de DA partiendo de las categorías identificadas y analizadas en el proceso investigativo realizado, dirigida hacia las dimensiones de:

Modalidad de apoyo

- Definir, desde un marco de referencia epistemológico, los conceptos referidos a la “escuela inclusiva” y “atención a la diversidad”.
- Conocer y aplicar estrategias pedagógicas orientadas a la diversidad y la inclusión a objeto de transformar el ambiente pedagógico.
- Conocer las características y el abordaje pedagógico de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, sensorial, física y con autismo.
- Promover la acción social de la inclusividad y la diversidad desde el marco de los principios de justicia, equidad y participación social, la acción pedagógica.
- Conocer y promover los diversos sistemas de apoyo.

Estrategias del abordaje pedagógico

- Diseñar y planificar el proceso educativo de los alumnos en base a proyectos con atención a la diversidad donde todos los actores sean responsables de la inclusión.
- Diseñar estrategias metodológicas desde concepciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas, que le permiten al educando apropiarse del conocimiento en igualdad de condiciones.
- Manifestar una actitud crítica en cuanto a los aportes de los modelos teóricos orientados estratégicamente, a la atención de la diversidad en el marco de la escuela inclusiva.
- Conocer los diseños curriculares de los niveles de Educación Inicial, Básica o Primaria, Media, Diversificada y Profesional con la finalidad de favorecer la atención a la diversidad.
- Desarrollar estrategias de acción educativa como sistema de apoyo para la atención educativa a la diversidad presente en el contexto educativo.

Políticas educativas para la inclusión

- Conocer, analizar y poner en práctica los lineamientos filosóficos, políticos y legales inherentes a la atención a la diversidad en el marco de una sociedad justa, equitativa y solidaria,
- Elaborar, diseñar y ejecutar de proyectos de inclusión a nivel institucional y comunitario con el fin de concientizar a la comunidad escolar sobre el valor de la Inclusión y de la Diversidad
- Liderizar la creación de políticas educativas orientadas a organizar la dinámica institucional favoreciendo la inclusión.

Formación profesional del docente especialista en DA

- Desarrollar una dinámica permanente entre el ser crítico, analítico y reflexivo sobre los cambios e innovaciones que favorecen la acción educativa.
- Evaluar el paradigma de la inclusión para así poder y tener conciencia del otro.
- Asumir una concepción sobre el ser humano como único, holístico y diferente, con derechos a estar y ser con los otros en igualdad de condiciones.

- Promover la acción social de la inclusión, desde la escuela como escenario de atención a la diversidad.
- Valorar la acción pedagógica y educativa como una respuesta a la cosmovisión de la realidad social en la que la Inclusión y la Diversidad son factores orientadores de lo individual y colectivo.
- Conocer la naturaleza y necesidades pedagógicas inherentes a las discapacidades intelectual, sensorial, autismo y físicas
- Integrar saberes, sobre la educación inicial e integral para la atención de la diversidad.
- Establecer estrategias de acciones educativas específicas, claras y precisas, enmarcadas como sistema de apoyo.

En cuanto las acciones formativas para optimizar el diseño curricular de la especialidad de DA dentro la UPEL-IPC se proponen:

- Ampliar el componente de las prácticas profesionales en el que se desarrollen, desde el primer semestre de formación, y no sólo se realicen en los servicios de apoyo del área de DA, sino que también se realicen en las aulas escolares del nivel de Educación Inicial y de Educación Básica, con el fin de conocer el continuo del desarrollo humano.
- Discutir la orientación que tiene actualmente el diseño curricular dirigido sólo a la especialidad DA y ampliarla hacia el abordaje pedagógico de otras discapacidades.
- Diseñar cursos teórico-prácticos, adscritos al componente especializado orientados a: Conocer los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos con necesidades y/o con discapacidades; conocer el abordaje pedagógico de las discapacidades, y conocer la concepción filosófica, pedagógica y social de las escuelas inclusivas de calidad.
- Crear espacios de discusión y estudio permanente para la actualización y modernización del diseño curricular en DA con el aporte de diversos especialistas.
- Invitar a otras universidades (tanto públicas como privadas) que administren la especialidad DA a participar en el proceso

evaluativo y así se pueda con precisión determinar la factibilidad de la propuesta

CONCLUSIONES

En cuanto al desarrollo del primer objetivo específico, se puede concluir que, a través de la información recolectada, se pudo dilucidar que los estudiantes que egresan de esta especialidad, no tienen las competencias debidas de formación hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad, debido a que las competencias están dirigidas a una atención educativa de los niños caracterizados con DA, donde las estrategias están centradas en el abordaje pedagógico de las áreas académicas de lectura, escritura y matemática; evidenciándose una formación hiperespecializada

Asimismo, se pudo evidenciar la carencia dentro del diseño de formación de la especialidad de DA, de las competencias, aspectos epistemológicos y metodológico de las “escuelas inclusivas” y de la “atención a la diversidad”, como elementos claves para el asesoramiento, apoyo y/u orientación de los educandos con discapacidades y/u otras necesidades, así como a la promoción social de la inclusión, lo cual no responde a los planteados teóricos por la atención a la diversidad ni al desarrollo de escuelas inclusivas.

Con relación al desarrollo del segundo objetivo específico planteado, se puede concluir que son pocas las competencias de formación de estos profesionales que se ajustan a los indicadores de las escuelas inclusivas, ya que no se evidencian competencias de formación hacia el ámbito escolar con el propósito de favorecer las condiciones para propiciar una “atención a la diversidad”; hacia el respeto a la convivencia y la solidaridad con el “otro”; hacia la implementación de estrategias mediadoras, novedosas, así como favorecedoras de la atención a la diversidad.

Las informantes, sugirieron algunos indicadores para optimizar las competencias en la formación del docente especialista en DA de la

UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad, tales como: (a) conocedor del ser humano y sus necesidades; (b) autoreflexión del trabajo docente, de si mismo, su realidad social, propia práctica y hacia su comunidad; (c) capaz de asumir riesgos e investigar lo desconocido; (d) investigador para enriquecer la práctica diaria; (e) activo o proactivo ante la realidad social; (f) habilidades para mediar el aprendizaje; (g) la diversidad como parte indisoluble del ser humano; (h) reconocer al otro.

En cuanto al desarrollo del tercer objetivo específico, se puede concluir que el diseño curricular de la especialidad DA, carece de componentes a nivel teórico que den respuestas a las políticas educativas propuestas por el Estado, así como a los convenios internacionales acerca de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad de los educandos que presentan discapacidades, y a otras necesidades, ya que no poseen los conocimientos ni las estrategias para ello, con el propósito de dar respuesta a lo que establece la CRBV (1999) en el artículo 103 el cual hace referencia a brindar una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin discriminación de ningún tipo; así como lo especificado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen el derecho de beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, una educación que incluya aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con el propósito de que mejore su vida y transforme la sociedad donde se desarrolla.

REFERENCIAS

Arnaiz, P. (1999). Atención a la diversidad en contextos inclusivos. *Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio: "Educación para la diversidad"*.

- Biklen, D. (1993). *Schooling without Philadelphia*: Temple University Press.
- Blanco, R. (2000). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, REALC/UNESCO Santiago, Chile.
- Booth T., y Ainscow, M. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE- Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma Madrid: España.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.869, (Extraordinaria), Diciembre 30, 1999.
- Dun, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN.
- Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos*, 1, pp. 237-249.
- Fernández, J. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Si, pero ¿cómo? *Revista Contextos Educativos*, 8-9. (2005-2006) p: 135-145.
- García, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: España PPU.
- Gaziel, H.; Warnet, M., y Cantón, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Editorial Muralla, S.A. España: Madrid
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso “*La atención a la diversidad en el sistema educativo*”, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- León, M. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*.3,2, 1999.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial N° 5.929 (Extraordinaria)*, Agosto, 15, 2009.
- López, M. (1993). Reforma educativa y diversidad, otro modo de entender la cultura escolar. *Revista Popular N° 5*, p: 51-93.

- Martín, E., y Mauro, T. (1996). *La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria*. Barcelona: España.
- Martínez, B. (1999). La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad. *Revista de Educación Especial*, 25, 83-98.
- Martínez, M. (2004). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas: México.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 517-539
- Stainback, S.; Stainback, W.; y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S y Stainback, W. (Coord.) *Aulas Inclusivas*. Editorial Nancea. Madrid: España.
- Verdugo, M. (1994). El papel de la psicología de la rehabilitación en la integración de personas con discapacidad y en el logro de calidad de vida. *Siglo Cero*, 25(6), 33-42.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones Unesco. Madrid: España.
- UNESCO (2000). UNICEF. *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Autor.
- Yadarola, M. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Disponible en http://www.integrared.org.ar/link_internos/06/notas&04/index.asp.