

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS
Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDOS A
DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL.**

Caso: Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I

**Trabajo presentado como requisito para optar al Título de Magíster en
Orientación Psicológica Educativa**

Autor: Vanessa Chacón

Tutor: Haydeé Sánchez

San Cristóbal, Abril de 2015

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor del Trabajo de Grado presentado por la ciudadana Vanessa Chacón para optar al Grado de Magíster en Orientación Psicológica Educativa, cuyo título es **LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL**, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación correspondiente.

En San Cristóbal, a los **Dos** días del mes de **Septiembre** de **2014**.

Haydeé Sánchez

CI 9361581

Agradecimiento

Agradezco a todas las personas e instituciones que aportaron un granito de arena en la elaboración y culminación del presente trabajo de grado, así como también en los conocimientos y aprendizajes en mi praxis profesional.

Gracias

Dedicatoria

Dedico mi trabajo de grado a todos los niños y niñas que merecen un mejor trato y ser respetados en toda condición. Si crecen respetados y amados, amarán a los demás y se reconocerán como seres humanos en pleno derecho.

INDICE GENERAL

	Pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Dedicatoria.....	iv
LISTA DE CUADROS.....	viii
RESUMEN.....	x
Introducción.....	11
CAPÍTULOS	
I CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AL AULA REGULAR DE CLASE.....	43
Necesidades Educativas Especiales.....	46
La Educación Especial: camino hacia la Inclusión.....	48
La Educación Inicial.....	51
Primera parte. Análisis de Dimensiones descubiertas.....	65
Segunda parte. Análisis de Sub-categorías descubiertas.....	75
Tercera parte. Análisis de Categoría emergente.....	79
II ACTITUDES QUE ASUMEN LAS DOCENTES DE AULAS REGULARES, ANTE LA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	82
La Inclusión Educativa.....	82
Actitudes y Formación Docente hacia la Inclusión Educativa.....	87
Primera parte. Análisis de Dimensiones descubiertas.....	94
Segunda parte. Análisis de Sub-categorías descubiertas.....	97
Tercera parte. Análisis de Categoría emergente.....	98

III CONDICIONES NECESARIAS PARA LA INCLUSIÓN, DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL...	100
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.....	100
Ley Orgánica de Educación	101
Ley Orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes..	104
Ley para las Personas con Discapacidad	105
Ley Orgánica del Poder Popular.....	106
Políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación en materia de Educación Especial.....	106
Plan Estratégico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007 – 2013.....	107
Primera parte. Análisis de Dimensiones descubiertas.....	110
Segunda parte. Análisis de Sub-categorías descubiertas.....	115
Tercera parte. Análisis de Categoría emergente.....	117
IV LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA EL ABORDAJE DE LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL.	119
Objetivos de la propuesta.....	120
Lineamientos.....	121
Lineamiento I Experimentación versus Aplicación de la teoría.....	124
Lineamiento II Carencia de conocimientos versus formación en Inclusión.....	125
Lineamiento III Realidad del docente versus Actualización en Necesidades Educativas Especiales.....	127
Lineamiento IV Resistencia al cambio versus Disposición al cambio.....	128

Lineamiento V Negación y rechazo versus Integración de la familia y la sociedad.....	130
Lineamiento VI Improvisación versus Metodología para la inclusión.....	132
Lineamiento VII Ambiente real versus Ambiente de calidad.....	133
Lineamiento VIII Desconocimiento versus Conocimientos del docente.....	134
Lineamiento IX Exclusión versus Actitudes positivas hacia la inclusión.....	135
Lineamiento X Insuficiencia versus Condiciones necesarias para la inclusión.....	137
CONSIDERACIONES FINALES.....	138
SUGERENCIAS.....	141
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	155

LISTA DE CUADROS

Cuadros

1	Dimensión 1: Manejo de vocablos.....	65
2	Dimensión 2: Desempeño empírico.....	66
3	Dimensión 3: Temor.....	67
4	Dimensión 4: Incertidumbre.....	68
5	Dimensión 5: Experiencia.....	70
6	Dimensión 6: Carencia de conocimientos.....	71
7	Dimensión 7: Realidad del docente.....	72
8	Dimensión 8: Teorías constructivistas.....	74
9	Sub-Categoría 1: Actualización en Necesidades Educativas Especiales.....	75
10	Sub-Categoría 2: Formación en Educación inicial.....	77
11	Categoría 1: Conocimientos de los docentes.....	79
12	Dimensión 9: Resistencia al cambio.....	94
13	Dimensión 10: Posición de las docentes.....	95
14	Sub-categoría 3: Disposición del docente.....	97
15	Categoría 2: Actitudes de los docentes hacia la inclusión.....	98
16	Dimensión 11: Integración de la familia.....	110
17	Dimensión 12: Reacciones de la sociedad.....	111
18	Dimensión 13: Metodología para la inclusión.....	112
19	Dimensión 14: Infraestructura.....	113
20	Dimensión 15: Adaptación.....	114

21	Sub-categoría 4: Integración de la familia y la sociedad.....	115
22	Sub-categoría 5: Inducción a la inclusión.....	116
23	Categoría 3: Condiciones necesarias para la inclusión.....	117

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS
Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDO A
DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL**

Autor: Vanessa Chacón

Tutora: Haydeé Sánchez

Año: 2015

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito Elaborar lineamientos estratégicos para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigidos a docentes de educación inicial. Para dar cumplimiento a este propósito, es requisito indispensable llevar a cabo cada uno de los objetivos específicos planteados, a saber:- Conocer desde las perspectivas de los docentes los conocimientos acerca de la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase. - Interpretar las actitudes que asumen las docentes de aulas regulares, frente al proceso de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.-Determinar las condiciones necesarias para la inclusión, desde las perspectivas de los docentes de educación inicial.- Construir un conjunto de lineamientos estratégicos para el abordaje de la inclusión real de niños y niñas, dirigido a docentes de educación inicial. En función de los objetivos propuestos, se utilizó una investigación de campo, bajo el paradigma cualitativo, diseñándose un guion de entrevista, aplicado a un total de nueve (09) informantes claves, seis docentes y un directivo de educación inicial, y dos docentes de Educación Especial del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, a la información recopilada se aplicó un proceso de análisis inductivo en tres niveles que dio origen a un conjunto de dimensiones, sub-categorías y categorías, presentados en cuadros, fuente para la elaboración de los Lineamientos Estratégicos. Finalmente se recomienda la consideración e implementación de los Lineamientos Estratégicos diseñados en beneficio de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, que tienen derecho a estudiar en un ambiente educativo de calidad, sin discriminación de orden alguno, con igualdad de oportunidades.

Descriptores: Lineamientos estratégicos, Educación Inicial, Inclusión educativa-NEE.

LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL.

INTRODUCCION

La educación es un proceso que permite al individuo desarrollar sus potencialidades físicas e intelectuales y a través del cual aprende y se estimulan sus procesos de socialización, adaptación e integración, independientemente de su nacionalidad, religión, origen, o condición. A tal efecto, la educación debe ser asumida como un proceso en el que esté garantizada la inclusión plena:

El desafío consiste en formular las condiciones de una “escuela para todos”. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños.¹

La concepción del autor indica la necesidad de que la escuela sea depositaria de esquemas de igualdad, de inclusión, de respeto, abanderando principios de excelencia de la educación y adaptándose a las necesidades de todos los que a ella asisten, lo que significa que los educandos, sin ningún distingo, reciban una educación de calidad, en igualdad de condiciones que sus pares.

Se trata entonces de adaptar la escuela a las necesidades de sus estudiantes y no de éstos a la escuela; de adecuar la educación a la realidad actual, no desde la selección y/o compensación para alcanzar una uniformidad y homogeneización a un tiempo utópica e imposible, sino desde el respeto a la diferencias que son inherentes al ser humano, sin

¹ Echeita, G.: *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones, 2007.p 7

excepciones, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, donde se integre y acerque a estos infantes, desde el conocimiento y la interacción.

En este orden de ideas, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad² se reconoce la obligación que tienen las instituciones escolares de abrir sus puertas a todos los niños, sean cuales sean sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo y donde se refrendó que: las escuelas, los colegios e institutos con una orientación inclusiva, son el medio más efectivo para combatir las actitudes de discriminación, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar el objetivo de una verdadera educación para todos.³

Se tiene entonces que la inclusión debe estar relacionada con el adecuado manejo de las diferencias y, lo más importante, del bagaje moral. Incluir a alguien diferente no significa que todos deben estar de acuerdo y sentir que son iguales; en este sentido, reconocer la diversidad como caracteriza intrínseca al ser humano, es un gran paso. Así, la comprensión de que la inclusión celebra lo diferente con respeto y amplitud de pensamiento permitirá un entendimiento perfecto de los propósitos realmente asumidos.

Desde esta perspectiva, las políticas educacionales, a nivel mundial, ponen énfasis en la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de todos los estudiantes, en un aprendizaje conjunto dentro de un mismo entorno, de ahí el concepto de inclusión educativa. Tony Booth y Mel Ainscow afirman que es: “El proceso de aumentar la participación de los

² *Declaración de Salamanca*

<http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionSalamanca.pdf> [Consulta: Junio 03,2013]

³ Echeita, G.: Educación para la Inclusión o Educación sin..... ob.cit...p 12

alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos”.⁴

Este concepto conduce a reconocer algunos aspectos trascendentes en la inclusión educativa: en primer lugar, que se está ante la presencia de un permanente estado de tensión entre los propósitos inclusivos y las tendencias de exclusión, donde el avance de los primeros y repliegue de los segundos, ha de ser el camino; en segundo lugar, se hace evidente que no hay un modelo único, estático para la inclusión, sino que se está en un permanente transitar hacia una mejor capacidad para abrirse a la diversidad y responder positivamente a la misma.

En tercer lugar, se observa en la definición propuesta por los autores una auténtica preocupación respecto al aprendizaje a ser adquirido por los niños y niñas con NEE en las escuelas regulares, enfatizando no sólo que es allí donde deben estar, y en tanto estén allí, su aprendizaje ha de ser pleno y de calidad; y, finalmente, se desprende de la acepción presentada, el carácter globalizador de la inclusión y su efecto en la comunidad, en las escuelas, dando oportunidad a una mayor inclusión en función de su cultura, sus políticas y sus prácticas de aula, realidad asociada a un proceso de reestructuración profunda de las instituciones educativas.

Con orientación en lo expuesto, también la investigadora británica Warnock, señaló: “... en lo sucesivo, ningún niño con deficiencias debería considerarse ineducable, independientemente de la gravedad de su dificultad...”⁵

Al respecto la UNESCO⁶ señala que todas las personas tienen derecho a la educación, (la Declaración de los Derechos Humanos está suscrita por el Estado venezolano), entendiéndose ésta como un proceso

⁴ *De ellos a nosotros. Un estudio internacional de la inclusión en educación*. Londres. Editorial Routledge. 1998 p.2

⁵ Informe Warnock: <http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf> . 1978 [Consulta: Junio 05, 2013]

⁶ Declaración Universal de los Derechos Humanos: http://portal.unesco.org/es/ev.php-url_id=26053&url_do=do_topic&url_section=201.html . [Consulta: Junio 05, 2013] 1948

fundamental para el desarrollo integral de quienes conforman una sociedad, incluyendo las personas con Necesidades Educativas Especiales.

En este contexto, Carvallo⁷ parte de la premisa bajo la cual todos los educandos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación; las necesidades educativas se refieren a aquellos estudiantes que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un estudiante presenta necesidades educativas implica disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios, contribuyendo al logro de los fines de la educación. Así, una necesidad educativa se describe en términos de lo esencial para la consecución de los objetivos de la educación.

En consecuencia, debido a la importancia que tiene la educación desde la inclusión, quienes la desempeñan deben estar capacitadas y dispuestas para progresar sistemáticamente en ella en todos los niveles. Específicamente, en el nivel de educación Inicial, es de gran importancia impartir una educación de calidad, centrada en la atención integral de cada niño y niña (su desarrollo bio-psico-social); en consecuencia, los docentes de Educación Inicial requieren de un perfil polivalente, abierto y dinámico.

Ahora bien, hacer realidad este propósito se circunscribe a la necesidad de orientar la formación del docente respecto al reconocimiento de los signos de una NEE, identificarlos y estar capacitados para atenderlos, desde una perspectiva de inclusión real.

⁷ Las necesidades educativas especiales: <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/0450/462.ASP> .
[Consulta: Junio 05, 2013] 2010

En este sentido, El Ministerio de Educación y Deportes⁸ afirma:

Formar un docente reflexivo, crítico e investigador constituye actualmente, una alternativa adecuada si se quiere contar con profesionales que incorporen en el ámbito de la Educación Inicial, habilidades, conocimientos y actitudes para diseñar, desarrollar, evaluar y formular estrategias y programas de intervención educativa en contextos socio-educativos y culturales cambiantes.

De lo anterior se desprende la intencionalidad, por parte del ente rector del sistema educativo venezolano de orientar la formación del docente de educación inicial, hacia el despliegue de conocimientos, habilidades y destrezas en la atención de las NEE de los niños y niñas que tenga bajo su responsabilidad, con una actitud abierta y flexible, ante las necesidades educativas de cada uno de ellos, potenciando con ello una inclusión real de todos.

La actitud y formación de los docentes de educación inicial frente a aulas inclusivas amerita ser de calidad, para conseguir el éxito, tanto en los niños regulares de la clase, como en la educación de los niños y niñas con NEE, logrando así un proceso de inclusión efectivo, con el propósito fundamental de conseguir una mejor situación de adaptación y desarrollo para estos niños y niñas, en un ambiente socialmente equilibrado y de inclusión real.

Los docentes de educación inicial y las aulas inclusivas, en una simbiosis perfecta, persiguen crear una conciencia colectiva y de igualdad, de motivación, información y capacitación para poder trabajar y educar a cada niño y niña de manera idónea, y de esta forma aceptar las diferencias individuales de cada ser. Así lo afirman, Ford, Davern y Schorr, en su artículo

⁸ *Educación Inicial. Bases Curriculares*

http://portaleducativo.edu.ve/Políticas_edu/lineamientos_mppe/documentos/Basescurriculares.pdf.

[Consulta: Junio 05, 2013] 2005. P.54

de Educación Inclusiva: "...a medida que escuelas y clases promueven la inclusión de todos los alumnos como miembros de pleno derecho y valiosos, se da un paso importante para un mundo rico en diversidad."⁹ En este sentido, es preciso tener la capacidad de proporcionar a los niños y niñas con NEE en el nivel de educación inicial, la ayuda necesaria para hacerles posible la adquisición de los aprendizajes esperados en función de las actividades planificadas en el contexto educativo.

La exclusión de niños y niñas con NEE afecta a una gran parte de la población del mundo entero, ya sea por desconocimiento, falta de actitud, falta de tiempo, o dinero. Según la UNESCO, se conoce la existencia de millones de pequeños excluidos de los sistemas educativos en el mundo debido a "la pobreza, la desigualdad de género, la discapacidad, el trabajo infantil, el hecho de hablar una lengua minoritaria, pertenecer a un grupo indígena, y vivir en un medio nómada o rural "¹⁰ En un mundo en constante cambio y desarrollo, la educación es el medio para cubrir todas las necesidades que sean requeridas para acoger a muchos de estos infantes que están siendo excluidos de la sociedad, y en este caso, de la educación, pues su futuro se verá comprometido si no son asistidos de forma oportuna.

En el contexto nacional, esta realidad de exclusión de niños con NEE, está presente en las instituciones educativas regulares, porque ellos asisten a instituciones especiales o no son escolarizados, muchas veces porque los centros educativos no cuentan con los recursos e infraestructura necesarios para una atención de calidad, también esto puede asociarse a desconocimiento por parte del personal de la escuela para acometer la atención idónea de estos niños y niñas, temor de los padres y/o representantes, respecto a la aceptación de sus hijos y/o representados en estas escuelas, realidad contraria a la normativa legal venezolana, donde se

⁹ En Stainback S., Stainback W. *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones, 1999. P.55

¹⁰ *Vulnerables y Marginados*: <http://www.unesco.org/es/inclusive-education/vulnerable-and-marginalized-groups/> [Consulta: Junio 05, 2013] 2010. P.1

garantiza “el acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidades, mediante la creación de condiciones y oportunidades ”¹¹

Por la experiencia de la investigadora, en el contexto de la educación inicial, se puede decir cómo en los centros educativos, las docentes en ocasiones, desconocen los pilares fundamentales, para la educación y el desarrollo integral del niño y niña en la etapa inicial, mostrando con frecuencia actitudes de negación, rechazo y temor frente a la inclusión real de estos chiquillos con NEE. Posiblemente, esta situación se debe a que los docentes no poseen la formación y actualización especializada profesional, lo que impide asumir una actitud amplia, a partir del conocimiento de las NEE de los infantes bajo su responsabilidad; esta realidad conduce a que no se tome conciencia de la importancia de la inclusión real, lo cual otorga la oportunidad de conocer, valorar o asimilar esta realidad social.

De continuar esta situación, estos niños y niñas con NEE serían privados del derecho humano de integrarlos, de valorarlos y de incluirlos de manera idónea, por medio de la educación, como principal ente socializador e integrador de los individuos de una sociedad. Es inhumano pensar que algún niño deje de formar parte de la rutina de un aula, por tener que usar una silla de ruedas y las condiciones de infraestructura no estén dadas para su desenvolvimiento; en un contexto que excluya a niños y niñas con una NEE, se están violando derechos fundamentales, puesto que una educación inclusiva, de calidad, es una prerrogativa universal; este es el razonamiento que motivó el desarrollo de la presente investigación, donde se proponen lineamientos estratégicos para la inclusión real de niños y niñas con necesidades educativas especiales, dirigidos a docentes de educación inicial.

En la edad escolar, y en el caso particular en la educación inicial, se fomenta la base fundamental del crecimiento del ser humano, y si la mayoría

¹¹ *Ley Orgánica de Educación*, Artículo 6ºto, 2009. P.2

de veces se quedan fuera de este nivel educativo estos niños y niñas con NEE, entonces, en un futuro, ¿Cómo harán para aprender a desenvolverse en la sociedad? ¿Qué será del futuro de un niño que ha sido rechazado porque presenta una limitación motora, visual, auditiva?

Con base en los argumentos planteados, se hace necesario emprender acciones puntuales para tomar conciencia y garantizar los derechos humanos en todos los contextos de la sociedad, desde las primeras etapas de la educación, para que sean incluidos los niños y niñas con NEE y se respeten sus derechos por parte de los docentes y, todos los integrantes de las comunidades sean sensibilizados en el respeto y la convivencia entre todos, donde se fomente y prevalezca la equidad, y las personas no sientan rechazo por sus semejantes.

Frente a la realidad de la existencia de estudiantes con NEE, y la problemática de la deshumanización de la educación en Venezuela, específicamente, en la educación inicial, encuentra su justificación, en función de su relevancia, el estudio de la situación real de la inclusión de estos niños y niñas en el aula regular de clase, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación en este nivel educativo, a través de una serie de lineamientos estratégicos dirigidos a sus docentes.

Ante la existencia de teorías que avalan los aportes y beneficios que otorga la inclusión de niños y niñas con NEE en el aula, la realidad deficitaria del sistema educativo venezolano se hace evidente en esta área fundamental; de ahí el aporte de la presente investigación, que en el aspecto teórico, contribuye a fortalecer, ampliando y profundizando los conocimientos de la investigadora respecto a la inclusión y las NEE en el nivel de educación inicial; de igual forma, los temas desarrollados en el estudio, podrán ser abordados en futuras investigaciones, pues la inclusión, es una realidad que afecta de manera directa a seres humanos con familia, sentimientos y necesidades.

En este mismo orden de ideas, es pertinente aclarar que en otros países desarrollados del mundo se está trabajando de manera profunda en el tema de la inclusión; a tal efecto, la legislación Venezolana ha venido realizando cambios y propiciando la equidad y la inclusión de niños y niñas con NEE en la educación inicial, situación que responde a las exigencias internacionales en relación con la apertura de oportunidades humanas y sociales, para las personas en condiciones especiales. Sin embargo, en la cotidianidad de las aulas regulares educativas en muchas ocasiones, no están presentes las condiciones necesarias para preparar a los docentes, y así asistir de manera adecuada a los niños y niñas con NEE. Estos venezolanos merecen el cumplimiento de sus derechos, permitiéndoles incorporarse a una educación integral que cubra y satisfaga sus necesidades e intereses.

Desde esta perspectiva, nace la imperiosa necesidad de aportar lineamientos para quienes tienen la responsabilidad de la atención de estos niños y niñas con NEE en sus manos, y de esta forma realicen una labor de ayuda a su desarrollo integral, porque en muchos casos se encuentran en desventaja frente a aquellos que cuentan con posibilidades y no están propensos a la discriminación.

Los docentes ejercen un rol significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, además tienen gran influencia en su desarrollo integral. Esta situación impulsa e invita a estudiar la posición del docente de educación inicial frente al proceso de inclusión, en cualquier área de desarrollo: intelectual, sensorial, emocional, motor, desde la perspectiva de las Necesidades Educativas Especiales.

Además, la investigación se justifica porque está inmersa en el campo de la Orientación Psicológica Educativa, área de investigación de la conducta humana, sub-área problemas educativos, tema inclusión de niños y niñas con NEE. Es por esto que se diseña un conjunto de lineamientos estratégicos dirigidos a docentes de educación inicial, orientados a reconocer

y hacer realidad la inclusión escolar cuando están presentes NEE, para de esta forma respetar sus derechos.

El propósito de mejoramiento continuo de la educación en el país constituye un aval, para el desarrollo del presente estudio y su eventual puesta en marcha, en beneficio de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I.

En vista de los novedosos y favorables avances que a través de los años se han realizado sobre la inclusión de niños y niñas con NEE en las aulas regulares de clase, a continuación se presentan algunas investigaciones en el ámbito internacional, nacional, y regional que ofrecen concepciones importantes acerca del objeto de estudio considerados como experiencias previas.

Stainback y Stainback¹², presentan la experiencia de escuelas en donde se incluyen de manera óptima y humana a niños especiales en aulas regulares de clase. Unas de ellas, la escuela Saint Francis School (Ontario, Canadá) o la Helen Hansen Elementary School (Iowa, EE.UU.) donde los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales “están incluidos en la enseñanza ordinaria mediante el empleo de círculos de amigos y otros enfoques orientados a conectar a estudiantes y maestros por medio de la amistad y de relaciones de atención mutua” consiguiendo de esta forma una inclusión amena para los niños y una atención educativa especial de parte de la comunidad educativa que labora en los colegios.

El estudio de los autores mencionados constituye una experiencia interesante de atención a niños con NEE, pues procurar y establecer relaciones y/o conexiones de amistad con los compañeros, pudiera ser adecuada a las circunstancias y particularidades del nivel de Educación Inicial en Venezuela, a fin de lograr una real inclusión educativa y social de estos niños, tal y como se propone la presente investigación.

¹² *Aulas Inclusivas*”... (ob.cit) p.24

Azavache¹³, realizó un trabajo de investigación en la modalidad de proyecto factible que tuvo como objetivo el diseño de estrategias docentes para favorecer la integración escolar del niño preescolar con Síndrome de Down, el investigador a través de diferentes investigaciones encontró deficiencias en el personal que labora en diferentes centros de educación inicial, aun cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en la Resolución No. 2005, garantiza una atención integral a estos niños y niñas. Al finalizar su propuesta realizada en los Centro de Educación Inicial AMEPANE y MIYOSITO, ubicados en el Municipio Libertador de la ciudad de Mérida, concluye que los resultados obtenidos a través de las encuestas en escala Likert reflejan la necesidad de instrucción pedagógica en los docentes y que es pertinente fortalecer los conocimientos relativos al niño o niña con necesidades especiales, en el caso particular con Síndrome de Down.

El conocimiento de los elementos que caracterizan cualquier condición o Necesidad Educativa Especial en niños y niñas dentro del Sistema Educativo, constituye el primer paso para una real inclusión, tal y como se reflejó en la investigación de Azavache y sirve como referencia para la realización del estudio que aquí se propone.

Por su parte, Araujo y Balza¹⁴ realizaron una investigación documental con el fin de estudiar los procesos de integración de niños con síndrome de Down, para así derivar orientaciones que favorecieran a su inclusión académica y social, y de esta forma elaborar una propuesta de estrategias y actividades que apoyaran la inclusión de estos niños en la Educación Inicial, tratando de dar una solución factible a la escasa atención que se les presta a niños y niñas con necesidades especiales. Las investigadoras llegaron a la conclusión que el docente de Educación Inicial debe tener acceso a una

¹³ *Estrategias Docentes para Favorecer la Integración Escolar del Niño Preescolar con Síndrome de Down*. Trabajo de Grado. Universidad de los Andes. Mérida. 2004

¹⁴ . *Inclusión de Niños/as con Síndrome de Down leve en preescolares regulares*. Trabajo de Grado. Universidad de los Andes. Mérida. 2010

formación donde se les proporcionen herramientas para atender y resolver los problemas de inclusión inmediatos y desde sus posibilidades. De igual forma proponen la concientización de los padres, familiares, comunidad educativa y en general la sociedad.

El trabajo realizado por Araujo y Balza, presenta un enfoque integral, lo que implica un especial aporte a la presente investigación, agrupando en el proceso de inclusión a padres, familiares, comunidad y en general la sociedad, orientación de enorme trascendencia en cualquier estudio relacionado con la atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Rodríguez¹⁵, realizó una investigación denominada “La integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales desde la perspectiva del docente de aula” en escuelas ubicadas en la ciudad de Caracas, Venezuela, enmarcada en el paradigma científico cualitativo, con aproximación fenomenológica a las vivencias y perspectivas que el docente de aula regular posee respecto a la integración escolar. Para ello se realizó una adaptación del modelo fenomenológico partiendo de entrevistas en profundidad realizadas a diecinueve docentes de aula regular de la ciudad de Caracas.

Lo dicho por estos educadores respecto a temas como diversidad, integración, características del docente integrador, aspectos que favorecen la integración, actitudes del docente, efectos de la integración en alumnos y docentes, el proceso que vive el docente de aula frente a la integración, se constituyen en esencias de significado que después de categorizarlas representaron los resultados del estudio. Éstos fueron analizados y

¹⁵ *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales desde la perspectiva del docente de aula regular*. Trabajo de ascenso. Universidad Nacional Abierta. 2006.

discutidos a la luz de tres perspectivas: pedagógica, legal y sociológica, bajo las cuales se abordó la integración escolar en el estudio. Se concluyó que el proceso por el que atraviesa el docente frente a la integración escolar pone en evidencia el “decursus vitae” de éste, focalizado en sus vivencias como profesionales que han incursionado en la integración escolar de alumnos con necesidades especiales.

La perspectiva del docente de aula regular en la inclusión de niños y niñas con NEE, constituye uno de los aspectos fundamentales del estudio del citado investigador, en razón de que es quien asume dentro del aula la atención de dichos educandos y para ello requiere de la formación y orientación necesarias para acometer con destreza, motivación y compromiso su misión; a tal efecto, el estudio de Rodríguez otorga un aporte valioso a la presente investigación.

En lo que corresponde a la Fundamentación teórica de este estudio, se asumen tres perspectivas para el abordaje de la Inclusión Educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales: (a) Pedagógicas, (b) Sociológicas y (c) Legales.

Desde el punto de vista pedagógico el sustento teórico proviene, entre otros autores, de Vygotsky¹⁶ quien afirma que el aprendizaje es un proceso de origen netamente social, de interacción; desde esta percepción, los denominados procesos superiores provienen de un intercambio social y luego son internalizados por el educando.

Vygotsky propone que el aprendizaje del niño no sólo depende de su construcción propia e individual, sino que también, según Woolfolk¹⁷ depende en gran parte de “las relaciones con la gente que está presente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento” En este sentido, Vygotsky afirma que el aprendizaje no es una actividad individual, sino social, y en este caso particular, los docentes de

¹⁶ *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo. 1989

¹⁷ *Psicología educativa*. 6ª edición. México: Editorial Prentice Hall. 1999. P.45

educación inicial, median entre los niños y niñas que están comenzando a adquirir conocimientos, y el mundo externo que les rodea en los centros de educación inicial, interviniendo en lo que el estudiante no puede alcanzar a aprender por sí mismo (Zona de Desarrollo Próximo).

Ahondando en esta idea, Vygotsky¹⁸ explica que la Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea y así entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como: "...el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente..." En cada niño y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje y donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del educando y se avanza en el desarrollo, no tendría sentido intervenir en lo que pueden hacer solos.

Vygotsky continua explicando que el docente toma como punto de partida los conocimientos del estudiante y basándose en éstos presta la ayuda necesaria para realizar la actividad. De igual forma, el docente puede, en el caso de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, facilitar la interrelación entre estos niños con otros que ya sean más competentes; bajo esta premisa, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo permite la formación de los Procesos Psicológicos Superiores, en tanto da cuenta del papel de la mediación del docente entre los aprendices con NEE y los contenidos y la adquisición de herramientas necesarias para aprender.

¹⁸ El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo. 1989 (p.133)

La teoría vygotskyana encuentra su concreción positiva en la atención de niños y niñas con necesidades Educativas Especiales, pues se basa en la relación mediadora del docente que se propone en esta investigación a través de los Lineamientos estratégicos para la inclusión real de niños y niñas dirigidos a docentes de educación inicial.

Otro enfoque teórico asumido en esta investigación, desde la perspectiva pedagógica, es el de la Atención Temprana; respecto a esta teoría el psicólogo español Candel¹⁹ explica que:

... el término atención temprana es utilizado para hacer referencia a una atención global prestada al niño y a su familia en los primeros meses o años de su vida, como consecuencia de alteraciones en su desarrollo, o bien por una situación de alto riesgo.

Dicha atención consiste en un tratamiento educativo, en conjunto con una intervención social y sanitaria, dirigida a influir directa e indirectamente en las actitudes y conductas de los padres, de la familia y del propio niño. Desde esta visión, el término atención temprana se reviste de un carácter global, que abarca acciones orientadas a la atención del niño, su familia y la comunidad; en este sentido, los programas de Atención Temprana (AT) pretenden, fundamentalmente, enriquecer el medio en el que se desenvuelve el niño, fomentando las interacciones con las personas que le rodean.

En casos donde se atienden bebés con síndrome de Down, por ejemplo, en el área maternal de Centros de Educación Inicial, el programa de Atención Temprana está diseñado para implementarse desde los primeros días de vida del bebé. Para ello, los padres acuden a un centro especializado con su hijo para recibir el tratamiento y las orientaciones que sean

¹⁹ *“La práctica de la atención temprana en las personas con síndrome de Down”* [Ponencia en el V Congreso Andaluz Síndrome de Down] En: <http://www.vcongresoandaluzsdown.org/> Consulta: Octubre 25, 2013 p.1

necesarias; no obstante, el programa de Atención Temprana es susceptible de ser utilizado en niños y niñas con otras manifestaciones de Necesidades Educativas Especiales.

Y, en este orden de ideas, partiendo de una concepción que contempla la globalidad y complejidad del niño, y de la trascendencia de las interacciones socio-afectivas de éste con el medio que le rodea, en especial de la familia, es lógico que los objetivos del programa de Atención Temprana aborden las distintas áreas del desarrollo, tales como la motora, perceptivo-cognitiva, de comunicación y lenguaje y también se incluye intervención para la adquisición de hábitos de autonomía personal.

En esta perspectiva pedagógica se incluye de igual forma la Teoría del aprendizaje por descubrimiento propuesta por Jerome Bruner²⁰, impulsor de la psicología cognitiva. Esta teoría se fundamenta en la construcción del conocimiento a través de la puesta en contacto del estudiante, en situaciones problemáticas de aprendizaje, con la finalidad que el estudiante aprenda descubriendo.

El método del descubrimiento guiado, implica dar al joven aprendiz las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción directa; con esto se pretende impulsar el desarrollo de las habilidades que posibilitan el aprender a aprender y con el cual se busca que los estudiantes construyan por si mismos el aprendizaje.

El aprendizaje viene a ser, desde esta teoría, un procesamiento activo de la información que cada persona organiza y construye desde su propio punto de vista. Lo más importante del método, es hacer que los niños y niñas comprendan la estructura del contenido a aprender y las relaciones con sus elementos, facilitando con ello la retención del conocimiento. El aprendizaje debe ser descubierto activamente por el educando más que pasivamente

²⁰ *El proceso de la educación*. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana (1963)

asimilado, por lo que éste debe ser estimulado a descubrir por cuenta propia, a formular conjeturas y a exponer sus propios puntos de vista.

La aplicación de esta perspectiva teórica en niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, constituye una estrategia pedagógica dirigida a facilitar el proceso de aprendizaje por descubrimiento en estos estudiantes y por consiguiente, apoyar su real inclusión.

También, dentro de la perspectiva pedagógica del estudio, se considera la corriente humanista; Hernández, se refiere al humanismo como el:

...estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. La personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. El humanismo incorpora del existencialismo la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma frente a diversas situaciones y problemas que se le van presentando durante su vida. Las conductas humanas no son fragmentarias e implican aspectos naturales como el egoísmo, el amor, las relaciones interpersonales afectivas, las cuestiones éticas, los valores como la bondad, o aspectos naturales físicos como la muerte, la sexualidad, entre muchos otros.²¹

Asumiendo una posición humanista en la educación, el objetivo conduce a ayudar a los estudiantes a que identifiquen lo que son y decidan lo que quieren llegar a ser. Se parte de la convicción de que todos son diferentes, ayudándolos a ser más como ellos mismos menos como los demás. Esto significa que en la educación desde el punto de vista humanista, el docente promueve el aprendizaje a partir de experiencias y proyectos que el estudiante decida por su propia iniciativa, de forma que logre aprendizajes vivenciales con sentido.

²¹ Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). México: Editorial ILCE- OEA (1997)

El enfoque humanista, como se desprende de lo anterior, considera a los estudiantes como seres individuales, únicos y diferentes a los demás, seres con iniciativa, necesidades personales de crecimiento, con potencialidad para desarrollar actividades; Carl Rogers²² se considera el investigador que ha analizado el aprendizaje en profundidad, señalando que el estudiante adquiere un aprendizaje cuando éste llega a ser significativo, lo que ocurre cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos, y se desarrolla en forma experimental.

Rogers afirma que el aprendizaje es mejor si se promueve como participativo, donde el estudiante decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. También es importante promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los estudiantes, además, sugiere que el profesor no utilice recetas estereotipadas sino que actúe de manera innovadora y así sea él mismo²³.

En el contexto de la atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, el enfoque humanista, promueve la inclusión real de estos individuos en el ambiente escolar y del aula enmarcado en valores de respeto al ser, a través de oportunidades de aprendizaje innovadoras, donde éstos desarrollen sus potencialidades, intención explícita en los objetivos de esta investigación.

En cuanto a la Perspectiva sociológica, es de destacar que en la actualidad rige en la normativa educativa la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en todas las situaciones de aprendizaje, siendo el Nivel de Educación Inicial la instancia primigenia de la escolaridad; allí se encuentra la oportunidad, para ofrecer a los niños escenarios de integración donde resulta relevante el papel de mediadores

²² *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (2000)

²³ *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (2000)

sociales, que afirma Soto Builes²⁴ tienen los educadores en los procesos de inclusión.

El concepto de mediadores referido a los docentes alude a que son ellos quienes pueden potenciar en los niños no sólo su desarrollo cognitivo sino también, el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias, a través de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas cotidianas, posibilitando de esta manera la trascendencia de esos valores hacia el contexto extraescolar.

Autores y organismos internacionales, como Marchesi y Martín²⁵; Agencia Europea²⁶ coinciden en recomendar ciertas condiciones básicas para que los docentes puedan ejercer ese rol: (1) fomentar la toma de conciencia sobre las actitudes positivas y expectativas hacia sus alumnos con diversidad funcional, así como la revisión de las causas de los problemas de aprendizaje; (2) atender a la formación integral del profesorado en cuanto a su actualización permanente, métodos y estrategias de enseñanza flexibles, y enfoques pedagógicos alternativos para realizar las adaptaciones curriculares específicas; (3) generar espacios de enseñanza y aprendizajes cooperativos, tanto entre pares como entre colegas docentes y profesionales dentro y fuera del aula.

De esta manera, el ámbito escolar resulta propicio para fortalecer la diversidad, en lugar de homogeneizarla, y es la temprana infancia el período de la vida donde los seres humanos consolidan sus procesos de

²⁴ El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión <http://www.cosasdelainfancia.com/bibliotecaarticulo01.Htm> [Consulta: junio 06, 2013] 2005

²⁵ *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Madrid: Editorial Alianza.1990.

²⁶ *Educación Inclusiva y prácticas en el aula*: www.european-agen.org [Consulta: Junio 06, 2013.] 2003

individuación y socialización. Por ello, la familia y la comunidad tienen un papel protagónico en la inclusión de los niños Necesidades Educativas Especiales, pues es en su seno donde se desenvuelven, además de la escuela.

En esta línea de pensamiento, la familia es el primer agente de socialización y educación, en tanto su objetivo principal consiste en la transmisión de pautas de comportamiento, valores y actitudes necesarias para que sus miembros puedan desarrollarse en una sociedad determinada. En el caso de familias donde alguno de sus miembros tiene una Necesidad Educativa Especial la relación familia-escuela, se inscribe como uno de los elementos fundamentales para la inclusión.

La calidad de esta relación y el grado de participación de las familias son indicadores de calidad de una institución educativa (Marchesi, 2004²⁷). Por ello, la familia y la escuela, como sistemas abiertos, tienen funciones diferentes pero complementarias y, en la medida en la que exista una relación de cooperación entre ambas, mejor podrán ejercer tales funciones. (Bolívar, 2006)²⁸

La relación familia-escuela involucra una importancia fundamental en la inclusión de niños y niñas con necesidades Educativas Especiales, puesto que la participación e integración de la familia en la educación de sus hijos desde el conocimiento sólo puede actuar en beneficio de estos estudiantes.

En lo que concierne a la comunidad, la responsabilidad de la escuela se centra en el énfasis de la construcción de formas de organización en las que todos los miembros se sientan aceptados y apoyados;

²⁷ . *La familia, entre el agobio y la despreocupación*. En Marchesi A. (ed.), *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (pp. 197-221). Madrid: Alianza

²⁸ *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Revista de educación, 339, 119-146.

Stainback y Stainback²⁹, destacan al respecto:

...Hay que insistir en que, en las comunidades inclusivas, los dones y los talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a otros...

La participación de los miembros de la comunidad constituye desde el aspecto sociológico, un aporte sumamente valioso en el propósito de la inclusión educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en función de sus capacidades, saberes y habilidades.

Desde la perspectiva legal, la investigación se sustenta en diversos documentos que constituyen la normativa referente a la Inclusión Educativa, en distintas instancias; en este orden de ideas, la UNESCO³⁰ la define como:

...un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas, y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

²⁹ *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones, 1999. P.23

³⁰ CIE 2008: Inclusión Educativa. El camino del futuro http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Presentacion_ES.pdf [Consulta: junio 08, 2013] p.14. 2008

Es así como a nivel internacional, diversos organismos se dedican al trabajo constante por una mejor educación y mejor futuro de todas las comunidades a nivel social, comunitario y legal, donde se garantice la protección y el derecho de los seres humanos con Necesidades Educativas Especiales.

En Venezuela, la Educación Especial, concibe como marco legal los siguientes instrumentos jurídicos: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007, Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007 – 2013, Primer Plan Socialista, Plan Estratégico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007 – 2013, Ley para las Personas con Discapacidad (2007), Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley Orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (2007), Leyes del Poder Popular (2010), el Currículo de Educación Inicial y demás disposiciones, decretos y resoluciones emanadas del Ejecutivo Nacional y Despachos Ministeriales. Este marco legal converge en la Modalidad de Educación Especial³¹ como una variante del Sistema Educativo venezolano, para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas en su desarrollo integral, cultural, étnico y lingüístico requieren contextualizaciones curriculares de forma permanente o temporal, con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

La política del estado en materia educativa, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011)³²:

³¹ *La Modalidad de Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana "Educación sin Barreras"* <http://educespecial-liberadoradora.blogspot.com/2013/04/la-modalidad-de-educacion-especial-en.html> 2011

³² Ministerio del Poder Popular para la Educación. En: <http://educespecial-liberadoradora.blogspot.com/2013/04/la-modalidad-de-educacion-especial-en.html> 2011

...dirige sus objetivos a favor de la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el logro de la justicia e integración social de todas y todos, con la finalidad de alcanzar la calidad de la atención educativa integral, a partir de la inclusión progresiva de la población excluida a los diferentes procesos sociales, la formación integral, inclusiva, gratuita y obligatoria.

Como se desprende de lo anterior, el organismo rector de la educación en Venezuela, orienta su misión, hacia una integración efectiva de todos los estudiantes, a través de una inclusión plena en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, propósito que viabiliza el logro de los objetivos de esta investigación.

Desarrollado el fundamento teórico de la investigación, se presentan a continuación los objetivos de la investigación; el objetivo general se orienta a: Elaborar lineamientos estratégicos para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigidos a docentes de educación inicial. Y, para dar cumplimiento a este propósito global, es requisito indispensable llevar a cabo cada uno de los objetivos específicos planteados, a saber:- Conocer desde las perspectivas de los docentes los conocimientos acerca de la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase. -Interpretar las actitudes que asumen las docentes de aulas regulares, frente al proceso de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.-Determinar las condiciones necesarias para la inclusión, desde las perspectivas de los docentes de educación inicial.- Construir un conjunto de lineamientos estratégicos para el abordaje de la inclusión real de niños y niñas, dirigido a docentes de educación inicial.

Los objetivos planteados han surgido de las interrogantes de investigación que a continuación se presentan: ¿Cuál será el aporte teórico – práctico orientador, para la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; dirigida a los docentes de educación inicial?, y en virtud de ello es conveniente despejar las siguientes interrogantes: ¿Cuáles

son los conocimientos acerca de la inclusión desde las perspectivas de los docentes de aula regular? ¿Cuáles son las actitudes de los docentes del aula regular frente a la inclusión escolar a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales? ¿Cuáles serán las condiciones necesarias, para lograr la inclusión real de niños con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase?

En lo que concierne a la Metodología, para esta investigación, se aborda el paradigma cualitativo; como indica Bondarenko³³, lo cualitativo se refiere al “conjunto de rasgos esenciales que hacen que un objeto o fenómeno sea lo que es y no otro”; ahora bien, a fin de conocer acerca de la percepción que los investigadores bajo este paradigma tienen de la realidad, es preciso empezar por reconocer que no existe una sola realidad sino múltiples, pues cada individuo la percibe desde su contexto histórico-social.

Una investigación abordada desde ese paradigma le permitirá al investigador, según explica Mejía³⁴ establecer el fondo de la naturaleza y esencia de los hechos en su unicidad simbólica, estructural e histórica, los cuales obtienen relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza por medio de lo que piensa el sujeto que actúa; para ello se deberá trascender el examen de la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, así como el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado.

Al respecto, el precitado autor plantea que el conocimiento de esas individualidades puede producirse de dos formas fundamentales: por medio

³³ *Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones Sociales* [Documento en línea] Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf [Consulta: Junio 06, 2013]2004

³⁴ *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica*. 5ª ed. Caracas: Editorial Episteme.2006

de un proceso de pesquisa premeditado, es decir, inclinado directamente a esa finalidad; o como producto de la interrelación y la formación de lazos afectivos, del tipo que sean, porque el investigador es un ser humano sensible y receptivo, a medida que se inquiere sobre un grupo y problemática socio-cultural.

Los principios bajo los cuales se investiga desde el paradigma cualitativo, según refiere el precitado autor, están bien delimitados en la literatura especializada y, habitualmente, se señalan: flexibilidad, adaptabilidad, sinergia, holística, interdisciplinariedad, relatividad, continuidad, sistematicidad, reflexividad, receptividad y ética. Todo eso lleva a que en una investigación cualitativa debe existir una relación específica entre el investigador y su "objeto" de estudio.

Por ello, la interacción entre las partes involucradas debe ser dinámica y flexible; se concibe como un intercambio donde el diálogo es la vía ideal para la exteriorización de experiencias, vivencias y otras informaciones que contribuyan a la concreción de lo que se indague.

En consecuencia, la investigación cualitativa se distingue por las siguientes características, como indica Mejía³⁵: (a) Asumir que la realidad social es construida por la participación en ella y es construida constantemente en situaciones particulares, es una realidad dinámica. (b) Asignar un papel principal a las intenciones humanas en la explicación causal de los fenómenos sociales. (c) Involucrarse personalmente con los participantes en la investigación, hasta el punto de compartir perspectivas y asumir una actitud empática. (d) Estudiar el significado que crean los individuos y otros fenómenos internos, así como las acciones humanas en situaciones naturales. (e) Hacer observaciones holísticas de un contexto total

³⁵ *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica*. 5ª ed. Caracas: Editorial Episteme.2006

cuando la acción social ocurre. (f) Descubrir conceptos y teorías después de que los datos han sido recolectados.

En vista de ello, al ser abordada la metodología cualitativa en esta investigación, se prioriza el acercamiento a la comunidad observada en una perspectiva holística y humanista. Desde este punto de vista, los sujetos del estudio, docentes de educación inicial, tendrán la oportunidad de expresar sus opiniones, convicciones y conocimientos respecto a la inclusión real en este nivel educativo, de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Por otra parte, de acuerdo con los objetivos planteados, el estudio se considera una investigación de campo; al respecto Arias³⁶ define este tipo de investigación como: "...aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados"; en la investigación de campo, los datos son recopilados directamente de la realidad.

En este estudio se plantea indagar los conocimientos de las docentes acerca de la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase; interpretar las actitudes que asumen, frente a la inclusión de niños y niñas con NEE; así como determinar las condiciones necesarias para la inclusión.

La investigación cualitativa posee una característica flexible contraria a los procesos de sistematización propios de otras metodologías como la cuantitativa; por consiguiente las fases que se detallan a continuación constituyen una simple aproximación orientada a ordenar la metodología de acercamiento a la realidad, utilizando la vía interpretativa-comprensiva-hermenéutica.

La primera fase en esta metodología, como señalan Rodríguez, Gil y García³⁷ se pueden diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y diseño.

³⁶ *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial Aljibe. 1998

³⁷ *Métodos de Investigación Social Cualitativa*. Tomo I: Sinopsis. Universidad Politécnica de Nicaragua. 2007. P.613

...en la primera etapa el investigador, tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y sus experiencias.....su propia ideología, establecerá el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En la etapa de diseño, se dedicará a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores.

En esta etapa se concreta la revisión de la teoría existente respecto a la Inclusión Educativa, desde las perspectivas pedagógicas, sociológicas y legal, lo cual servirá como marco teórico referencial para la investigación, e ir hilvanando los pasos subsiguientes, en relación con el diseño metodológico, los sujetos de estudio, las técnicas de recolección de datos, el método y la perspectiva de la investigadora en las conclusiones y la propuesta final del estudio.

La segunda fase es la del trabajo de campo, en palabras de los precitados autores; en ella el investigador va accediendo progresivamente a la información que requiere para el estudio; en esta fase se definen informantes claves, la técnica de recolección de datos, así como el método a emplear para el análisis de la información recabada.

Respecto a los informantes claves, el criterio a aplicar para su selección está relacionado con la experiencia, autoridad, y participación real de profesionales en el Nivel de educación inicial en la atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; de igual forma, el contexto de estudio, el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, ubicado en el municipio San Cristóbal, estado Táchira, es centro piloto de iniciativas y proyectos por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación, para la integración e inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; además, es importante tener presentes los criterios expuestos

por Gorden³⁸ respecto, a la calidad y accesibilidad de la información, por lo que es imperativo dar respuesta a interrogantes acerca de la relevancia de la información aportada, precisión y disposición a ofrecer información de calidad, por parte de los informantes seleccionados, a saber: seis docentes de aula regular de educación inicial del Centro de Educación Inicial objeto de estudio, directora del Centro, dos docentes especialistas.

En cuanto a la recolección de los datos, Rodríguez, Gil y García³⁹ destacan que la investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal; desde esta perspectiva, una de las técnicas más ampliamente utilizadas es la entrevista, que posibilita una mayor libertad para establecer un diálogo creativo, significativo y productivo entre el investigador y el informante.

Al respecto, se diseñó un modelo de entrevista semi-estructurada, que constó de diez (10) preguntas. (Ver Anexo A) Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los informantes, lo que permitió rescatar cada una de las opiniones emitidas por éstos, en forma fidedigna, garantizando con ello, la veracidad de la información aportada.

Ahora bien, en la investigación cualitativa, es necesario establecer la validez (Ver anexo B) y confiabilidad de la información recabada; como señala Bracker⁴⁰ ésta no tiene en este tipo de investigación un carácter de medición sino de comunicación-interpretación; a tal efecto, la validez y criterios de credibilidad de la información comunicada, se encuentran en función de la experiencia del investigador en el área abordada, la posibilidad de verificación con los informantes y el cumplimiento del principio de triangulación, lo cual conducirá a un análisis crítico de los datos.

³⁸*Interviewing, strategy, technics and tactis*. Homewood, Illinois: Dorsey. 1975

³⁹ *Métodos de Investigación Social Cualitativa*. Tomo I: Sinopsis. Universidad Politécnica de Nicaragua. 2007. P.613

⁴⁰ Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci_arttext [Consulta: junio 08, 2013] 2006

Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro (Bracker)⁴¹; para ello es importante utilizar todos los medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada: grabaciones de audio y de vídeo, fotografías, diapositivas, etc. Este material permite, como se señaló, repetir las observaciones de realidades que son, de por sí, irrepetibles, y que las puedan "presenciar" otros observadores ausentes en el momento en que sucedieron los hechos. Su aporte más valioso radica en que permiten volver a los "datos brutos" y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo.

Martínez⁴² se refiere a la categorización como el proceso que trata de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato; y como la mente salta velozmente de un proceso a otro tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina, como se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos, se aconseja una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción, aun cuando ambas pudiesen ser sólo aparentes, una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por

⁴¹ Ídem

⁴² *Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones Sociales* [Documento en línea] Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf [Consulta: Junio 06, 2013]2004

conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas ya prefijados.

Por ello, el ya citado autor recomienda al investigador descartar todo lo que no surja de la descripción protocolar (es decir, de la fuente primaria de la información); de otra manera, no verá más de lo que ya sabe y no hará más que confirmarse en sus viejas ideas y aun en sus propios prejuicios. En efecto, todo símbolo verbal o categoría aspira a representar a su referente, pero no hay símbolo que sea capaz de describir todos los rasgos del referente; en consecuencia, está obligado a omitir uno o varios de ellos. Por eso, todo símbolo es abstracto en sus representaciones de la naturaleza, pierde algo (o mucho) de ella y no es estrictamente adecuado o representativo.

La investigación planteada pretende elaborar lineamientos estratégicos para la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigidos a docentes de Educación Inicial, para ello se eligieron informantes claves, a quienes se aplicó una entrevista semi-estructurada con base en un guión previamente establecido y utilizando medios técnicos (grabadoras), llevando así un registro de la información recabada a lo largo de las sesiones de diálogo investigador-informante, que permitirán establecer su validez y confiabilidad, encontrando las categorizaciones necesarias para dar origen al aporte teórico práctico orientador del estudio.

La fase analítica en la investigación cualitativa, según Rodríguez, Gil y García⁴³ se refiere a la reducción de los datos, a través de la categorización, su transformación en información relevante que conduce a conclusiones verificables y a la propuesta de lineamientos estratégicos para el proceso de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigido a docentes de educación inicial. El proceso investigativo

⁴³ *Métodos de Investigación Social Cualitativa*. Tomo I: Sinopsis. Universidad Politécnica de Nicaragua. 2007.

culmina con la presentación y difusión de los resultados, lo que le permite al investigador alcanzar una visión más completa del fenómeno estudiado, así como compartir dicha visión con los demás.

Ahora bien, bajo el enfoque cualitativo ya descrito, se asume la modalidad de estudio de casos, para la investigación planteada. Un estudio de caso es, según la definición de Yin⁴⁴:

...una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.

Tal y como explica el autor, el estudio de caso está dirigido a la indagación acerca de un fenómeno que acontece en un contexto específico, dentro del que debe investigarse una serie de variables que es indispensable aclarar, a fin de establecer su incidencia y conducir hacia unas conclusiones y recomendaciones factibles de ser aplicadas; así, en lo que concierne a esta investigación, la autora persigue, en su condición como docente del Nivel de Educación Inicial, contribuir a la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, ajustada a las líneas de investigación de la Maestría en Orientación Psico-Educativa, que ofrece la Universidad Católica del Táchira.

Para esta investigación, como ya se mencionó, fue seleccionado el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, ubicado en la Avenida Principal de Pirineos II, en el Municipio San Cristóbal, Estado Táchira, como

⁴⁴ *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand

caso de estudio; en el mismo se atiende en la actualidad a un grupo de cinco niños con diferentes manifestaciones de Necesidades Educativas Especiales. El CEI, tiene una matrícula de 231 niños y niñas y cuenta con 47 miembros que incluyen al personal directivo, administrativo, docente y de apoyo.

CAPÍTULO I

Conocimientos de los Docentes acerca de la Inclusión Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales al Aula Regular de Clase.

El ser diferentes, constituye una característica inherente al ser humano, realidad que, por consiguiente es la esencia de la sociedad. Lo cierto es que, el ser disímil, es lo que otorga a la humanidad, esa cualidad maravillosa de poder ver en los otros rasgos, actitudes, creencias, culturas, habilidades, destrezas distintas en cada uno y que son parte del hecho mismo de la diferencia de sexo y raza, proporcionando esa espectacular riqueza a la cotidianidad. Es evidente, que esa diversidad tiene repercusiones, cuando incide en la posibilidad de inclusión efectiva y real al contexto en que se vive.

Desde este punto de vista, la escuela es una versión en miniatura de lo que sucede en la sociedad y dentro de la misma se reproduce dicha diversidad en los diferentes agentes que la conforman (docentes, directivos, comunidad y por supuesto, los estudiantes), en la dinámica que la caracteriza, que se hace palpable en la influencia del entorno inmediato, su problemática, el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende, las expectativas al respecto; todo ello, le confiere a cada centro educativo, una personalidad única, diferente a los demás.

El aula de clase, constituye en este sentido, un espacio donde se reproduce indefectiblemente la realidad de la peculiaridad, pues cada uno es un micro universo, aun cuando esté ubicado en la misma institución educativa, con una población estudiantil, en la mayoría de los casos, proveniente del mismo entorno socio-económico y con docentes laborando bajo una misma dirección educativa; esto ocurre debido a que entre los miembros del grupo se establecen relaciones producto de su interacción, de

sus expectativas y de su propia dinámica, que los diferencia, precisamente, por la diversidad que caracteriza a cada ser humano.

De esta forma, si se extiende este razonamiento a los estudiantes, es obvio que éstos también son diferentes y si esto se circunscribe específicamente al área educativa, es fácil observar que cada niño o niña tiene diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades, intereses y expectativas también diferentes.

Ahora bien, a partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, es importante abrirse a una reflexión, lo suficientemente amplia, en bien de los estudiantes, en la cual precisamente, la peculiaridad inherente al ser humano, sea el centro de atención. En este orden de ideas, si lo normal es la heterogeneidad, desde todos los ángulos que quiera verse esta realidad y en este caso, desde el punto de vista educativo, es interesante preguntarse por qué prevalece la uniformidad en la oferta educativa, sin que se tomen en cuenta las diferencias presentes, como es evidente entre cada estudiante, sin hacer los ajustes en cuanto a los conocimientos que el docente debe poseer, para lograr la inclusión real de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Es claro que las ineludibles diferencias de la población estudiantil involucra desafíos serios para el sistema educativo, pues se requiere voluntad, esfuerzo, dedicación, al mismo tiempo que se necesita de un cambio en la actitud de todos los involucrados para aceptar las diferencias, a fin de ofrecer a los estudiantes una real inclusión escolar, bajo una propuesta educativa adecuada a sus necesidades y características únicas, con las condiciones, recursos y formación de los docentes para hacer frente al reto que supone la diversidad y su atención integral.

Lo señalado en los párrafos precedentes ha de constituir en consecuencia un referente, para la actitud que debe asumir el sistema educativo con miras a una práctica educativa acorde a la necesidad de procurar una educación de calidad para todos, sin exclusiones; al respecto

Muntaner⁴⁵ refiere la necesidad de fundamentar este propósito en tres premisas básicas: la primera de ellas se relaciona con el reconocimiento “...explícito de que la diversidad es un hecho real e incuestionable que no puede ser eliminado ni reducido”, lo que significa que no por eludirlo o ignorarlo va a desaparecer, facilitando con ello la acomodaticia tarea de enseñar bajo un enfoque homogeneizador. En esta línea del pensamiento, Ainscow⁴⁶ afirma: “Tenemos que contemplar las diferencias como las mejores oportunidades para el aprendizaje y no como problemas a solucionar”, posición que sólo puede conducir a una verdadera inclusión.

La segunda premisa consiste en ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, bajo un enfoque de estímulo al esfuerzo, con el apoyo necesario para una adecuada adaptación; lo que implica elevar las expectativas, aceptando en forma incondicional a cada alumno, con sus capacidades y sus limitaciones. Corroborando esto, Stainback y Stainback⁴⁷ parten de la creencia de que todos pueden aprender, que todos pertenecen al colectivo de la escuela y de la vida en la comunidad.

La tercera premisa la define con claridad Tomlinson⁴⁸ al señalar que lo que hace que una clase funcione no es la estandarización, sino el respeto profundo por la identidad de cada individuo; lo que se traduce en comprender que el respeto a las diferencias se basa en otorgar a todos la atención que requieren pero no en una forma idéntica.

Lo señalado se encuentra en perfecta concordancia con el enfoque humanista abordado como uno de los fundamentos teóricos con perspectiva pedagógica en la presente investigación, pues en este enfoque, la preocupación se centra en dar voz al estudiante, incluyendo prácticas de

⁴⁵ Muntaner, J. *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula*. Bogotá: Ediciones de la U. 2010

⁴⁶ Ainscow, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea. 2001

⁴⁷ Stainback, S. y Stainback, W. *Escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea. 1999

⁴⁸ Tomlinson, C. *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro. 2001

autodeterminación, con el currículo centrado en la persona, en este caso, niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en el nivel de educación inicial; afirma Rogers,⁴⁹ que en cada individuo hay una tendencia inherente a explorar sus propias capacidades y competencias hasta donde lo permita la estructura biológica.

Necesidades Educativas Especiales

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2014) define al estudiante con Necesidades Educativas Especiales como el que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.⁵⁰ A tal efecto, esta institución afirma que ha de abogarse por calidad en la educación para todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; así mismo, debe velarse por la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Además, es condición “sine quanon”, la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de los discentes; y evidentemente, se requiere, una educación cuya prioridad sea la igualdad de trato y la no discriminación de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

⁴⁹ El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. . (2000)

⁵⁰ *Alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales* [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo/alumnado-necesidades-especiales.html> (2014)

La expresión Necesidades Educativas Especiales, como se señala en la Enciclopedia General de la Educación (2004)⁵¹ amplía el horizonte de estudio y trabajo didáctico en el marco de la Educación Especial, evitando además, las connotaciones de exclusión que pueden hacerse presentes en el entorno escolar.

De esta manera, cuando se habla de Necesidades Educativas Especiales se hace referencia a las diferentes estrategias pedagógicas, concebidas desde los organismos rectores de la educación venezolana, que son desarrolladas con el propósito de atender a las dificultades que pudiese presentar el niño o niña, al acceder al currículo que le corresponde por edad, como lo plantea el Sistema Educativo Venezolano. Tales diferencias son atribuibles a diversas causas: discapacidades físicas, trastornos de conducta, altas capacidades intelectuales, por integración tardía en el sistema educativo, entre otras. En consecuencia, las estrategias pueden ser de carácter permanente o temporal, mediante adaptaciones de acceso al currículo o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo con base en la planeación estratégica.

En el nivel de Educación Inicial, como en los demás niveles educativos, el personal docente debe tener conocimientos suficientes acerca de las estrategias didácticas bajo las cuales se atiende a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, a fin de alcanzar una inclusión real, como se pretende en esta investigación, donde se propone un conjunto de Lineamientos Estratégicos para la Inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigidos a docentes de Educación Inicial, como apoyo a la planeación educativa que se orienta a la integración de estos estudiantes y sus familias.

⁵¹ *La Educación Especial*. Tomo 2. Barcelona, España: Editorial Océano (2004)

La Educación Especial: Camino hacia la Inclusión

El paso del tiempo, conduce a procesos evolutivos en los diferentes ámbitos de la vida; así, cuando la sociedad cambia, la realidad educativa también sufre transformaciones; por consiguiente, estas modificaciones y avances que se producen en la actualidad en la educación, apoyan la posibilidad de que la inclusión educativa se convierta en un hecho en los centros de Educación Inicial del país. Algunos de tales avances son enumerados por Casanova⁵²:

- La concepción de la discapacidad y de los trastornos del desarrollo ha evolucionado, por lo que ahora no se da tanta importancia a lo genético y el déficit, sino que se pone el énfasis en las capacidades existentes y las necesidades educativas que se deben atender en el sujeto.
- Los métodos y procedimientos de evaluación psicopedagógica se relacionan directamente con las posibilidades de aprendizaje, sirviendo de orientación al profesorado, para decidir cómo abordar la educación de cada persona en particular.
- Las técnicas de diagnóstico pretenden evitar, en estos momentos, la asignación de “etiquetas”, que suponen, en todos los casos, limitaciones para el progreso del alumno.
- La formación del profesorado y de otros profesionales relacionados con la educación se ha elevado en las últimas décadas, lo que permite responder de mejor manera a las necesidades de cada estudiante, sean del tipo que fueren, en la escuela ordinaria

⁵² Casanova, M. *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes*: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf> [Consulta: junio 29, 2013] 2011. P 14-16

-Las fronteras entre “normalidad” y “deficiencia” se han cuestionado fuertemente desde diferentes enfoques.

-Las escuelas de carácter diferenciado no favorecen la posterior incorporación a la sociedad de los sujetos educados en ellas, ya que la sociedad difícilmente admite a quienes no conoce. Además, en los casos de personas con algún tipo de discapacidad, estas escuelas suelen bajar las expectativas hacia ellas, lo cual deriva en una formación menos exigente y con peores resultados. Del mismo modo, la socialización y el desarrollo afectivo se ven limitados a un grupo de personas que no es representativo de la sociedad en general, lo que también dificultará, después, su inserción laboral y social.

-El profesorado de “educación especial” en centros específicos, corre el riesgo de perder la referencia del entorno real en el que, luego, sus alumnos deben desarrollar la vida y el trabajo.

-Los centros de educación especial, en general y con excepciones concretas de situaciones muy específicas, no han demostrado ser más eficaces que los ordinarios, ya que el nivel de aprendizaje es equivalente en ambos, mientras que los aspectos sociales y afectivos evolucionan mejor en la escuela ordinaria.

-Los agrupamientos “homogéneos” no facilitan el aprendizaje de los diferentes, por lo que resulta de gran utilidad y eficacia que el estudiantado que se educa en un grupo sea diferente en sus características personales: es el mejor modo de favorecer los intercambios y los aprendizajes diversificados. En este sentido, hay que defender los agrupamientos flexibles, a nivel de centro y de aula. En ambos casos, es una opción que permite atender de modo adecuado a todos y a cada uno.

-La educación y, por lo tanto, las escuelas y las aulas ordinarias, han de mejorar, tanto en sus modelos organizativos, como en los planteamientos didácticos, existencia y utilización de recursos

(comunes y especializados), incorporación de profesorado experto en distintas modalidades de apoyo, incorporación de otro personal complementario (ayudantes técnicos sanitarios, médicos, monitores diversos, ayudantes técnicos educativos, etc.). Todo ello, para ofrecer una mejor respuesta educativa hacia toda la población escolar, sean cuales fueren sus peculiaridades individuales o de grupo.

-En todas las situaciones, y como síntesis final, la segregación, la separación..., en ningún caso favorece la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

Cada uno de los aspectos mencionados por Casanova, son asumidos en esta investigación, pues en ella se aboga por la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial, propósito superior que sólo se logra sin segregación, procurando que actitudes, conocimientos, infraestructura, materiales, estrategias y recursos se apliquen para integrar a estos estudiantes a la vida en comunidad; de igual manera, la investigación se apoya en las teorías pedagógicas de Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo; de Candel, con su Programa de Atención Temprana; de Bruner, el Aprendizaje por descubrimiento, y, Carl Rogers, con su enfoque humanístico de la educación.

En lo que corresponde a la dimensión sociológica, el estudio descansa en las modernas tendencias de integración de la escuela, la familia y la comunidad, para apoyar la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; finalmente, el enfoque legal del estudio parte de las directrices en materia de inclusión educativa, de organismos internacionales como la UNESCO, hasta la legislación venezolana en la Modalidad de Educación Especial.

La Educación Inicial

El Currículo de Educación Inicial (2005)⁵³, plantea que la educación Inicial es un proceso mediante el cual se le da atención integral y de calidad a niños y niñas desde su gestación hasta los 6 años de edad y así iniciarlos en los conocimientos básicos esenciales para la vida, que le permitan desplegar conforme a su edad, las diferentes áreas del desarrollo evolutivo como lo son: el desarrollo físico, el desarrollo social, el desarrollo sexual, el desarrollo moral, el desarrollo sensorial, el desarrollo motor, el desarrollo del lenguaje, y el desarrollo cognitivo.

El Currículo de Educación Inicial⁵⁴, hace hincapié en las tendencias acerca del desarrollo y aprendizaje infantil y su concepción constructivista del conocimiento, engloba los cuatro pilares fundamentales de la Educación, señalados por la UNESCO⁵⁵: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser”

Aprender a Conocer:

Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

A partir del pilar citado, la educación debe ofrecer una serie de acciones que eduquen al niño a adquirir diversos conocimientos del mundo externo, a

⁵³ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Currículo de Educación Inicial* <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic3.pdf> [Consulta: junio 29, 2013] 2005

⁵⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Currículo de Educación Inicial* <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic3.pdf> [Consulta: junio 29, 2013] 2005 P.39

⁵⁵ UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Jacques Delors: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: junio 29, 2013] 1996. P.36

través de la interpretación de sí mismo, y de los códigos externos para captar las diferencias y similitudes de todos.

Aprender a Hacer:

A fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Así como lo afirma el segundo pilar, la educación debe enseñar a cada uno de los niños y niñas a ser capaces de realizar y hacer diferentes actividades, practicar hábitos adquiridos del entorno social, aplicar procesos de pensamiento, experiencias, y conocimientos previos para así lograr realizar nuevas acciones.

Aprender a convivir:

Juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Para convivir en un aula regular de clase, es necesario comenzar por cada uno de los docentes y de esta forma crear un ambiente de paz, en donde se demuestre el interés por las otras personas, y en donde se establezcan valores y relaciones afectuosas de confianza, respeto, y pertenencia en su comunidad.

Aprender a ser:

Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Los docentes de educación inicial, deben brindar a los niños y niñas una educación que contemple valores de igualdad para todos y que instruya en el desarrollo global del individuo, en la sensibilidad, en la responsabilidad, en el cuerpo, en la mente, en la inteligencia, en la espiritualidad, y en muchas otras dimensiones que caractericen el “ser” y el dejar “ser”, participando como un mediador entre su propio ser y el mundo que le rodea.

El individuo aprende de la interacción con el medio que le rodea, de sus familiares, de sus compañeros, de sus maestros, es decir, de personas que han alcanzado grados superiores en conocimiento y en dominio y relación con el mundo que le rodea, concepción que es válida para los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial.

En esta perspectiva pedagógica se ubica Vygotsky⁵⁶, al proponer que los seres humanos son sujetos sociales, cuyo aprendizaje se potencia a través de la interacción con los otros. En este sentido, el autor ruso, destaca que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, entre otros) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan en el individuo. El autor propone que el aprendizaje del niño no sólo depende de su construcción propia e individual, sino que obedece en gran parte a “las relaciones con la gente que está presente en el

⁵⁶ Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.1987

mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento”⁵⁷.

En este sentido, la teoría sociocultural afirma que el aprendizaje no es considerado como una actividad individual, sino social, y en este caso particular, los docentes de educación inicial, son los mediadores entre los niños y niñas que están comenzando a adquirir conocimientos, y el mundo externo que les rodea en los centros de educación inicial, interviniendo en aquello que el estudiante no puede alcanzar a aprender o alcanzar por sí mismo (Zona de Desarrollo Próximo).

Para Vygotsky⁵⁸ la educación debe promover el desarrollo del niño y de la niña, porque los procesos del desarrollo en última instancia no son autónomos, la educación y el desarrollo están indisolublemente ligados, teniendo como mediador al "otro" (adultos o pares más aventajados) quienes interactúan para transmitir la cultura de una u otra forma.

En este orden de ideas, la enseñanza y la educación resultan hechos consustanciales al desarrollo humano en los procesos ontogenético e incluso en la evolución histórico-cultural del hombre. Para este autor, la educación y la enseñanza son las vías esenciales que tiene la propia cultura para promover, en la dialéctica entre lo histórico, lo personal individual y el proceso de formación de lo psíquico en el ser humano.

A partir de ello postula el papel activo tanto de la enseñanza, como del sujeto que aprende, válido para todo tipo de educación, porque queda claro que considera que se debe tratar a los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales desde el mismo punto de vista psicológico y pedagógico que a todos los niños.

En este sentido expresa: "... leer con la vista y leer con el dedo es, en principio, lo mismo, pero en el aspecto técnico es muy diferente... la

⁵⁷ Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.1987

⁵⁸ Vigotsky, L. S *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba. (1989)

diferencia es de los símbolos, de los métodos, de la técnica y de los hábitos formales, aunque existe una identidad absoluta del contenido de cualquier proceso educativo y de enseñanza...”⁵⁹ Para comprender este postulado en toda su magnitud y dialéctica postuló uno de sus conceptos fundamentales: “La Zona de Desarrollo Próximo”; en este sentido explica:

La “Zona de Desarrollo Actual” no es más que aquello que el propio niño realiza de una manera independiente, es decir, sin ninguna ayuda, es lo que puede hacer en un momento determinado y que muestra el desarrollo alcanzado; mientras que la “Zona de Desarrollo Próximo” resulta desde el punto de vista Psicológico, la extensión que separa el nivel de desarrollo real, actual, presente, existente, de un sujeto, y su capacidad psicológica de actuar, del desarrollo que le es posible alcanzar, es decir, su desarrollo potencial, latente, posible, que puede lograr siempre a partir de la colaboración, guía, ayuda, de los "otros" (adultos o pares más aventajados). Lo que un niño o niña logra en la actualidad con ayuda, en un futuro lo puede lograr solo, de forma independiente: esto nos brinda el papel potenciador de lo histórico cultural, el carácter activo de lo psíquico.⁶⁰

Lo anterior se resume en que la “Zona de Desarrollo Próximo” es:

... La distancia entre el nivel de desarrollo, lo que sabe, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz ”⁶¹.

Este aporte de la teoría sociocultural, resulta doblemente importante en tanto debe tenerse en cuenta para llevar a cabo un diagnóstico acertado y

⁵⁹ Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.1987

⁶⁰ Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.1987

⁶¹ Vigotsky, L. S. *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba. (1989)

al mismo tiempo resulta útil e imprescindible para realizar un trabajo de intervención exitoso. Lo que primero realiza con ayuda y se encuentra en su zona potencial, en un futuro no muy lejano se convierte en la zona actual, ya que puede hacerlo solo. Por tanto resulta un instrumento tanto para la Psicología y Pedagogía dirigida a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, como para la Psicología y Pedagogía Generales. Se hace así mismo patente su posición social. De allí que sea aplicable al contexto de estudio, el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I.

Este enfoque teórico ha sido analizado por seguidores como E. Bein; T. Vlasova; y otros, en el tomo V de las "Obras completas" de Vigotsky⁶², al destacar que en la diferenciación de lo que es accesible al niño sólo en colaboración con los adultos y aquello que se convierte en su patrimonio personal como consecuencia del desarrollo, se expresa en que las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos son siempre sociales. Sólo posteriormente van adquiriendo un carácter psicológico-individual".

Este estudioso ruso también desarrolló la concepción acerca de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo; con base en esto, realizó sus investigaciones con niños con Necesidades Educativas Especiales, dándose cuenta que existe una interrelación entre los procesos afectivos y los cognitivos, que no hay una separación entre los mismos, sino todo lo contrario, es decir, que el desarrollo se da en su conjunto y no separadamente.

Los procesos afectivos influyen en los cognoscitivos en el curso del desarrollo del individuo, mientras que estos influyen en los primeros organizándolos. Vygotsky, como indica Woolfolk, expresó al referirse a esta relación: "... todo el problema consiste en que el pensamiento y el afecto representan las partes de un todo único, la conciencia humana... los procesos afectivos e intelectuales representan una unidad, pero la misma, no

⁶² Vygotsky, L. *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba. (1989)

es una unidad inmóvil y constante. Esta varía. Y la variación de las relaciones entre el afecto y el intelecto es precisamente lo esencial para todo el desarrollo psicológico del niño"⁶³.

Se desprende de lo anterior la particular atención prestada por el autor a la correlación existente entre el intelecto y el afecto, observando que dicha correlación resulta cambiante, dialéctica, y esencial para el desarrollo psíquico del ser humano.

En este orden de ideas, los niños a que hace referencia Vygotsky en su teoría, son aquellos estudiantes que por diferentes razones presentan alguna forma de discapacidad, pero que va más allá de las Necesidades Educativas Especiales por razones físicas o cognitivas; también se relaciona con niños que padezcan alguna circunstancia particular por entorno familiar, religión, raza o etnia.

Si en un aula de clase asiste cualquier niño o niña que se encuentre excluido por algún impedimento físico, mental, cognitivo, o social, se están dejando a un lado todas las demás potencialidades que pueda poseer, solo por no incluirlo de manera idónea y aceptando su particularidad. Todos los estudiantes pueden presentar muchas más capacidades, más allá del impedimento que puedan tener.

Por otra parte, Gardner, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples⁶⁴, también considerada como sustento de la perspectiva pedagógica de este estudio, señala, que no existe una inteligencia única ni una visión unidimensional en los seres humanos, y en este caso los estudiantes, en donde solo se mida o se caracterice por un tipo de inteligencia, y no por la diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades de cada individuo, dejando a un lado sus fortalezas, por solo afincarse en sus debilidades.

⁶³ Woolfolk A. *Psychology applied to education*. In A. Stec & D. Bernstein (Eds.) *Psychology: Fields of application*. Boston, MA: Houghton Mifflin. (1999).P. 45

⁶⁴ Gardner, H. *Teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Paidós. 1983

El autor afirma que existen al menos ocho clases de inteligencias, en donde un individuo puede no progresar en una de ellas, pero si en todas las demás⁶⁵; son: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico Matemática, Inteligencia Corporal y Kinestésica, Inteligencia Visual y Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal, y finalmente, Inteligencia Naturalista.

Gardner estudia la gama de inteligencias o fortalezas que un estudiante puede presentar, para de esta forma ayudar a que los individuos sean respetados y escuchados en sus fortalezas y capacidades bien sean musicales, corporales, lingüísticas, o cualquier otra.

Es evidente que, con el conocimiento disponible en la actualidad sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y métodos de enseñanza, no debería continuar insistiéndose en que todos los educandos aprendan de igual manera. La misma materia se podría presentar de formas muy diversas, permitiendo al estudiante asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Además, debería plantearse si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a estos estudiantes para vivir en un mundo cada vez más complejo, argumento perfectamente válido con relación a la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales

Un tercer enfoque en la Perspectiva Pedagógica asumida en este estudio lo constituye el "Aprendizaje por descubrimiento de Bruner⁶⁶"; dirigido a favorecer capacidades y habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la solución de problemas y la flexibilidad mental.

Dentro de esta propuesta Bruner expone que el aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos,

⁶⁵ Gardner, H. *Teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Paidós. 1983

⁶⁶ Bruner, J. (1963) *El proceso de la educación*. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana

sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducir a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad.

En este contexto, algunas implicaciones pedagógicas de la teoría de Bruner, llevan al docente a considerar elementos como la actitud del estudiante, la motivación, la práctica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de problemas, elementos que también deben considerarse en niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Para Bruner el desarrollo humano, el aprendizaje y la enseñanza forman una unidad interdependiente. Al desarrollarse intelectualmente, el niño adquiere la capacidad para enfrentar simultáneamente varias alternativas, atender varias consecuencias en un mismo periodo de tiempo y conceder tiempo y atención en forma apropiada a las múltiples demandas que el entorno le presenta. Esto significa que si el educador desea aprovechar el potencial mental de sus estudiantes, debe orientar su praxis de forma que favorezca la flexibilidad mental que caracteriza el desarrollo intelectual.

Bruner señala la importancia de una interacción sistemática y permanente entre el educando y el maestro o tutor, así como con sus compañeros, para facilitar el desarrollo intelectual; una relación de respeto mutuo, comunicación, diálogo y disposición para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, para Bruner⁶⁷ la educación es el resultado global de las influencias familiares, comunitarias, culturales y de formación académica que un determinado grupo humano ofrece a sus miembros. El autor mantiene muy claramente su posición acerca de la importancia que tiene en el

⁶⁷ Bruner, J.(1963) *El proceso de la educación*. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana

aprendizaje, el hecho de que el individuo adquiriera las herramientas necesarias para la resolución de las situaciones que se le presenten. Además, en todo momento rescata que los conocimientos nuevos que se presentan al estudiante deben estar relacionados con los que ya posee.

Es importante, como explica el autor, destacar la motivación, así como las adecuadas estrategias de enseñanza como elementos de carácter fundamental para el aprendizaje de niños y niñas. Para ello, el educador debe, dentro de su planificación, tomar en cuenta aspectos sociales, familiares y culturales, de manera que el aprendizaje realmente sea asimilado por el estudiante, bajo la premisa de la integración de la escuela, la familia y la comunidad.

De esta forma, dentro del desenvolvimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la forma y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, deben ser considerados a la hora de realizar la planificación, pues como en todas las teorías constructivistas, Bruner también toma en cuenta que la instrucción debe realizarse mediante la interacción de todos los participantes en el proceso.

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007)⁶⁸ presentó el Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana, cuyas orientaciones pedagógicas indican que la educación inicial se sustenta en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, en concordancia con los fundamentos pedagógicos; así, se puede establecer que el subsistema de Educación Inicial Bolivariana persigue como propósito la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional, mediante el desarrollo de sus potencialidades y el pleno ejercicio de sus derechos como persona en formación, atendiendo a la diversidad e interculturalidad.

⁶⁸ Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas*. Caracas.

Para alcanzar dicho cometido, se apela a un conjunto de elementos de orden teórico, organizacional y funcional, en los cuales se sustenta la construcción curricular de este subsistema del Sistema Educativo Bolivariano (SEB). En tal sentido, esta construcción curricular, fundamentada en una visión humanista social, parte de una concepción del desarrollo como un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y que se origina por la combinación de estructuras biológicas (lo genético) y las condiciones sociales y culturales (ambiente); de manera que el desarrollo social de la persona (relación herencia - ambiente) determina la condición humana

Finalmente, en el año 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación⁶⁹ presenta el Currículo Nacional Bolivariano; en sus disposiciones educativas este diseño curricular señala que la orientación del aprendizaje en el Sistema Educativo Bolivariano se construye fundamentalmente sobre la base del ideario educativo de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán, idearios que nutren esta construcción curricular a través de sus conceptualizaciones sobre la finalidad de la educación, la escuela, los estudiantes docentes, el aprendizaje, las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

Esta concepción permite caracterizar a los docentes como activadores y mediadores en el proceso de apropiación de los aprendizajes por parte de los estudiantes; así como propiciadores de experiencias de aprendizaje, en una unidad dialéctica entre teoría y práctica.

Dentro del Currículo Nacional Bolivariano se encuentra el Subsistema de Educación Especial⁷⁰, que garantiza la atención integral a la población con Necesidades Educativas Especiales en institutos educativos, unidades educativas y programas de bienestar y desarrollo estudiantil, desde cero (0) años de edad. Su finalidad es la formación y desarrollo integral de las personas con Necesidades Educativas Especiales, a fin de garantizar su

⁶⁹ Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Currículo Nacional Bolivariano*

⁷⁰ Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Subsistema de Educación Especial*

integración plena en lo educativo, laboral y social. Cada una de las perspectivas asumidas en lo pedagógico en este estudio, se adecuan a las finalidades que se persiguen en el nivel de educación inicial, de las cuales el personal docente debe tener conocimiento, a fin de lograr una real inclusión educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en este nivel educativo.

Una vez desarrollada la fundamentación teórica relativa al Capítulo I de esta investigación, denominado “Conocimientos de los docentes acerca de la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase”, se procede a mostrar el componente metodológico del mismo, a través del análisis realizado a las entrevistas realizadas a las docentes del Centro de Educación Inicial objeto de estudio.

Se hace uso del método inductivo; para ello, como explican Corbin y Strauss (2000) se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, grabaciones; y, a partir de ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas características, pertinentes al objeto de investigación.⁷¹

El proceso de análisis de los datos, se lleva a cabo en tres niveles de codificación; Corbin y Strauss (ob.cit.) indican que estos niveles son: la Codificación Abierta, la Codificación Axial y la Codificación Selectiva⁷²; la primera, constituye el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos, sus propiedades y dimensiones; la segunda, es el proceso de relacionar las categorías a sus correspondientes subcategorías, se le denomina axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. La tercera, finalmente, es el proceso de integrar y refinar la teoría, surgida del análisis inductivo y conducente a la propuesta.

⁷¹ *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Ediciones de la Universidad de Antioquia.(2002)

⁷² *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Ediciones de la Universidad de Antioquia.(2002)

Para el caso que ocupa a esta investigación, la metodología se dio a través del siguiente proceso, realizado manualmente:

1.-Se realizaron 9 entrevistas, una a cada docente informante; dichas entrevistas fueron grabadas con autorización de los sujetos de estudio y se transcribieron en Word. (Ver anexo C) A cada Docente le fue asignado un código de identificación, atendiendo al orden cronológico como fueron entrevistadas; así, DA: es la Directora del CEI, primer actor social entrevistado; DB: primera docente de aula entrevistada; DC: segunda docente de aula entrevistada; DDE: las docentes de aula tercera y cuarta en ser entrevistadas, que solicitaron hacer la entrevista en conjunto; DF: quinta docente de aula entrevistada; DG: sexta docente de aula entrevistada; DH: primera docente especialista entrevistada; DI: segunda docente especialista entrevistada.

2.-Se marcaron o destacaron las oraciones que a juicio de la investigadora resultaran de interés al estudio, en función de los objetivos trazados, relacionados con los conocimientos de las docentes sobre la inclusión real de niños niñas con Necesidades Educativas Especiales; sus actitudes y las condiciones necesarias para la inclusión.

3.-Frente a cada oración expresada en una o varias líneas se colocó un código que guarda relación con el actor social involucrado (Por Ejemplo: DA: “...*niños con compromiso visual...con compromiso auditivo...*”).

4.-El análisis de cada una de estas expresiones dio origen a las dimensiones; luego, las dimensiones se agruparon en sub-categorías y éstas fueron relacionadas por grupos como categorías.

5.-En el nivel de las dimensiones se elaboraron cuadros con citas de las entrevistas a los informantes, dando origen a las sub- categorías

6.-Luego de cada cuadro correspondiente a las dimensiones se realizó un primer análisis de las respuestas de los informantes identificadas con los códigos.

7.-Seguidamente, se elaboró un segundo grupo de cuadros con las sub-categorías; al final de estos cuadros, se realizó un segundo análisis (de comparación con las bases teóricas contenidas en el estudio)

8.-A continuación se elaboró un tercer grupo de cuadros con las dimensiones y sub-categorías que dieron origen a las categorías; al final de éstos se realizó un análisis de contraste con la opinión del investigador.

9.- Como cierre del análisis se elaboró un Cuadro Resumen de la Triangulación (Ver Anexos D1, D2 y D3)

Como resultado del análisis de las entrevistas aplicadas a docentes de aula regular, docentes especialistas y directivo del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, se presentan tres niveles de análisis: Dimensiones, Sub-categorías y Categorías. Cada dimensión está representada por las expresiones de las docentes, lo que involucra una vinculación directa con los datos brutos, posteriormente se representa cada Sub-categoría como un conjunto de relaciones entre las expresiones de los sujetos de estudio y los fundamentos teóricos de la investigación.

En la fase final del método inductivo analítico se presenta la Categoría correspondiente al objetivo de este capítulo: *Conocimientos de los docentes sobre la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas*

Especiales. Este proceso de triangulación se llevó a cabo entre las opiniones emitidas por las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, como informantes clave dentro del contexto abordado; el contenido teórico pertinente e inherente al estudio, como sustento y fundamento mismo de la investigación y la posición de la autora, a partir de su experiencia como docente del nivel de educación inicial, cuyo resultado son los lineamientos propuestos para alcanzar una inclusión real de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en este Centro de Educación Inicial.

Primera Parte. Análisis de las Dimensiones Descubiertas

Cuadro 1

Dimensión 1: Manejo de Vocablos

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	"...niños con compromiso visual...con compromiso auditivo..."	Manejo de vocablos
DDE:	"...entonces ahí habla de niños funcionales...con niños funcionales, pues muy poco..."	
DH:	"...una niña con dificultades de motricidad fina y gruesa..."	

Fuente: Chacón (2014)

El *manejo* fluido de los *vocablos* correspondientes a la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, constituye un primer paso en el abordaje correcto de esta nueva modalidad de atención en la Educación Inicial en Venezuela, dirigida a alcanzar una inclusión real de estos pequeños; sin embargo, aunque esto es deseable, no siempre es lo que ocurre en la realidad; como se desprende de las expresiones reseñadas.

Se deduce entonces de las expresiones aportadas, que a pesar de los Talleres relacionados con Inclusión y Necesidades Educativas Especiales a

los que las docentes afirman haber asistido, en realidad no todas manejan apropiadamente el vocabulario pertinente.

Cuadro 2

Dimensión 2: Desempeño Empírico

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DB: DDE:	“...entonces uno por medio de talleres y por lo que empezamos a dialogar y a probar, porque uno lo que hace es probar...” “...uno lleva los registros...uno se preocupa por ese niño...trata de incluirlo...” “...nosotros no diagnosticamos, pero usted como docente sabe que algo pasa...”	Desempeño empírico

Fuente: Chacón (2014)

En muchos casos las docentes de aula regular en el nivel de educación inicial, deben ejercer su cargo, llevando adelante su praxis pedagógica, con base en decisiones *empíricas*, pues no cuentan con el conocimiento suficiente, acerca de la modalidad de atención (inclusión) de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; en consecuencia, se tienen expresiones como las anteriormente expuestas.

Se hace evidente como la actuación del personal docente es guiada en muchos casos por la necesidad de decidir en lo inmediato y no necesariamente basada en los conocimientos sobre las Necesidades educativas Especiales en niños y niñas y la inclusión real en la escuela.

Cuadro 3
Dimensión 3: Temor

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	"...nosotros no somos especialistas, ni psicólogos, ni nada de eso..."	Temor
DB:	"...pero en dado caso, un niño autista, cómo lo puedo manejar cuando a él le dé esos ataques..." "...pero es que dar un taller o que alguien nos explique es una cosa a experimentarla vivencial..."	
DDE:	"...uno trabaja lo que sabe, lo que está en el currículo y no con esos niños tiene que...trabajar...no así como usted dice que debería ser..." "...no es lo mismo que a mí me den un poco de palabras...y aprendérselas...a que usted vaya a unas pasantías...que tenga vivencias con los niños..." "...yo me asusté...uno tiene que capacitarse..." "...es legal...imagínese nosotros con los niños...cuáles son las estrategias que debo utilizar..." "...qué voy a hacer con los niños?...Cómo de repente si tiene la parte motora, cómo la trabajo?..."	
DF:	"...qué vamos a hacer nosotros cuando lleguen esos niños?..."	
DI:	"...nosotros ni psicólogos, ni doctores, ni mucho menos..."	

Fuente: Chacón (2014)

El *temor* ante la realidad de tener que aplicar lineamientos de carácter legal emitidos por las autoridades educativas, pero sin contar con los conocimientos suficientes, es una realidad que viven día a día las docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, contexto donde se desarrolla esta investigación; muestra de dicho temor ante la nueva modalidad de atención que es la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales se percibe en las expresiones arriba destacadas.

Cuadro 4
Dimensión 4: Incertidumbre

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DB:	“...pero esa información es importante porque qué vamos a hacer nosotros cuando lleguen esos niños...”	Incertidumbre
DDE:	“...nos dieron un taller, del vocablo que se tenía que utilizar, que qué significaba esto, lo otro...pero hasta ahí...” “...trabajar con niños especiales y todo y ajá...yo que estudié?...Preescolar...”	
DG:	“...el conocimiento lo tenemos por medio de talleres, pero...que alguien nos explique a...cómo tratarlo es una cosa a experimentarlo vivencial...” “...ya los niños vienen...van a	

DI:	estar en el aula...los niños los tenemos inscritos...falta es el informe médico y el informe de la institución de donde viene...” “...nos dieron lineamientos de la Zona (Educativa) que tenemos que caracterizar al niño...cuando uno estudió en la universidad...nosotros no podíamos hacer eso...”	
-----	---	--

Fuente: Chacón (2014)

El desconocimiento acerca de los conceptos, lineamientos y aplicación en el aula de educación inicial, referidos a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, constituye una fuente de *incertidumbre* para las docentes sujetas a estudio en esta investigación; visualizada en algunas de sus respuestas.

Como se observa hay muchas dudas en las docentes, acerca de la forma, del cómo incluir realmente a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial.

Cuadro 5

Dimensión 5: Experiencia

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DB:	"...yo tuve un niño con principios de..., yo decía que era autista, pero la mamá me decía que no, él tenía el aleteo, él cuando hacían demasiado ruido, él se tapaba los oídos..."	Experiencia
DDE:	"...no, no (trabajo con niños con NEE)...uno aprende a tener un poquito de psicología...son muy bebés y uno no puede dar ningún diagnóstico..."	
DF:	"...9 años trabajando en educación preescolar y en realidad no he tenido esa experiencia..."	

Fuente: Chacón (2014)

La falta de *experiencia* en lo referente a la atención en el aula regular, de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, también constituye un elemento difícil para estas docentes de educación inicial; estas profesionales refieren esta situación a través de las expresiones expuestas en el cuadro 5. Las expresiones revelan cómo el trabajo de estas docentes se ve afectado por su falta de experiencia con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular de educación inicial.

Cuadro 6

Dimensión 6: Carencia de Conocimientos

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	"... uno no maneja mucho eso..."	Carencia de conocimientos
DB:	"... uno sale preparado es para preescolar, mas no sale preparado para niños especiales..."	
DC:	"...a mí no me han comentado nada sobre eso..."	
DDE:	"...yo por lo menos no me siento capacitada..." "... nosotros de verdad no tenemos conocimiento de eso..." DF: ...de hecho la diversidad es un tema nuevo..."	
DF:	"... lamentablemente a uno en la universidad no le dan nada...es algo muy diferente aquí en el aula, la práctica es otra cosa..."	
DG:	"... pero un niño autista...cómo lo puedo manejar..."	
DH:	"... de ahí entonces necesitamos estas herramientas..."	
DI:	"...no sabemos si es autista o no..." "...un niño que me llegó nuevo, él no tiene problemas de NEE pero tiene problemas psicológicos graves... la mamá era guerrillera..."	

Fuente: Chacón (2014)

No poseer los conocimientos necesarios acerca de la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de

educación inicial, por parte de los docentes, incide negativamente en el desarrollo y desempeño de estos niños para su integración a las actividades cotidianas del aula regular, así como su inclusión real en los distintos ámbitos de la vida.

Las respuestas aportadas por las docentes evidencian las *carencias en conocimientos* referidos a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Cuadro 7
Dimensión 7: Realidad del Docente

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	“...se habla de inclusión y la realidad era que las instituciones de (Educación) Especial buscaban era que las escuelas regulares no los sacaran...” “...siempre han llegado niños con NEE que es como se les llama...” “... hay otros casitos que no se pueden integrar todavía pero que tampoco requieren estar en un Centro Educativo sólo para NEE...” “... por supuesto que las universidades, por lo menos para educación inicial no tiene una materia así...” “...muchas cosas son por ensayo y error...la teoría dice una cosa y la experiencia de repente se desvía de lo escrito...”	Realidad del docente
DDE:	“... yo creo que para mejorar esto tendría uno que tener apoyo gubernamental...” “... que le hable de inclusión y yo le dije que aquí no hay apoyo para eso...” “... eso sería fundamental (actualización)...uno como	

DF:	docente poder ayudar en esa parte...” “... para eso tengo que hacer una maestría, una especialización...” “... no sólo un taller de un día...” “...toda esta gente anda en el aire...vinieron, hicieron un aula...y aquí el piloto, qué cuento de piloto...” “... tendrán que hacer un trabajo en equipo, de las profesoras, de los especialistas, trabajar con ellas, tener disposición, prepararnos...” “...siempre y cuando esté una ayudante con uno, una especialista o una docente...”	
DG:	“...de verdad nos hace falta mucha información...estamos muy vagas de información en este sentido...”	
DH:	“... hace falta hacer más énfasis...”	
DI:	“...aquí nadie está preparado para eso, así sea lo que la directora diga lo que diga...” “... ni siquiera la gente que vienen de educación especial saben qué es lo que vamos a hacer... es algo loco...”	

Fuente: Chacón (2014)

Las docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, viven una problemática, incidente en su praxis, asociada a la situación de esta institución, como uno de los tres CEI de la ciudad de San Cristóbal que fungen como pilotos respecto a la nueva legislación sobre la inclusión de niños y niñas con NEE. Esta *realidad* se refleja en sus opiniones.

En lo expresado por las docentes se hacen patentes las contradicciones existentes entre la realidad que se vive en el CEI Simoncito

Pirineos I y lo esperado con el plan piloto que se está implementando para lograr la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Cuadro 8

Dimensión 8: Teorías Constructivistas

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	“... las maestras de aula deben llevar las conductas observadas...” “... maestras de educación especial...deben trabajar como una docente más...no están acostumbradas a planificar como trabajamos en educación inicial...”	Teorías constructivistas
DG:	“... yo lo sabré manejar en momentos donde el niño esté en su actividad pedagógica...” “... es difícil trabajar con esos niños, verdaderamente difícil...”	
DH:	“...le hacía una planificación especial...le presentaba como una gama de opciones y ella escogía...” “... deseaba realizar lo mismo que los otros niños...pero sí estaba un poquito más agresiva...” “...lo más fuerte, cuando en esos casos...es como el proceso de socialización...que los demás la integren y que ella se quiera integrar...”	

Fuente: Chacón (2014)

La aplicación de las *teorías constructivistas* en la atención de niños y niñas en el nivel de educación inicial, constituye una preocupación en las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, reflejada en las expresiones

mostradas en el cuadro 8; de esta manera, la necesidad de aplicar en todos los casos las teorías pedagógicas, es sentida por las docentes, en su esfuerzo por ajustarse a la nueva ley para una Educación sin barreras, en la que se establece la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial.

A continuación, se presenta el segundo nivel de análisis, donde se realiza un contraste de la realidad de las docentes entrevistadas con el discurso teórico del estudio, dando esto origen a las Sub-categorías.

Segunda parte. Análisis de Sub-categorías

Cuadro 9

Sub-Categoría 1: Actualización en Necesidades Educativas Especiales

Dimensiones	Sub-categoría
Manejo de vocablos	Actualización en Necesidades Educativas Especiales
Temor	
Incertidumbre	
Empirismo	
Carencia de conocimientos	
Realidad del docente	

Fuente: Chacón (2014)

La *realidad* que viven las docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, se ve reflejada en el casi inexistente *manejo de los vocablos* y acciones vigentes en la actualidad respecto a las Necesidades Educativas Especiales en niños y niñas atendidos en este nivel educativo y

específicamente en este CEI; evidentemente, esto obedece a la *carencia de conocimientos* que poseen al respecto, pues como afirman, algunos talleres y charlas no son suficientes cuando es preciso enfrentarse a la realidad de atender, bajo la premisa de la Inclusión a niños y niñas con alguna forma de Necesidad Educativa Especial; esto trae como consecuencia, que se mezclen en su desempeño *empirismo, temor e incertidumbre*.

En función de las carencias detectadas, en los conocimientos que poseen las docentes del centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, acerca de las Necesidades Educativas Especiales, es conveniente destacar lo que afirma Tenorio⁷³ como debilidad en la formación del personal docente en el nivel de Educación Inicial; manifestada en la falta de preparación en los temas relacionados con la diversidad en el aula, Inclusión Escolar, estrategias pedagógicas para el trabajo con NEE. Esta situación podría deberse al enfoque de formación de las carreras, en donde se prioriza el “saber disciplinario” por sobre el “saber pedagógico” más general, dejando en claro que si en algún momento se hizo referencia al tema, esto fue de manera superficial y sin mayor profundización.

El autor hace énfasis en la necesidad imperiosa de que los docentes sean preparados no sólo en aspectos meramente teóricos sino que también en la enseñanza de estrategias y metodologías que permitan en la práctica pedagógica responder a las necesidades de aquellos estudiantes con NEE; incluso señala que esta temática debiese ser parte de la formación transversal de todas las carreras de pedagogía, independientemente de la especialidad o la disciplina estudiada, fundamentando que todo profesor debiese estar preparado para atender y trabajar con la diversidad de sus estudiantes:

⁷³ *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales*. [Estudios Pedagógicos XXXVII, Nº 2: 249-265, 2011] Departamento de Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf> (2011)

Es claro entonces, según lo indicado por Tenorio que las docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, así como autoridades, requieren de una actualización continua y permanente acerca de las Necesidades Educativas Especiales en niños y niñas, reclamada por las propias protagonistas, pues desde una perspectiva pedagógica, la atención a todos los niños, debe partir de un manejo claro de tales preceptos.

Cuadro 10

Sub-Categoría 2: Formación en Educación inicial

Dimensiones	Sub-categoría
Experiencia	Formación en Educación Especial
Teorías Involucradas	

Fuente: Chacón (2014)

La formación en educación inicial de las docentes del CEI Simoncito Pirineos I requiere además del manejo de las diferentes *teorías* pedagógicas *involucradas*, de la puesta en práctica de dichas perspectivas pedagógicas, pues la *experiencia* directa en el aula es insustituible.

A tal efecto, es imprescindible, un amplio y profundo conocimiento del Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana presentada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007)⁷⁴ cuyas orientaciones pedagógicas indican que la educación inicial se sustenta en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, en concordancia con los fundamentos pedagógicos; esto implica que la finalidad de la educación inicial es la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades y destrezas.

⁷⁴ Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas*. Caracas.

Lo señalado se sustenta en las teorías abordadas en este estudio como perspectivas pedagógicas en la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en el nivel de educación inicial, a saber:

-Vygotsky⁷⁵, en su propuesta de que los seres humanos son sujetos sociales, cuyo aprendizaje se potencia a través de la interacción con los otros. Destacando que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, entre otros) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan en el individuo. Para el autor el aprendizaje del niño no sólo depende de su construcción propia e individual, sino que también depende en gran parte de “las relaciones con la gente que está presente en el mundo del niño y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento”⁷⁶.

En el caso de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, esta teoría se aplica, a partir del conocimiento que las docentes del nivel de Educación Inicial deben manejar sobre su rol como mediadoras en el proceso de enseñanza de sus estudiantes, propiciando efectivamente su real inclusión.

-Gardner, por su parte, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples⁷⁷, afirma que no existe una inteligencia única ni una visión unidimensional en los seres humanos, y en este caso los estudiantes, en donde solo se mida o se caracterice por un tipo de inteligencia, y no por la diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades de cada individuo, dejando a un lado sus fortalezas, por solo afincarse en sus debilidades.

A tal efecto, esta teoría presenta implicaciones educativas de gran trascendencia en el nivel de Educación Inicial, donde la inclusión real de niños y niñas con NEE ha de ser el propósito; esta realidad indica que los

⁷⁵ Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.1987

⁷⁶ Vygotsky, L. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.1987

⁷⁷ Gardner, H. *Teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Paidós. 1983

docentes deben tener los conocimientos suficientes para aplicar estrategias pedagógicas diferentes a las tradicionales lingüísticas y lógicas que predominan en el aula, para poner en práctica otras formas que propicien el despliegue de las potencialidades de los estudiantes, con creatividad.

Y el "Aprendizaje por descubrimiento de Bruner⁷⁸"; dirigido a favorecer capacidades y habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la solución de problemas y la flexibilidad mental.

Los conocimientos de los docentes del nivel de Educación Inicial, respecto a la inclusión real de niños y niñas con NEE, deben incluir esta teoría, debido a la necesidad de orientar el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes, a través del descubrimiento de sus habilidades, dejando a un lado sus debilidades.

A continuación se presenta, el cuadro 11, correspondiente a la *Categoría emergente* del análisis inductivo llevado a cabo, relacionada con los Conocimientos que deben poseer los docentes acerca de la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase.

Tercera parte. Análisis de Categorías

Cuadro 11

Categoría 1: Conocimientos de los Docentes

Dimensiones	Sub-categorías	Categoría
Manejo de vocablos Temor Incertidumbre Empirismo Carencia de conocimientos Realidad del docente	Actualización en Necesidades Educativas Especiales	Conocimientos de los docentes

⁷⁸ Bruner, J. (1963) *El proceso de la educación*. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana

Experiencia Teorías Involucradas	Formación en Educación Especial	
-------------------------------------	------------------------------------	--

Fuente: Chacón (2014)

En el cuadro 11, Conocimientos de los docentes se observa que las dos vertientes principales donde las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, hacen mayor énfasis en sus respuestas, es en primer lugar, la realidad del docente respecto a la necesidad de una Actualización permanente sobre la nueva terminología y metodología asociada a las Necesidades Educativas Especiales, para de esa forma abordar en forma efectiva la inclusión en el aula regular; en este sentido, en la actualidad se hace evidente la carencia de conocimientos por parte de los docentes sujetos a estudio, en relación con la atención de niños y niñas con NEE en el aula regular de clase, lo que se visualiza en el inadecuado manejo de los vocablos propios de la modalidad y el desempeño empírico con los estudiantes, situación que genera temor e incertidumbre; y, en segundo lugar, afianzar la formación recibida sobre teorías pedagógicas que sustentan la educación inicial, con la experiencia en el aula de clase.

Evidentemente, la orientación que en la actualidad se demanda, para conformar el perfil del docente deseado, conjuga formación y actualización, de forma que como señala el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007),⁷⁹ sea capaz de:

...Guiar y orientar la educación de los estudiantes...Tener una formación profesional y académica; así como disposición para atender la formación del estudiante... Atender diferenciadamente las potencialidades de los estudiantes, a partir del diagnóstico...Organizar el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando su integración al sistema regular... Dirigir las reuniones con las familias de los estudiantes. Participar en las reuniones técnico-

⁷⁹ Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela

docentes, con la finalidad de coordinar las acciones pedagógicas curriculares...Mantener el seguimiento del aprendizaje y la formación de los estudiantes...Velar por el equilibrio afectivo y emocional de los estudiantes...Propiciar un ambiente acogedor, abierto y de confianza...Utilizar diferentes estrategias para el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de optimizar el tiempo y los recursos disponibles...Poseer una actitud democrática y socializadora, con convicción de libertad, responsabilidad y respeto hacia los estudiantes como seres sociales...Promover la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje...Propiciar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's)...

CAPITULO II

Actitudes que asumen las Docentes de Aulas Regulares, frente a la Inclusión de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales.

La Inclusión Educativa

La organización de las escuelas, los diseños curriculares y de formación del personal docente, en el Sistema Educativo venezolano, han estado orientados de tal manera que han promovido, inclusive en forma inadvertida, la exclusión y la discriminación de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; sin embargo, Blanco⁸⁰ destaca:

...el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo... la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Estos esfuerzos deben enfocarse en un aspecto fundamental, relacionado con la actitud que asumen los actores involucrados en el sistema educativo, ante la diversidad funcional; al respecto, Tomasevsky⁸¹, señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas,

⁸⁰ Blanco, R. *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> P. 4

⁸¹ Tomasevsky, K. *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. [Documento en línea] Disponible en: http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/MaterialEducativo/Contenido-Vigencia.pdf

personas con discapacidad, comunidades nómadas, entre otras), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.

La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los estudiantes quienes se tienen que adaptar a la escuela, no al revés.

La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del estudiantado, fruto de su procedencia social y cultural, así como de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

Evidentemente, la educación de calidad, es aquella donde se logra que todos los estudiantes, no una parte de ellos, puedan desarrollar las competencias que les permita integrarse activamente a su comunidad y a la sociedad, desarrollando un proyecto de vida de interacción con los otros. Esta premisa se inserta en el hecho de que no puede haber calidad en la educación si no hay equidad en la atención; sin embargo, aún muchos piensan que una educación inclusiva no es compatible con el logro de buenos resultados por parte de todos los estudiantes.

Ahondando en esta idea, una educación es de calidad si da respuesta a las necesidades educativas de los niños y niñas a quienes se atiende, es decir, si la enseñanza y las propuestas pedagógicas se ajustan a la realidad y características de cada individuo, otorgándole los recursos que son requeridos para progresar en el proceso de aprendizaje. Muchos estudiantes

experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en las escuelas, como consecuencia de la rigidez y homogeneidad de la oferta educativa. Cuando se produce esta uniformidad, se obtienen resultados poco deseables como la repitencia y la deserción, especialmente en aquellos grupos poblacionales con una cultura que difiere del predominante en las escuelas.

Como se señaló anteriormente, se requiere de una actitud amplia y comprometida por parte de los actores inmersos en el sistema educativo, para alcanzar una real inclusión educativa; en este orden de ideas es importante destacar entonces que, la educación inclusiva y la atención a las Necesidades Educativas Especiales demandan una mayor competencia profesional de los docentes, trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del estudiantado.

Ciertamente se requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza. Además, se hace indispensable el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar donde se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite.

La educación inclusiva, parafraseando a Blanco⁸² implica procesos que permitan una mayor y mejor participación de los niños y niñas, así como la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad.

La inclusión educativa contempla el aprendizaje y la participación de todo aquel vulnerable de ser sujeto de exclusión, incluido el que tiene

⁸² Blanco, R. *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Necesidades Educativas Especiales, y el resto que encuentra barreras para su aprendizaje y participación en las prácticas educativas de la escuela, ya sea por razones de cultura, raza, etnia, idioma, sexo entorno familiar comprometido, entre otras.

De igual forma, la inclusión se refiere a los procesos de mejora de las escuelas, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de los niños y niñas, percibiendo las Necesidades Educativas Especiales no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Todo ello conduce a hacer valederos los refuerzos mutuos de las relaciones entre los centros educativos y sus comunidades, pues es la educación inclusiva donde se promueve una escuela para todos, donde sea viable desarrollar una educación dirigida a superar las barreras del aprendizaje, promover proyectos educativos y curriculares que superen las barreras que la escuela establece al aprendizaje y a la participación del discente con dificultades; crear redes de escuelas inclusivas que permitan poner en común sus buenas prácticas educativas, promover la coordinación de los agentes educativos para un adecuado apoyo en la superación de las dificultades y potenciar movimientos de familias a favor de la inclusión en la escuela.

Asumiendo este compromiso, se pronunciaron los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe⁸³:

⁸³ *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002

...es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Lo expuesto hasta el momento, permite deducir que la atención a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy día. A tal efecto, si se quiere que los docentes sean inclusivos y capaces de educar bajo esta modalidad, es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar esta realidad, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación, para alcanzar una actitud comprometida y dispuesta ante las NEE.

En este sentido, como se destacó en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe⁸⁴, en primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de la diversidad presente en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a la diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada.

⁸⁴ *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.

La atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales requiere un trabajo colaborativo entre los docentes de la escuela, donde cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todos los estudiantes. No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a las NEE del estudiantado, por lo cual es necesario contar también con otros profesionales que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los estudiantes, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades.

Estos profesionales de apoyo pueden colaborar con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de los niños y niñas, mas no sustituirlos. Con ello, los beneficios serán imponderables, en relación a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en quienes se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

Actitudes y Formación Docente hacia la Inclusión Educativa

La inclusión social empieza en la inclusión educativa, lo que implica necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de los niños y niñas, única forma de estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales.

Blanco Guijarro⁸⁵ explica que estas consideraciones se fundamentan en la existencia de una estrecha relación entre inclusión educativa y social.

⁸⁵ Blanco,R. *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/confinted_48_Inf_2_Spanish.pdf 2008. Consulta: Julio 01, 2013

La educación puede contribuir a la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad, pero también es necesaria una mínima equidad social, para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, para que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.

Lo anterior implica de propiciar las actitudes positivas de los docentes hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, así como procurar el descarte de las negativas, con un enfoque centrado en la predisposición para ocuparse de las diferencias, las expectativas hacia el niño y la concepción de las causas del problema de aprendizaje. Pero, ¿cómo se logra esto? Se requiere propiciar la formación integral y actualizada de los docentes, que les permita desarrollar métodos de enseñanza flexibles y enfoques pedagógicos alternativos para planificar las actividades, la evaluación y las diferentes estrategias de intervención según el tipo de problema de aprendizaje.

Además, Cullen⁸⁶ sugiere: Generar espacios de enseñanza y aprendizaje cooperativos, tanto entre los docentes y profesionales dentro y fuera del aula, como entre los estudiantes, para favorecer los aprendizajes y la resolución de problemas en grupos heterogéneos. Involucrar a padres, agentes educativos y comunidad para la participación en el proceso educativo de todos los niños, y, particularmente, la colaboración de padres de niños con Necesidades Educativas Especiales en pos de lograr los objetivos propuestos. Destacar el papel de la gestión institucional al fijar el marco legal y los criterios orientadores de docentes, directivos, supervisores, personal de orientación, proporcionando los recursos necesarios para garantizar una real inclusión. Exigir el compromiso efectivo de los gobiernos y gestores educativos para apoyar y facilitar la inclusión educativa, social y

⁸⁶ Cullen, C. *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós. 2004

laboral. Subrayar la tarea de la sociedad para hacer posible la continuación de la inclusión educativa en la inserción laboral y social.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, la inclusión escolar puede funcionar como una de las mejores vías para preparar la inclusión social en la vida adulta; la inclusión educativa como apertura a la efectiva atención de las Necesidades Educativas Especiales debe iniciarse desde la primera infancia, en el Nivel de Educación Inicial.

Ahora bien, desde el plano del necesario cambio en las actitudes de los docentes hacia una disposición positiva en la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, se han llevado a cabo distintas investigaciones, que pueden ofrecer ideas respecto a la formación docente que se requiere; entre estas, Avramidis y Norwich⁸⁷ llevaron a cabo una revisión de la bibliografía existente sobre actitudes de los docentes desde el año 1984 hasta el año 2000 y, aunque son estudios de diferentes países, tienen también presentes las particularidades de cada sistema educativo.

El análisis se inicia a partir de las actitudes hacia la integración, luego hacia la inclusión, poniendo en evidencia actitudes positivas hacia la inclusión educativa, pero no una aceptación plena. Según los autores, estas actitudes se encuentran influenciadas por diversos factores interrelacionados que se ordenan, en esa revisión, en tres grandes grupos. El primero corresponde a aquellos “relativos al niño” (tipo y gravedad de la discapacidad), el segundo, a los “relativos a los profesores” (formación y actitudes), y finalmente el tercero, a los “relativos al ambiente educativo” (disponibilidad de apoyos físicos y humanos que favorecen la aceptación). Cada uno de los elementos analizados evidencia la necesidad de actualizar profesionalmente a los docentes en la atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales para garantizar la real inclusión educativa.

⁸⁷ Avramidis E.yNorwich,B.*Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17 (2). 2002

En esta línea del pensamiento, Jordan y Stanovich⁸⁸ sostienen que las creencias epistemológicas (creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje) de los docentes son factores con una elevada influencia en sus prácticas en el aula. Los autores presentaron un método para discriminar cuáles son las creencias de los docentes de educación general en su trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Encontraron que las creencias que se sostienen en las escuelas acerca de los roles y responsabilidades de los docentes hacia estos estudiantes influyen en gran medida las creencias individuales de los docentes. A su vez, estas repercuten en el desempeño de los niños.

La investigación de Jordan y Stanovich constituye otra muestra de la trascendencia de una formación adecuada de los docentes, a fin de que la inclusión educativa de haga realidad en las escuelas. Por su parte, Castro Silva y Morgado⁸⁹, estudiaron los factores determinantes que incidían en el éxito o fracaso académico de los discentes con Necesidades Educativas Especiales en Portugal.

Entre los factores que contribuyen al logro académico, los autores encontraron: desempeño del docente, ambiente del aula, diseño curricular, características de los estudiantes y factores externos al ámbito escolar. Concluyeron que muchos de los docentes no están capacitados para interactuar y trabajar con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales por lo que no están preparados para la inclusión, incidiendo esto en su actitud. Puede señalarse que la experiencia resultó ser un factor de importancia al momento de precisar la capacitación y desempeño del docente, para aplicarlos como guía respecto a las necesidades de formación.

⁸⁸ Jordan, A. y Norwich, P. *Teacher's personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices*. Journal of Research in Special Education Needs, 3 (1).2003

⁸⁹ Castro Silva, J. y Morgado, J. *Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs*. British Journal of Special Education, 31. . (2004).

De igual forma, Loreman, Forlin y Sharma⁹⁰ realizaron un estudio que reveló que durante más de tres décadas investigadores abocados al tema concluyeron que el logro de la inclusión dependía, en gran medida, de las actitudes de los docentes para dar la bienvenida a la escuela y hacer participar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de manera significativa en sus clases.

Asimismo, se determinó que los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión no sólo emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos sus estudiantes, sino que también ejercen una influencia positiva en las actitudes de los niños hacia sus compañeros con discapacidades. Esto afianza la necesidad de formar a los docentes a fin de lograr una orientación efectiva hacia la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Los precitados autores, Loreman, Forlin y Sharma⁹¹ exploran la calidad de formación teórico-práctica recibida por los docentes en materia de implementación de estrategias de inclusión, así como el carácter de sus experiencias con distintos grupos de niños. En este sentido, surgen interrogantes sobre cuán general y/o específica debe ser su formación para atender la diversidad de problemas y facilitar su transformación para que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los niños, situación que incluye oportunidades de colaboración, autonomía y reflexión.

De esta manera, como explica Avramidis⁹², se podría establecer una comunidad de conocimientos que posibilite al docente explicitar sus dudas,

⁹⁰ Loreman, T. Forlin, C. y Sharman, U. *An International Comparison of Preservice Teacher's Attitudes towards Inclusive Education*. Disability Studies Quarterly Fall, 27 (4). Disponible en: <http://www.dsquds.org>. [Consulta: Julio 01, 2013] 2007

⁹¹ Loreman, T. Forlin, C. y Sharman, U. *An International Comparison of Preservice Teacher's Attitudes towards Inclusive Education*. Disability Studies Quarterly Fall, 27 (4). Disponible en: <http://www.dsquds.org>. [Consulta: Julio 01, 2013] 2007

⁹² Avramidis, E. *Developing inclusive schools: changing teacher's attitudes and practices through critical professional development*. En E. Avramidis, Conference in Inclusive and supportive education congress. International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating diversity?, Glasgow. 2005

sus avances y sus reflexiones, destinados a iniciar prácticas innovadoras conjuntamente con otros, propósito que sería de enorme valor para la propuesta de Lineamientos estratégicos para el abordaje de la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigido a docentes de Educación Inicial, planteada en esta investigación.

Ahora bien, en este proceso de inclusión de niños y niñas con tienen un papel trascendental la familia y la comunidad, cuyas actitudes es importante analizar; al respecto, Rueda y Moreno⁹³ hacen referencia a la forma en la cual la familia y la comunidad asumen generalmente las Necesidades Educativas Especiales esto es, como un problema médico; así, estas NEE sean de la naturaleza que sean, han sido interpretadas y vividas exclusivamente como una enfermedad, y por lo tanto, el tratamiento de estas personas ha sido el de enfermos, pacientes que se incorporan automáticamente a una serie de protocolos y actuaciones estandarizadas cuyo objetivo, guiado por el amor, aunque desde una perspectiva equivocada, es el de la curación, entendiendo ésta como la única manera de la integración, olvidando que, más allá de una deficiencia física, mental, social, siempre hay una persona única, irrepetible, importante.

Rueda y Moreno⁹⁴ también hacen alusión a que las familias de estos niños y niñas con NEE también han estado y están en muchos casos, sometidas a este modelo que centra su atención en la búsqueda de una normalidad que se entiende como la ausencia de diversidad exclusivamente, buscando soluciones milagro y considerando a la persona con NEE como enferma, incapaz, infantil desde y para siempre, protegida hasta de la misma vida, negándoles el derecho a hacer travesuras, a equivocarse, a correr riesgos.

⁹³ Rueda, M. y Moreno, M. *Diversidad funcional*. [Documento en línea] Disponible en: <http://tadega.net/?p=95> . 2007

⁹⁴ Rueda, M. y Moreno, M. *Diversidad funcional*. [Documento en línea] Disponible en: <http://tadega.net/?p=95> 2007

Esta actitud, orientada a remarcar la palabra enfermo, hace de la familia y la comunidad, un entorno eminentemente protector y conduce a la negación de las capacidades y verdaderas potencialidades de estos niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. A tal efecto, es necesario deslastrarse de este modelo para permitirles ser ellos mismos; para ello debe existir una continua y cercana comunicación entre la familia, la comunidad y el docente, para al unísono, asumir una actitud dirigida a propiciar la inclusión real de estos niños y niñas, como se pretende en este estudio.

Por otra parte, es preciso que los niños lleguen a la escuela con el bagaje sembrado en el hogar, de solidaridad y mente amplia, sean cuales sean sus características personales. Tanto los niños con NEE como los que no, deben llegar a la escuela con unos principios de respeto y visión abierta a lo habitual y a lo que no es tan habitual, sólo así la familia estará cumpliendo con su responsabilidad de formar individuos aptos para una vida en comunidad donde la inclusión sea la única vía de convivencia.

Desarrollada la fundamentación teórica relativa al Capítulo II de esta investigación, denominado “Actitudes que asumen las docentes de aulas regulares, frente a la de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales”, se procede a mostrar el componente metodológico del mismo, a través del análisis inductivo realizado a las entrevistas realizadas a las docentes del Centro de Educación Inicial objeto de estudio, tal como se realizó en el capítulo I.

De esta manera, según el método inductivo analítico se presenta la categoría emergente atinente a este capítulo: Actitudes de los docentes sobre la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, como resultado del proceso de triangulación, entre las opiniones de las docentes entrevistadas, la asociación con las teorías del estudio y el aporte de la autora; todo ello con la intención de descubrir conceptos esenciales, para la construcción de la propuesta de Lineamientos estratégicos a los fines de lograr la inclusión real de niños niñas con

Necesidades Educativas Especiales, dirigido a docentes de educación inicial del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I.

Primera Parte. Análisis de las Dimensiones Descubiertas

Cuadro 12

Dimensión 9: Resistencia al Cambio

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	“...recibimos talleres...como todo lo nuevo...fue como mucha información...” “...hay resistencia al cambio...” “...aquí hay el compromiso...bueno...hubo alguna resistencia...”	Resistencia al cambio
DC:	“... a mí no me han comentado nada de eso...sii es que no da chance....por eso es que estoy pensando yo, ahí me bloquea usted...”	
DDE:	“...aquí uno trabaja con sus niños y...todos son normales...”	
DH:	“...nos vamos a tener que adaptar y lo vamos a tener que aceptar...nos tenemos que documentar...”	
DI:	“... yo no soy partidaria de esto...”	

Fuente: Chacón (2014)

Uno de los aspectos más importantes y con mayor incidencia en el proceso de inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial es la *resistencia al cambio* por parte del personal docente de aula regular, que, aunque natural en el ser humano, en el campo educativo, es imprescindible vencerla, pues los

afectados son los jóvenes discentes, en función de la influencia que el docente ejerce en el desarrollo integral de sus estudiantes, en su rol mediador del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es imprescindible vencer la resistencia al cambio en las docentes, para lograr una inclusión real de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales que asisten al CEI Simoncito Pirineos I.

Cuadro 13
Dimensión 10: Posición de las Docentes

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	“...se tumbó ese esquema asistencialista...” “...se están haciendo mesas de trabajo donde hay un compartir de experiencias...” “... también esos niños tienen cualidades, aspectos positivos...” “...si claro...en función de los niños...”	Posición de los docentes
DB:	“...el problema no son los niños... el problema es cómo abordamos, cómo abordarlos...” “...yo le decía a las muchachas... por qué le vamos a temer a esto? Si ya hemos tenido niños y hemos luchado y hemos avanzado...” “... y el personal tiene que tener 100% conciencia, sensibilización...ante todo ser sensible...” “...y si esos espacios se abren y si todo viene bien hehecito con un buen equipo, con un terapeuta de lenguaje, la trabajadora social...y si se hace un buen trabajo como debe ser...y que llegue un niño al aula así, sería espectacular...”	
DDE:	“...uno ve que uno es más inteligente, uno que es más	

	retraído, el que de repente se me aísla... “...tendrán que hacer un trabajo en equipo, de las profesoras, de los especialistas, trabajar con ellos, tener disposición, prepararnos...” DF: “... sería ideal que nos capacitaran y que trabajáramos en equipo con esas especialistas...” DG: “...con los especialistas...” “... sería bueno incluirlos, porque uno tiene que aprender de las cosas vivenciales...” DH: “... a mí me parece positivo...más que contamos ahora con esa área...vamos a trabajar en conjunto...” “... si la integración es positiva entonces...si puede ser permanente...y el especialista estar pendiente...” DI: “...de inclusión, pues me parece superbuenísimo...” “...son 30 personitas que uno tiene en el salón...que cada uno tiene diferentes problemas...” “... y cuándo llegue la gente del aula nueva?...qué vamos a hacer con los niños de NEE?...” “... es que los niños de ahora nos llevan la delantera y no estamos preparados...” “... y este horario bolivarianoooo...de 8 a 4...imagínate si tienes niños con NEE...niños ciegos, con diversidad motora...esos niños...todo el día aquí metidos...”	
--	--	--

Fuente: Chacón (2014)

No sólo actualizar a los docentes es importante, también orientar su disposición para la inclusión, pues las dudas ante esta modalidad de

atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, genera *posiciones* encontradas que pudiesen afectar su desempeño por ende, su actitud ante sus estudiantes. En este sentido, se hacen presentes posiciones disímiles en las opiniones expuestas por las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, en relación con la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en esa institución.

Las dimensiones extraídas de las expresiones de las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, conducen a la Sub-categoría 3 “Disposición del docente”, donde se contrastan las opiniones de los sujetos entrevistados con la teoría desarrollada en el estudio.

Segunda parte. Análisis de Sub-categoría

Cuadro 14

Sub-categoría 3: Disposición del Docente

Dimensiones	Sub-categoría
Resistencia al cambio	Disposición del docente
Posición	

Fuente: Chacón (2014)

En la escuela, el docente tiene la responsabilidad de generar las oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, que le permitan alcanzar el máximo de sus potencialidades; en el caso de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, la modalidad de una “Educación sin barreras”, aboga por la inclusión real de estos estudiantes, y para ello, la *disposición* positiva y proactiva del docente es fundamental.

Desde esta perspectiva, Loreman, Forlin y Sharma⁹⁵ realizaron un estudio durante más de tres décadas en el que concluyeron que el logro de la inclusión dependía, en gran medida, de las actitudes de los docentes para dar la bienvenida a la escuela y hacer participar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de manera significativa en sus clases.

De igual forma, concluyeron que los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión no sólo emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos sus alumnos, sino que también ejercen una influencia positiva en las actitudes de los niños hacia sus compañeros con discapacidades. Esto afianza la necesidad de formar a los docentes a fin de lograr una orientación efectiva hacia la atención de la diversidad en los alumnos a su cuidado.

En el cuadro 15 se presenta la Categoría emergente del análisis inductivo llevado a cabo, relacionada con las Actitudes que deben poseer los docentes hacia la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase.

Tercera parte. Análisis de Categoría Emergente

Cuadro 15

Categoría 2: Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión

Dimensiones	Sub-categorías	Categoría
Resistencia al cambio	Disposición del docente	Actitudes de los docentes hacia la inclusión
Posición		

Fuente: Chacón (2014)

⁹⁵ Loreman, T. Forlin, C. y Sharman, U. *An International Comparison of Preservice Teacher's Attitudes towards Inclusive Education*. Disability Studies Quarterly Fall, 27 (4). Disponible en: <http://www.dsqsds.org>. [Consulta: Julio 01, 2013] 2007

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, pueden asociarse a percepciones, creencias, sentimientos y posiciones asumidas; las mismas tienen un profundo impacto en la disposición hacia la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; en este sentido, cuando el docente muestra actitudes positivas el proceso de inclusión sale fortalecido. Por el contrario, si el docente tiene una actitud negativa, las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes se hacen más difíciles, razonamiento que induce a la puesta en marcha de un enfoque humanista en la atención de estos estudiantes, por parte de los docentes, hacia una real inclusión educativa.

De esta manera, alcanzar el propósito de una real inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en el nivel de educación inicial, es uno de los objetivos de este estudio, donde se propone un conjunto de Lineamientos Estratégicos para el logro de una inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigidos a docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I.

CAPITULO III

Condiciones Necesarias para la Inclusión, desde las Perspectivas de los Docentes de Educación Inicial

La inclusión en el nivel de educación inicial, con fundamento en la legislación venezolana, ha mostrado progresos, con miras a otorgar una atención de calidad a todos los niños y niñas sin y con Necesidades Educativas Especiales. A continuación se esbozan dichos fundamentos

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)⁹⁶

El contenido de la Carta Magna relacionado con los derechos educativos que conciernen a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales comprende los artículos 19, 81, 102 y 103. En tal sentido, el primero refiere la garantía y respeto del Estado venezolano en relación con el principio de progresividad y sin discriminación alguna, al goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos.

Respecto al artículo 81, expresa el derecho de toda persona con discapacidad o necesidades especiales al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria, garantizándose el respeto a su dignidad humana y la equiparación de oportunidades.

En cuanto al artículo 102, declara que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asume como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.

⁹⁶ Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial No. 36860. Caracas

Así mismo, la educación se asume como un servicio público fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad, con la participación de las familias y la sociedad.

Finalmente, el artículo 103, garantiza el derecho de toda persona a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones; en función de ello, se garantiza una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para crear y sostener instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo; esto incluye una igualitaria atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad...o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

El anterior articulado sienta las bases para la generación de las condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial en Venezuela.

Ley Orgánica de Educación (2009)⁹⁷

En relación con la Ley Orgánica de Educación de 2009, es importante mencionar el artículo 3, donde se indican los principios que rigen la educación en el país: la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas

⁹⁷ Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial No. 5929. Caracas

sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión...

De igual forma, el artículo 5, indica que el Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en las políticas educativas....

En las instituciones educativas oficiales del Estado venezolano se garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas igualdad de condiciones y oportunidades, y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias; en este sentido, el Estado garantiza el cumplimiento de estas condiciones en las instituciones educativas privadas autorizadas.

Por su parte, el artículo 6 reza que el Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejerce la rectoría en el Sistema Educativo. Por ello garantiza el acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades...Al mismo tiempo regula, supervisa y controla la calidad de la infraestructura educativa oficial y privada de acuerdo con los parámetros de uso y diseño dictados por las autoridades competentes.

En el mismo orden de ideas, planifica, ejecuta, coordina políticas y programas de actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica, con base en los principios establecidos en

la Constitución de la República y en la presente Ley. También la formación permanente para docentes y demás personas e instituciones que participan en la educación, ejerciendo el control de los procesos correspondientes en todas sus instancias y dependencias.

Así mismo, las modalidades del Sistema Educativo son enunciadas en el artículo 26, a través de las variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos; una de estas modalidades es la educación especial.

La Modalidad de Educación Especial, en el nivel de Educación Inicial, se ofrece a través de los Centros de Educación Inicial Bolivarianos, los cuales brindan atención integral a los niños y las niñas de los niveles Maternal y Preescolar en las áreas: pedagógica, salud, alimentación, recreación, desarrollo físico y cultural, mediante un ambiente de aprendizaje idóneo a las necesidades educativas especiales. Éstos se concretan a partir del modelo Simoncito, proyecto bandera del Estado venezolano que busca garantizar la inclusión de los niños y las niñas desde cero (0) hasta seis (6) años en el Sistema Educativo Bolivariano.

Se desprende de los artículos señalados, la concreción de las finalidades de la educación, destinadas a generar las condiciones necesarias para la inclusión real en los diferentes niveles de la educación en Venezuela de niños niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007)⁹⁸

Respecto a la Ley Orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes se consideran los artículos 4, 29 y 61. El artículo 4, hace referencia a la obligación del Estado de tomar todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales, y de cualquier otra índole que sean necesarias y apropiadas para asegurar que todos los niños y adolescentes disfruten plena y efectivamente de sus derechos y garantías.

El artículo 29 establece todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, de los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales, además de los inherentes a su condición específica. A tal efecto, se establece que el Estado con la activa participación de la sociedad, debe asegurar: Programas de asistencia integral, rehabilitación e integración, de atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia. Campañas permanentes de difusión, orientación y promoción social dirigidas a la comunidad sobre su condición específica, para su atención y relaciones con ellos.

El artículo 61 destaca que el Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. Asimismo, debe asegurar, con la activa participación de la sociedad, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación de estos niños, niñas y adolescentes. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir esta obligación.

La citada ley a través del articulado referido forma parte del conjunto de instrumentos jurídicos orientados a garantizar las condiciones para la

⁹⁸ Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes.(2007) Gaceta Oficial No. 5859. Caracas

inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo venezolano.

Ley para las Personas con Discapacidad (2007)⁹⁹

También dentro de las leyes venezolanas pertinentes a la investigación se encuentra la Ley para Personas con Discapacidad; el artículo 18 de esta ley señala la obligación del Estado para establecer las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades de los individuos, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica.

Los familiares de niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben ser informados y educados adecuadamente acerca de la discapacidad de que se trate, y capacitados para ser copartícipes eficientes en las actividades educativas y formativas de ellas y ellos

Por otra parte, el artículo 22 menciona los ministerios con competencia en materia de educación: deportes, salud, desarrollo social, economía popular y de trabajo, señalando su responsabilidad en el diseño, coordinación y ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo progresivo del recurso humano necesario para brindar atención integral a las personas con discapacidad.

⁹⁹ Ley para las personas con discapacidad (2007) Gaceta Oficial No. 38598. Caracas.

Ley Orgánica del Poder Popular (2010)¹⁰⁰

El artículo 4 de esta ley establece la finalidad del Poder Popular de garantizar la vida y el bienestar social del pueblo, sin discriminaciones por motivos de origen étnico, religioso, condición social, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, opinión política, nacionalidad u origen, edad, posición económica, *condición de discapacidad* o cualquier otra circunstancia personal, jurídica o social, que tenga por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y garantías constitucionales.

La inclusión real de niños y niñas con diversidad funcional en el nivel de educación inicial constituye desde esta ley una condición que debe cumplirse, como derecho de estos infantes.

Políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación en materia de Educación Especial

El Ministerio del Poder Popular para la Educación en materia de Educación Especial, ha desarrollado una serie de políticas dirigidas a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; dichas políticas se concretan en la Plan Estratégico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007 – 2013, cuyas competencias y estrategias se presentan a continuación.

¹⁰⁰ Ley Orgánica del Poder Popular (2010) Gaceta Oficial Extraordinario No. 6011

Plan Estratégico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007 – 2013¹⁰¹

La Dirección General de Educación Especial es la responsable de promover y asegurar la inclusión, permanencia y éxito de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas con necesidades educativas especiales, brindando atención oportuna y adecuada en los planteles y servicios de Educación Especial; así como la atención de aquellos integrados escolarmente en los niveles y modalidades de Educación Básica, a fin de asegurar su integración plena en lo educativo, laboral y social.

Sus competencias incluyen participar en la formulación de la política educativa de Educación Especial; garantizar el acceso y atención integral de la población con necesidades educativas especiales a nivel nacional; participar en el control de gestión para la evaluación de la política de Educación Especial.

Además, entre sus competencias se encuentra garantizar el cumplimiento del marco constitucional, legal y reglamento en esta materia; elaborar y asesorar planes, programas y proyectos dirigidos a la prevención, atención educativa integral y atención social a la población. También, se encarga de asesorar y promover la participación de sectores gubernamentales y organizaciones nacionales e internacionales en el proceso de atención integral a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas con necesidades educativas especiales; participar en la formulación de criterios técnicos que orienten la elaboración de resoluciones, circulares y convenios ministeriales relacionados con la Educación Especial.

En concordancia con sus competencias, esta Dirección tiene como estrategias la atención educativa integral a los niños, niñas y adolescentes, jóvenes, adultos y adultas con necesidades educativas especiales o con

¹⁰¹ Plan Estratégico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007-2013

discapacidad en los planteles y servicios de la modalidad, así como la atención educativa integral a los niños, niñas y adolescentes, jóvenes, adultos y adultas integrados escolarmente en planteles de los diferentes niveles y otras modalidades del Subsistema de Educación Básica.

Se desprende de lo anterior, la orientación del Ministerio del Poder Popular para la Educación, desde la Dirección General de Educación Especial, para garantizar las condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en el nivel de educación inicial.

En referencia a las leyes venezolanas y políticas adelantadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el marco de la Educación Especial, cada una de ellas hace alusión a la atención educativa de los estudiantes con algún tipo de compromiso que los hace llamar especiales. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad auspiciada por la ONU (2006)¹⁰², que entró en vigencia a partir del 2008, es el documento jurídico más reciente que apoya la educación de los niños con discapacidad o necesidades especiales, atribuyendo a ellos y a su familia, un derecho humano y social que los involucra como seres en igualdad de condiciones, deberes y derechos dentro de una sociedad.

De esta forma, en Venezuela se han producido cambios en la modalidad de Educación Especial, que de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (2009), es considerada como una variante educativa que dirige su atención a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales o con algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva, es importante hacer mención a que en el país se han producido cambios en el modelo de atención, pasando de un enfoque asistencialista a uno en el que se considera a la persona como un ser biopsicosocial con potencialidades y

¹⁰² ONU (2006) Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad

también con ciertas condiciones que lo hacen ser distinto en algunas áreas del contexto social.

Las leyes mencionadas en este capítulo establecen las condiciones necesarias para garantizar la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de preescolar; a través del instrumento de recolección de datos aplicado a las docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, se indaga acerca de las percepciones de éstas sobre el objeto de estudio.

El proceso de triangulación llevado a cabo en el estudio, involucra, en un primer nivel de análisis de las opiniones de las docentes del CEI Simoncito Pirineos I; un segundo nivel de análisis, que incluye las teorías involucradas en el estudio contrastadas con los hallazgos y, un tercer nivel de análisis, las percepciones de la autora, como docente con experiencia en el nivel de educación inicial. Este proceso de triangulación de fuentes ofrece elementos considerados la base, para la generación de los lineamientos propuestos para propiciar la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigidos a las docentes del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I.

El método inductivo analítico conduce a la presentación de las dimensiones correspondientes al objetivo de este capítulo: Condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con diversidad funcional. En este sentido, se presentan las dimensiones descubiertas en los siguientes cuadros:

Primera parte. Análisis de Dimensiones Descubiertas

Cuadro 16

Dimensión 11: Integración de la Familia

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	“...hay más aceptación...los papás dicen abiertamente “yo tengo un hijo autista y vengo a inscribirlo...” “...si un niño se aísla, entonces ellas (las maestras) pasan a hacerle la entrevista a los papás...a ver qué es lo que está pasando en la casa...” “...las maestras les dan orientaciones a los papás...”	Integración de la familia
DG:	“... a veces los papás no tienen el conocimiento...”	
DH:	“...le tenían que hacer un examen neurológico y por parte de la familia no hubo cooperación...” “...charlas integrando también a los docentes de la institución con los papás tanto de una parte como de la otra, porque los papás de estos niños especiales también traen miedo...” “... va a haber también un choque por los propios representantes...”	

Fuente: Chacón (2014)

La *integración de la familia*, para lograr la inclusión real de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, constituye un reto para el personal docente del CEI Simoncito Pirineos I.

Las opiniones de las docentes expresan su preocupación ante la integración de las familias de estos niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, que en ocasiones reconocen la especial necesidad de sus hijos, pero en otras no la aceptan por desconocimiento, miedo y negación de la realidad.

Cuadro 17

Dimensión 12: Reacciones de la Sociedad

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DB:	"...yo pienso que hay que preparar a la comunidad..."	Reacciones de la sociedad
DH:	"... el gobierno es el que está como promoviendo todo esto...pero...más bien somos nosotros como sociedad..." "...las personas adultas los rechazan...es como la sociedad y justamente en eso estamos..." "...es tanta la ignorancia que de repente pueden pensar que es hasta contagioso..."	
DI:	" ... (En zona marginal, detrás del relleno sanitario)...y de inclusión, si me parece super buenísimo pero lo que pasa es que...cómo decirte que esa gente como para que reaccione ante eso...esos niños si tú les exiges mucho...prefieren irse a trabajar al relleno sanitario porque así sabían que tenían plata..."	

Fuente: Chacón (2014)

Otro elemento a tener presente para lograr una inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales está relacionado con las *reacciones de la sociedad* ante esta realidad.

También el docente de educación inicial, debe procurar integrar a la sociedad en el proceso de inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, ayudarles a comprender esta realidad y los beneficios que trae consigo para los estudiantes esta modalidad.

Cuadro 18

Dimensión 13: Metodología para la Inclusión

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	“...los niños vienen diagnosticados...” “...los bebés no van al aula regular solos...van ubicados también de acuerdo a la edad con una docente de (Educación) Especial...” “...las maestras deben llevar las conductas observadas luego...un procedimiento que se llama caracterización...entonces uno redacta ahí la historia del niño, la familia, los antecedentes...” “...recuento de las conductas observadas más las...que se salgan de lo normal, que se desvíen de la línea de lo regular...” “...si yo tengo un niño disperso en el aula...eso lo redacto yo como conductas observadas... sin en ningún momento decir que es tal cosa...” “... se dan lapsos de tiempo, si el niño no recupera,...ahí si decidimos...hay que buscar un psicopedagogo, un especialista...”	Metodología para la inclusión
DB:	“...ellos van a estar en aula, allá van a estar los especialistas y	

DDE:	dado caso que aquí haya un problema, la docente viene...” “... tenemos dos casos, una que no quiere hacer nada...y otra que no habla una palabra durante toda la jornada...????	
------	---	--

Fuente: Chacón (2014)

Las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, deben aplicar una serie de pasos, establecidos por directrices del Ministerio del Poder Popular para la Educación dentro de la nueva modalidad donde se promueve la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Las respuestas de las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, muestran que aún hay muchas dudas en torno a la *metodología* a utilizar para una *inclusión* real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, lo que significa que no están dadas las condiciones necesarias para lograr la inclusión real de estos niños.

Cuadro 19

Dimensión 14: Infraestructura

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	“...nosotros recibimos los bebés con el diagnóstico...que van al espacio educativo, es decir, el aula anexa...” “... cuando empezó la construcción del aula anexa...” “... un bebé con dificultad motora, aquí ni hay rampas...qué hace la maestra? Los baja alzados y otra los ayuda...un parquecito de motricidad donde los atienden, ahí pasan la mayor parte del día...”	Infraestructura

Fuente: Chacón (2014)

Dentro de las condiciones necesarias para la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el CEI Simoncito Pirineos I, se encuentra la *infraestructura* requerida para dar cabida a estos niños, de modo que sea viable una inclusión real de estos estudiantes.

La construcción del aula anexa no parece ser suficiente para lograr las condiciones necesarias para lograr la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el CEI Simoncito Pirineos I, según se desprende de las expresiones de las docentes entrevistadas.

Cuadro 20
Dimensión 15: Adaptación

Actores sociales/Código asignado	Expresiones verbales	Dimensión
DA:	"... se está haciendo todo al derecho..."	Adaptación
	"... nosotros estamos en ese cambio..."	
	"... hay tres (escuelas) que tenemos aula anexa..."	
DB:	"... se nos está diciendo que va a venir un equipo integrador, personas... especialistas que nos van a ayudar con ellos..."	
	"... a nosotros se nos dijo que por cada necesidad iba a estar la persona indicada dando asesoramiento..."	
DDE:	"... y aquí no se cuenta con nada del Estado..."	
	"... por supuesto que sería ideal que nos capacitaran y que trabajáramos en equipo con esas especialistas..."	

Fuente: Chacón (2014)

Existen diferentes factores incidentes en la *adaptación* a las condiciones para que se haga efectiva la inclusión real de niños y niñas con

Necesidades Educativas Especiales en el CEI Simoncito Pirineos I; como se desprende de las expresiones de las docentes.

Las docentes se encuentran a la espera de una verdadera adaptación de las condiciones que se requieren en el CEI Simoncito Pirineos, en cuanto al personal especialista necesario para conformar el equipo interdisciplinario indispensable para integrar los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en las actividades del aula regular.

En el cuadro 21, a continuación, se muestra la sub-categoría correspondiente a las dimensiones “integración de la familia” y “reacciones de la sociedad”, consecuencia del contraste de estos hallazgos con los fundamentos teóricos del estudio.

Segunda parte. Análisis de Sub-categorías descubiertas

Cuadro 21

Sub-categoría 4: Integración de la familia y la Sociedad

Dimensiones	Sub-categoría
Integración de la familia	Integración de la familia y la sociedad
Reacciones de la sociedad	

Fuente: Chacón (2014)

La inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, parte de *la integración* de todos los miembros de la sociedad, para asumirla a plenitud, dignificando de esa forma a todos los afectados, que hoy padecen actitudes de negación, temor y rechazo por desconocimiento. Las familias han de ser las abanderadas al respecto, más para ello se requiere internalizar la nueva modalidad de atención en la escuela, la inclusión.

Al respecto Blanco¹⁰³ explica que la inclusión promueve procesos orientados a una mayor y mejor participación de los niños y niñas, así como la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela, lo que se relaciona con reacomodos en la cultura de los pueblos, empezando por la familia, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad.

En el cuadro 22, que se muestra a continuación, se encuentra representada la sub-categoría correspondiente a las dimensiones “metodología para la inclusión”, “infraestructura” y “adaptación”, consecuencia del contraste de estos hallazgos con la teoría al respecto expuesta en este estudio.

Cuadro 22

Sub-categoría 5: Inducción a la Inclusión

Dimensiones	Sub-categoría
Metodología para la inclusión	Inducción a la inclusión
Infraestructura	
Adaptación	

Fuente: Chacón (2014)

A fin de que se cumpla la normativa vigente orientada a lograr la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el CEI Simoncito Pirineos I, es vital que se conozca suficientemente la metodología a aplicar por parte del personal de la institución; también, es necesaria una adaptación efectiva de todos los factores involucrados y contar con la infraestructura apropiada, de forma que la exclusión sea erradicada. A tal efecto, es indispensable comprender lo establecido en la Legislación vigente en materia de Educación Especial en Venezuela.

¹⁰³ Blanco, R. *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Finalmente, surge la Categoría en la que se aboga por las Condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, producto del análisis inductivo llevado a cabo en la investigación, como se muestra en el cuadro 23.

Tercera parte. Análisis de Categoría emergente

Cuadro 23

Categoría 3: Condiciones Necesarias para la Inclusión

Dimensiones	Sub-categorías	Categoría
Integración de la familia Reacciones de la sociedad Metodología para la inducción Infraestructura Adaptación	Integración de la familia la sociedad Inducción para la inclusión	Condiciones necesarias para la inclusión

Fuente: Chacón (2014)

El análisis inductivo de la información hace evidente que alcanzar las condiciones necesarias para la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en el nivel de educación inicial, requiere de algo más que legislar; en la ciudad de San Cristóbal existen tres escuelas que cuentan con el aula anexa dirigida a la atención de niños y niñas con NEE, para lograr su inclusión real; una de ellas es el CEI Simoncito Pirineos I, contexto donde se desarrolla la presente investigación; la legislación establecida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación respecto a la reorganización de la Educación Especial, establecen directrices respecto al abordaje de la atención de estos niños por parte de los docentes, la adaptación del personal

al trabajo interdisciplinario y la concreción de una infraestructura dentro de las instalaciones de la institución educativa que favorezca la inclusión; tales condiciones no parecen estar presentes.

Los resultados de la investigación, producto del análisis inductivo, permiten definir la problemática presente en el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, ubicado en el Municipio San Cristóbal, Estado Táchira, donde los conocimientos y actitudes del personal docente respecto a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, presentan factores que es imprescindible mejorar, a partir de iniciativas de formación y actualización del personal docente, directivo y especialista que atiende a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en este contexto del nivel de educación inicial; así como las condiciones necesarias para la inclusión no idóneas, en cuanto al ambiente de aprendizaje, adaptación a la inclusión e integración de la familia y la sociedad . Desde esta perspectiva, se propone un conjunto de Lineamientos estratégicos para el abordaje del proceso de inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigida a docentes de Educación Inicial, desarrollados en el capítulo IV de este estudio.

CAPÍTULO IV

Lineamientos Estratégicos para el Abordaje de la Inclusión Real de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigido a Docentes de Educación Inicial.

Durante la última década, los países latinoamericanos han propiciado reformas educativas dirigidas a impulsar y sentar la equidad en el sistema educativo; tan encomiable propósito, involucra el ofrecimiento de oportunidades educativas de calidad a todos, sin distingos de su condición social, cultural o de sus características individuales. Desde esta perspectiva, la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en los distintos niveles de la educación, implica la reorientación del funcionamiento de las escuelas para que se conviertan en espacios educativos, traducido ello en una real mejora de la calidad educativa.

Asumir la presencia de Necesidades Educativas Especiales implica dar cabida a todos los niños y niñas, más allá de, como se expuso en el párrafo anterior, sus condiciones culturales, sociales, o personales; esto es, promover la inclusión de infantes con alguna discapacidad física o cognitiva, provenientes de hogares disfuncionales, minorías étnicas, zonas marginales, entre otras; tal disposición, comprende desafíos trascendentes para la escuela, manifestado ello en infraestructura, condiciones de funcionamiento, capacitación del docente, integración de la familia y propiciar cambios de actitud en toda la sociedad.

Es importante señalar, por otra parte, que los primeros años (0 a 6 años) constituyen un período de la vida reconocido universalmente porque las transformaciones que tienen lugar en esta etapa son trascendentales, es en este período donde se sientan las bases para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social, se obtiene el

máximo desarrollo del cerebro, del lenguaje y del pensamiento; en tales transformaciones están inmersas las teorías del aprendizaje bajo las que se desarrollan las estrategias de enseñanza y aprendizaje planificadas para los niños y niñas en edad preescolar.

En este sentido, la educación inicial busca proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato, sino también ambientes donde cada uno de ellos puede encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad.

Ahora bien, la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial involucra un proceso de adecuación firme y profunda, razón por la que esta investigación tomó como caso de estudio el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I y a partir de los hallazgos detectados en el proceso de diagnóstico, se proponen Lineamientos estratégicos para el abordaje de la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en este CEI.

Objetivos de la Propuesta

Objetivo General

Proveer a los docentes del CEI Simoncito Pirineos I, de un conjunto de lineamientos estratégicos para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Objetivos Específicos

Promover la actualización de los conocimientos de los docentes acerca de la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase.

Reorientar las actitudes que asumen las docentes de aulas regulares, frente al proceso de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Propiciar el establecimiento idóneo de las condiciones necesarias para la inclusión en el CEI Simoncito Pirineos I.

Lineamientos Estratégicos

El Diccionario de la Real Lengua Española (2014) define un lineamiento como “dirección a seguir”¹⁰⁴; por su parte, la Universidad Nacional de Cuyo (2014) en la República Argentina, indica que las estrategias constituyen un camino metodológico, secuenciado y procesual que permite operativizar los principios y componentes que fundamentan el modelo de gestión...conforman un proceso de toma de decisiones intencionales; esto es, una hoja de ruta que define, orienta y organiza las actividades¹⁰⁵.

Además, en las directrices de los organismos rectores de la educación venezolana, se encuentra el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, donde la Educación Especial contiene un conjunto de características, cuyo cumplimiento en los centros de educación inicial del país y específicamente en el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, contexto de este estudio, constituyen la razón de este aporte; en este sentido, la Educación Especial, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) es el subsistema del Sistema Educativo Bolivariano que garantiza la atención integral a la población con necesidades educativas

¹⁰⁴ *Lineamiento*. [En línea] Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=lineamiento> (2014)

¹⁰⁵ *Estrategias* [En línea] Disponible en: <http://www.uncuvirtual.uncu.edu.ar/paginas/index/4-equipos-de-trabajo> (2014)

especiales en institutos educativos, unidades educativas y programas de bienestar y desarrollo estudiantil, desde cero (0) años de edad.

Su finalidad, es la formación y desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar su integración plena en lo educativo, laboral y social. El subsistema de Educación Especial tiene las siguientes características generales:

1. Garantiza la atención especializada a la población con necesidades educativas especiales, desde una visión integral, sistémica e interdisciplinaria.
2. Las áreas de atención del subsistema son: Compromiso Cognitivo, Compromiso Visual, Compromiso Auditivo, Compromiso Físico-Motor, Autismo y Compromiso en el Aprendizaje.
3. Está fundamentado en la prevención, atención integral desde las primeras edades, educación y formación para y en el trabajo; así como en la integración social. De allí que, cuente con los siguientes programas de apoyo: prevención, promoción, atención integral infantil, familia y comunidad, lenguaje, talento, actividad física, deporte, recreación, educación y trabajo para las personas con menor compromiso cognitivo; e integración familiar, social y productiva.
4. La atención a cada estudiante con necesidades educativas especiales se realiza a través de los planteles y servicios de Educación Especial.
5. Respeta la caracterización de la población con necesidades educativas especiales; al tiempo que reconoce sus potencialidades, diferencias individuales, ritmo de aprendizaje y asume la diversidad como elemento enriquecedor en la convivencia humana.
6. Orienta la formación educativa a la luz del currículo del SEB, haciendo adaptaciones a través de proyectos según las áreas de atención y los

programas de apoyo, a fin de garantizar la formación integral para todos y todas.¹⁰⁶

En este orden de ideas, los Lineamientos Estratégicos propuestos en esta investigación, se asumen como una hoja de ruta, para las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, que les permitirá mejorar sus conocimientos, reorientar sus actitudes y contribuir al logro de las condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en un marco metodológico y previamente planificado, para garantizar su efectividad.

Evidentemente, la propuesta que se presenta se ajusta a los propósitos de las líneas de investigación de la Maestría en Orientación Psico-educativa, y se asume como un eje fundamental en el reconocimiento, asimilación y aplicación de los lineamientos por parte del personal directivo, docentes de aula, especialistas, familia y comunidad en general, en beneficio de estos estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es importante destacar el razonamiento aplicado en la elaboración de los lineamientos estratégicos presentados en esta propuesta; en este orden de ideas, el análisis inductivo permitió la conexión entre las expresiones de los sujetos sometidos a la investigación, las teorías inherentes al estudio y la experiencia docente de la investigadora en el nivel de educación inicial, dando como resultado este proceso de triangulación, cuyos hallazgos (dimensiones, sub-categorías y categorías), condujeron a la creación de los lineamientos.

A partir de las sub-categorías y categorías emergentes se asignó un nombre a cada lineamiento, contrastando el *ser* con el *deber ser* de los distintos hallazgos representado en el opuesto o versus (Vs.) del aporte, dando a cada uno de ellos una orientación proactiva, para minimizar el *ser* y promover el *deber ser* del objeto de estudio.

¹⁰⁶ Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela

Es deseo de la autora, que los lineamientos propuestos sean aplicados en el contexto de estudio, pero al mismo tiempo, sería de especial trascendencia que pudiesen ser desarrollados en otros centros de educación inicial del estado y del país, contribuyendo así a la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Lineamiento I

Experimentación Vs. Aplicación de la Teoría

En la Educación Especial, como en las demás modalidades del Sistema educativo, la aplicación de los postulados teóricos que la fundamentan, constituyen la mejor garantía de una educación de calidad, en contraposición a un desempeño empírico, donde la experimentación, puede comprometer el desarrollo de los estudiantes en todas sus potencialidades.

A tal efecto Collom (1992) destaca que la educación debe ser general, fundamental, esencial, sistemática y crítica, como forma de fundamentar un modelo de educación válido para cualquier hombre, presente en cualquier desarrollo educativo en beneficio del educando¹⁰⁷. Así, en lo que corresponde a la Educación Especial, el Informe Warnock (1978), sugiere que todas clasificaciones relacionadas con déficits o discapacidades deben ser sustituidas por Necesidades Educativas Especiales atendiendo a Necesidades de adecuaciones específicas del currículum; necesidades de provisión de medios específicos de acceso al currículum y necesidades de modificación de la estructura social y del clima emocional en el que tiene lugar la educación.¹⁰⁸

¹⁰⁷ *El saber de la Teoría de la Educación.* [En línea] Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71706/1/El_Saber_de_la_Teoria_de_la_Educacion_Su.pdf (1992)

¹⁰⁸ *Informe Warnock (1978)* [Documento en línea] Disponible en: <http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf>

Esto no significa que términos como deficiencia e incapacidad desaparezcan, sino que se identifican desde una perspectiva cualitativa, en relación con el aprendizaje y el currículum, como explica Gómez (2007)¹⁰⁹ al señalar que existe una necesidad educativa especial cuando una deficiencia, ya sea física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas, afecta el aprendizaje, al punto de tener que adaptar unas condiciones de aprendizaje especialmente, siendo esta necesidad leve o aguda, permanente o temporal.

Bajo esta premisa, es imprescindible que las docentes del CEI Simoncito Pirineos I, apliquen en su práctica pedagógica, las teorías que fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de Educación Especial, fundamentadas en el constructivismo, el humanismo, para hacer real la inclusión de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, integrada su labor con el apoyo del personal directivo y especialista de la institución y la participación de la familia y la sociedad..

Lineamiento II

Carencia de Conocimientos Vs. Formación en Inclusión

La formación del docente en lo concerniente a la Inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales ha de constituirse en objetivo primordial en el nivel de educación inicial, pues la carencia de conocimientos al respecto, incide enormemente en su praxis pedagógica, así como en el desarrollo de sus estudiantes; esta realidad se refleja en la preocupación por la falta de formación para trabajar con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de este estudio.

¹⁰⁹ *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia*. Facultad de Medicina. Maestría de Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. (2007)

A tal efecto, es importante considerar lo manifestado por González-Gil (2014) cuando destaca la relevancia de la formación del docente, para dotarle de las herramientas que le permitan afrontar los retos de la inclusión y compensar las carencias que presenta a través del cambio en las prácticas educativas.¹¹⁰

Al respecto, Slee (2001)¹¹¹ hace referencia a las prácticas inclusivas destacando la necesidad de que los futuros docentes y los formadores de éstos tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para construir espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela. De este modo, un primer paso en la transformación de la formación consistiría en abrir espacios en el currículum universitario de carreras relacionadas con la pedagogía que permitan reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas de trabajo (metodologías de enseñanza, evaluación, etc.)

En consecuencia, debe otorgarse la debida trascendencia a la formación de los docentes de educación inicial, respecto a la inclusión como modalidad de atención a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en procura de una efectiva interrelación de éstos con sus pares, con los adultos y con la sociedad en general.

En la actualidad, con miras al logro de un docente con perfil humanista, abierto a la diversidad, preparado para la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, debe caracterizarse por ser activador y mediador del aprendizaje, con una perspectiva ética, responsable y socializadora de su labor.

¹¹⁰ *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-gonzalez-gil.pdf> (2014)

¹¹¹ *Inclusion in practice: does practice make perfect?*, *Educational Review*, 53: 113.(2001)

Lineamiento III

Realidad del Docente Vs. Actualización en Necesidades Educativas Especiales

La realidad de los mecanismos para la actualización en Necesidades Educativas Especiales del docente en Venezuela son insuficientes, pues se limitan a talleres y/o charlas dictados en espacios de unas horas, a través de los que se espera que el profesorado haya adquirido los conocimientos, habilidades y destrezas para atender en el aula regular a estos estudiantes; por el contrario, la actualización del personal docente, debe ser permanente, con apoyo de personal especialista y del personal directivo de la escuela, con utilización de diferentes recursos herramientas que faciliten el acceso a la información, de forma que su desempeño sea idóneo en el propósito de lograr una inclusión real de los discentes con Necesidades Educativas Especiales bajo su responsabilidad en el aula regular.

En este sentido Vijil (2008) propone el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación¹¹², por las enormes ventajas para los docentes: (i) proporciona múltiples recursos educativos para utilizar con los estudiantes; (ii) permite la actualización profesional; (iii) permite el contacto con otros profesores y escuelas. Además, desde la perspectiva de las escuelas, las Tecnologías de la Información y Comunicación pueden: (i) abaratar los costos de la formación; (ii) permiten acercar la enseñanza a los docentes; (iii) mejora la administración y gerencia de las escuelas (iv) comunicación más directa con la administración educativa; (v) la comunidad educativa puede compartir recursos educativos.

¹¹² *Las Nuevas Tecnologías y la Educación Inclusiva a la Capacitación y Actualización Docente en la Búsqueda de una Educación de Calidad... Una Escuela Inclusiva.* 2006 – 2008. [En línea] Disponible en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=SlghWC%2F1kJg%3D&tabid=1473> (2008)

La propuesta de Vijil (2008), constituye una alternativa válida en esta investigación, como lineamiento estratégico para hacer realmente efectiva, oportuna y permanente la actualización de los docentes de educación inicial respecto a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Por otra parte, es conveniente destacar que para optimizar la actualización del docente respecto a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, la investigación, el trabajo en equipo, es fundamental, pues constituye una vía idónea para la socialización del conocimiento, producto de la praxis pedagógica y de la integración de la comunidad.

Lineamiento IV

Resistencia al Cambio Vs. Disposición al Cambio

En cualquier situación humana que involucre cambios, la reacción esperada es resistencia; los cambios inspiran temor, incertidumbre ante lo desconocido y esto afecta el desenvolvimiento de los individuos; en el ámbito educativo, la resistencia al cambio también se hace presente cuando los docentes se enfrentan a nuevas modalidades de atención a sus estudiantes, como es el caso de la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Evidentemente, es necesario revertir esta resistencia al cambio y lograr que los docentes desplieguen una asertiva disposición a asumir retos en su práctica pedagógica con orientación al logro, compromiso y actitudes inclusivas; la motivación de los docentes, constituye una estrategia que puede contribuir a neutralizar la resistencia al cambio, respecto a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular en el nivel de educación inicial.

Desde esta perspectiva motivacional, una teoría aplicable a esta situación es la de Goleman (1995) relacionada con la inteligencia emocional, que en sus propias palabras consiste en:

1) Conocer las propias emociones: El principio de Sócrates “conócete a ti mismo” se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

2) Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

3) Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

4) Reconocer las emociones de los demás: Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

5) Establecer relaciones: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los

demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.¹¹³

La teoría motivacional de Goleman se traduce en un aporte significativo, en el propósito de neutralizar la resistencia al cambio en el personal docente, directivo, especialista, familia y comunidad, respecto a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el centro de educación inicial, contexto de este estudio.

Lineamiento V

Negación y rechazo Vs. Integración de la Familia y la Sociedad

Uno de los retos de mayor trascendencia en el propósito de lograr una inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial está representado en revertir las actitudes de negación de las familias y el rechazo de la sociedad, quienes mantienen esta actitud por desconocimiento e ideas desfasadas respecto a estos pequeños.

Ferrel (1990) explica como en la relación familia-docente, éste último, por sus conocimientos, posee el poder para ayudar; en este sentido, afecta el auto concepto de los padres, la confianza y el nivel de compromiso en el programa educativo según la información que comparten con los padres y cómo la comparten. Los educadores tienen tanta responsabilidad con respecto a la educación del niño como la tienen frente a los padres. Según sean las estrategias que empleen, podrán alcanzar una verdadera integración, fortaleciendo con ello la relación padres-docente.

Bajo esta premisa, el autor sugiere la siguiente guía dirigida a que los docentes la utilicen con los padres; esta guía sirve como orientación para el

¹¹³ *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. p. 43-44 [En línea] Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html> (1995)

lineamiento estratégico referido a la integración de la familia de un niño o niña con Necesidades Educativas Especiales, así como para todos los padres pertenecientes a la comunidad educativa, lo que será de gran ayuda en el proceso de hacer a un lado la exclusión y el rechazo, promoviendo con ello la inclusión real de estos pequeños:

-Involucre a los padres en cada paso que dé.-Hable cara a cara y elimine cualquier barrera física (escritorio, teléfono) cuando conversa con los padres. Mantenga contacto visual.-Pregunte a los padres cuáles son sus necesidades.-Preste atención. Muestre respeto y preocupación tanto por el niño como por sus padres. Aprender a escuchar inspira respeto y demuestra que usted piensa que los padres pueden suministrar información valiosa. Los buenos escuchas descubren puntos débiles y puntos fuertes.-Comparta toda la información. No suponga lo que la familia quiere o necesita y no trate de juzgar cuándo los padres están o no listos para recibir nueva información. –Sea específico y objetivo al dar la información. Aconseje sobre el “cómo” y ayude a diseñar un programa realista con sugerencias para vivir día a día.-Ayude a los padres a comprender las capacidades del niño. Lo que el niño puede hacer es mucho más importante para éste y para los padres que lo que no puede hacer. Ayude a los padres a pensar positivamente.-Use un vocabulario común evitando el empleo de palabras técnicas. Dé a los padres un glosario con términos médicos y educativos de manera que puedan entender a otros profesionales.-Responda a todas las preguntas con honestidad y sensibilidad. Admita que no tiene la respuesta a todas las preguntas.-Planifique los objetivos futuros y las reuniones juntamente con los padres.-Clarifique y sintetice los resultados de las reuniones o conferencias antes de que éstas finalicen y agregue luego un comentario escrito.-Dé a los padres copias de todos los informes. Recuerde que todo informe debe ser escrito en la lengua de los padres y empleando simple vocabulario.-Cree oportunidades para que los padres hablen entre sí. “La forma más realista de disminuir el aislamiento familiar es provocando reuniones entre pares”. Los padres pueden ayudarse mutuamente sin contar con la supervisión de los profesionales.¹¹⁴

¹¹⁴ *Trabajo con Padres* [En ICEVH, Nº 73.] Córdoba (Argentina): ICEVH [En línea] Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/trabajo_con_padres.htm (1990)

Lineamiento VI

Improvisación Vs. Metodología para la Inclusión

El personal docente, directivo y especialista del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, contexto de este estudio, en lugar de llevar adelante acciones bajo la improvisación, que conduce a errores cuya consecuencia padecen los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, lo apropiado es aplicar una Metodología para la inclusión, propósito de este Lineamiento estratégico. A tal efecto, Riera (2014) señala como efectivos los procedimientos siguientes:

-Los profesores y equipos docentes consideran que todos los alumnos forman el grupo y que todo el mundo debe permanecer y aprender en la sociedad, dentro de la comunidad, dentro de la escuela y en la clase que le corresponde por su edad.-Se parte de la idea de que “normal” lo es todo el mundo.-Se viven los conflictos, las dificultades, los éxitos como una oportunidad de aprender y de mejorar a nivel profesional y personal. Preciar y respetar todos sus alumnos, ya que la afectividad ayuda en el progreso de los alumnos.-Tener la capacidad de trabajar en equipo, no sólo dentro del aula sino también con el resto de sus compañeros.-Interesarse por la situación personal de su alumnado, para comprender mejor su progreso.-Que sea exigente pero flexible.-Crítico con su trabajo.-Debe ser un modelo positivo para sus alumnos, ya que el maestro es un referente.-Ser observador para prevenir posibles problemas.-Debe estar en continuo reciclaje para adaptarse a las necesidades de su tiempo.-Debe tener capacidad de comunicación tanto para sus alumnos como para los compañeros y padres.¹¹⁵

¹¹⁵ *El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.* [En línea] Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7_hm.html (2011)

Lineamiento VII

Ambiente Real Vs. Ambiente de Calidad

La realidad de los Centros de Educación Inicial en Venezuela, como sucede en el CEI Simoncito Pirineos I, contexto donde se lleva a cabo esta investigación, confirmó que no están dotadas efectivamente, en cuanto a áreas, infraestructura, servicios y calidad de la atención, a fin de lograr la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. La legislación venezolana en este contexto, refiere que el ambiente de aprendizaje es asumido como proceso holístico que integra al ser humano desde su salud física, mental y espiritual.

Al mismo tiempo, como se señala en la página en línea del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014) el ambiente de aprendizaje de una escuela eficaz suele ser tranquilo y agradable a sus participantes, tanto profesores como discentes. Del mismo modo, se realza el valor del ambiente físico, como un lugar atractivo, en el mismo sentido de la atmósfera psicológica, es decir, que sea grato para sus participantes.¹¹⁶

Stoll, L. y Fink, D. (1999)¹¹⁷ por su parte presentaron en Suecia un Modelo de Escuelas Eficaces, que puede asumirse como Lineamiento Estratégico, para contribuir a un ambiente de calidad en el CEI Simoncito Pirineos I, en la inclusión de niños niñas con Necesidades Educativas Especiales; al respecto, los autores afirman que deben confluir los siguientes factores:

-Una escuela con una unidad de propósito a través de metas claras, valores creencias comunes, así como un cuerpo directivo docente que ejerza un liderazgo efectivo en la comunidad educativa.

¹¹⁶ *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro. (1999)

¹¹⁷ Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro

-Un clima estimulante para el aprendizaje, mediante la implicación de los padres y la comunidad, el reconocimiento de los logros y entorno físico idóneo.

-Énfasis en el aprendizaje, con un currículo flexible y estrategias de enseñanza innovadoras creativas.

En consecuencia, tomando como sustento, la concepción holística del ambiente de aprendizaje dentro del Sistema Educativo Bolivariano, se consideran válidas las sugerencias presentadas por Stoll Fink (1999), en su Modelo de Escuelas Eficaces.

Lineamiento VIII

Desconocimiento Vs. Conocimientos del Docente

Los conocimientos del docente de aula regular del nivel de Educación Inicial constituyen el mayor aval para una inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; dichos conocimientos han de compaginar la legislación vigente al respecto, así como los constructos teóricos actualizados, de forma que el ejercicio de la docencia sea efectivo, dinámico y acorde a las exigencias. En este sentido, en el II Congreso Mundial Internacional de la Educación, realizado en los Estados Unidos, se decretó la resolución sobre la formación docente (1998), dentro de ella, se puntualizó que los conocimientos y aptitudes que requieren los docentes se pueden identificar en cuatro campos:

• - *Conocimientos y aptitudes para enseñar*, formación en la teoría y práctica pedagógica.- *Un conocimiento a profundidad de las asignaturas a enseñar*, donde no sólo deben conocerlas bien, sino además saber incorporar información actualizada.- *La formación en una amplia gama de actitudes, conocimientos y habilidades que no forman parte directamente de las materias a enseñar, pero que son parte necesaria e integral de toda educación*, el multiculturalismo, la igualdad de género, las condiciones socioeconómicas y pobreza, la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, el uso de las ciencias y la tecnología, entre otros aspectos, y por último.- *El conocimiento del desarrollo fisiológico y psicológico del niño*, la pedagogía, la psicología y la sociología educativa.¹¹⁸

Lineamiento IX

Exclusión versus Actitudes Positivas hacia la Inclusión

Constituye un desafío de envergadura para el Sistema Educativo Venezolano, lograr una transformación positiva en las actitudes hacia la inclusión, por parte de los docentes, específicamente, en el caso que ocupa a esta investigación, en el nivel de educación inicial; dicho cambio sólo es viable, a través de la formación y la actualización; formación que incluya en los pensum de estudios de las diferentes carreras docentes, contenidos actualizados respecto a la Educación Especial, la inclusión, las Necesidades Educativas Especiales la atención a la diversidad. Y, actualización continua y permanente, respecto las tendencias vigentes en el área.

Traduciendo lo expuesto en este Lineamiento Estratégico, una actitud positiva del docente hacia la inclusión real de niños niñas con Necesidades Educativas Especiales implica, según el Foro Educativo (Perú, 2007)

- Planificar las actividades de aprendizaje pensando en las características de los niños y niñas a las que van dirigidas.

¹¹⁸ *Resoluciones sobre la formación docente.* [En línea] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200006&lng=es&nrm=iso (1998)

- Motivar a los niños y niñas a responsabilizarse por su propio aprendizaje.
- Diseñar las actividades de aprendizaje para que promuevan la comprensión, el respeto y la tolerancia por las diferencias.
- Preocuparse por los logros de aprendizaje de todos los niños y niñas participantes.
- Innovar, emplear diversos estilos y estrategias de enseñanza.
- Alentar a los niños y niñas a compartir durante las actividades, sus experiencias de aprendizaje.
- Adaptar las estrategias a los intereses de cada uno de los niños y niñas participantes.
- Responder positivamente ante las dificultades de los niños y niñas.
- Reconocer, valorar y difundir los éxitos de los niños y niñas participantes.
- Promover sesiones de trabajo que estimulen el trabajo cooperativo de los niños y niñas.
- Considerar las dificultades de aprendizaje como oportunidades para un mejor desarrollo de cada niño y niña, así como para la superación profesional.
- Involucrar y coordinar con los colegas la evaluación y planificación de las actividades.¹¹⁹

Estas consideraciones se encuentran en perfecta consonancia con el perfil del docente de educación inicial, organizado en tres dimensiones, que responden a los pilares de la educación propuestos por la UNESCO; a tal efecto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001) señala:

¹¹⁹ *La educación inclusiva. Cómo hacerla realidad.* [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf (2007)

-Dimensión personal: vinculada con el *Aprender a ser*, aquí se contempla el desarrollo global del docente como persona, como ser humano.- Dimensión pedagógica – profesional: vinculada con el *Aprender a conocer* y *Aprender a hacer*, donde la primera hace referencia al conocimiento de la cultura general y a los saberes específicos, y la segunda, a lo que debe preguntarse un docente, con respecto a ¿cómo enseñar? y a ¿cómo poner en práctica todos los conocimientos adquiridos ?- Dimensión social – cultural: relacionada con el *Aprender a convivir*, que responde a la participación y cooperación con los demás en todas las actividades de la vida humana. Siendo un elemento clave, el reconocer la diversidad de las personas.¹²⁰

Lineamiento X

Insuficiencia Vs. Condiciones Necesarias para la Inclusión

Aun cuando en Venezuela existe una extensa legislación respecto a la Educación Especial, que incluye tratados internacionales, así como leyes y planes desarrollados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, respecto a esta modalidad educativa, las Condiciones necesarias para la inclusión real de niños niñas con Necesidades Educativas Especiales son insuficientes; la implementación de leyes y planes, que incluyan un ambiente de calidad, una adecuada formación y actualización de los docentes, debe llevarse adelante, de forma que sus conocimientos y actitudes promuevan la integración de la familia y la sociedad en la atención a los niños y niñas con NEE en el aula regular de clase

A tal efecto, desde la perspectiva de los docentes del nivel de Educación Inicial, lograr que existan las condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales debe convertirse en un propósito prioritario que conjugue la legislación vigente, pero también las voluntades de todos los involucrados: Estado, escuela, familia y sociedad.

¹²⁰ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). Aproximación al perfil del docente para la Educación Inicial y/o preescolar. Caracas.

CONSIDERACIONES FINALES

La presentación de esta propuesta donde se construyeron **LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL**, cuyo contexto es el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, ubicado en el municipio San Cristóbal, estado Táchira, es el resultado de un proceso investigativo conducente a ofrecer estrategias de solución a una situación problema, a través de acciones en beneficio de los estudiantes, con sus diferencias, pues cada ser es individual y único en sus experiencias, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Esto significa garantizar, en el caso de la inclusión como modalidad educativa, docentes preparados pedagógicamente hablando, con una actitud abierta hacia la diversidad y bajo condiciones de calidad en el ambiente de aprendizaje, en un marco de equidad, igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación.

A tal efecto:

- En relación con los conocimientos respecto a la inclusión, desde las perspectivas de los docentes del CEI Simoncito Pirineos I, los sujetos de estudio hacen énfasis en su realidad, pues se requiere de una Actualización permanente sobre la nueva terminología y metodología asociada a las Necesidades Educativas Especiales, para de esa forma abordar en forma efectiva la inclusión en el aula regular.
- En la consulta con los actores sociales se detectaron carencias visualizadas en el inadecuado manejo de los vocablos propios de la modalidad y el desempeño experimental con los estudiantes, generando esto temor e incertidumbre; de igual forma, es imprescindible afianzar la formación recibida sobre teorías

pedagógicas que sustentan la educación inicial, con la experiencia en el aula de clase.

- En cuanto a las Actitudes que asumen las docentes de aulas regulares, frente a la de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, pueden asociarse a percepciones, creencias, sentimientos y posiciones asumidas; las mismas tienen un profundo impacto en la disposición hacia la inclusión; en este sentido, cuando el docente muestra actitudes positivas el proceso de inclusión sale fortalecido. Por el contrario, si el docente tiene una actitud negativa, las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes se hacen más difíciles.
- El conocer las opiniones, experiencias y vivencias de las docentes a través de la entrevista a profundidad, fue un proceso de análisis inductivo, donde prevaleció el dialogo abierto, sincero y en confianza para finalmente descubrir conceptos y dimensiones del ser como persona y como docente. Esta dimensión del ser para la investigación es determinante por cuanto ofreció a la investigadora una visión amplia de actitudes, capacidades y habilidades que las docentes poseen, además de debilidades descubiertas y que están presentes en ellas y en directivos frente a los cambios y adaptaciones curriculares que los niños con necesidades educativas especiales y sus familias demandan al Estado Venezolano. El análisis de la dimensión del Ser, ofreció elementos esenciales para la elaboración de los Lineamientos sobre la inclusión como meta trazada en el Objetivo General de la presente investigación.
- El aporte de la investigación es la semilla de la aspiración y del desafío que supone romper los esquemas habituales de pensamiento y de prácticas instauradas en los ámbitos de la vida social, educativa y política. Estos lineamientos recogen la realidad vivida por la comunidad del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I frente

a la transformación social y la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, la cual constituye el punto de partida para la planeación estratégica de un programa, un plan integral de actualización a los sujetos de ese contexto a ser desarrollado en otros espacios en el mediano y largo plazo; y con base en la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niñas y Adolescentes (2007), en su Artículo 61 donde se establece el disfrute efectivo y pleno derecho a la educación de los NEE, con docentes formados en carreras afines y con actualización permanente como lo pauta el Art. 37 de la Ley Orgánica de Educación (2009)

- Con referencia a las Condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación inicial, se hace evidente la prioridad de hacer algo más que legislar; en la ciudad de San Cristóbal existen tres escuelas que cuentan con el aula anexa dirigida a la atención de niños y niñas con NEE, para lograr su inclusión real; una de ellas es el CEI Simoncito Pirineos I, contexto donde se desarrolló este estudio.
- Las directrices emanadas de los organismos del Estado venezolano respecto a la reorganización de la Educación Especial, establecen normativas respecto al abordaje de la atención de estos niños por parte de los docentes, la adaptación del personal al trabajo interdisciplinario y la concreción de una infraestructura dentro de las instalaciones de la institución educativa que favorezca la inclusión; tales condiciones no parecen estar presentes en este Centro de Educación Inicial, afectándose sensiblemente el desarrollo de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales que allí asisten.

SUGERENCIAS

Los **LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL** aquí presentados deben ser aplicados con un criterio amplio, integrador e incluyente teniendo en consideración el contexto estudiado, así como la posibilidad de extrapolarlos a otros contextos de educación inicial, al tiempo que el interés debe orientarse a analizar e interpretar el hecho educativo en toda su extensión, a fin de cumplir con las finalidades y propósitos de la Educación Especial y Educación Inicial, bajo la modalidad de la inclusión; desde tres dimensiones. Se sugiere:

Conocimientos de las Docentes

- A fin de que los Conocimientos de los docentes puedan mejorarse se presenta: a) el Lineamiento Estratégico I donde se aboga por la aplicación de la teoría y dejar a un lado la improvisación y la experimentación sin planeación estratégica ; b) Lineamiento Estratégico II que orienta respecto a la necesidad de formación frente a la carencia de conocimientos; Lineamiento Estratégico III establece la indispensable actualización del docente en NEE; y c) Lineamiento Estratégico VIII donde se reafirma la perentoriedad de promover la actualización en conocimientos de los docentes de aula regular del nivel de educación inicial, respecto a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Actitudes de los Docentes

- Para reorientar las actitudes de los docentes frente a la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular en el nivel de educación inicial, se crearon: a) Lineamiento

Estratégico IV, que persigue neutralizar la resistencia al cambio en los docentes para alcanzar una efectiva disposición al cambio; y b) Lineamiento Estratégico XI, donde se pretende promover Actitudes positivas hacia la inclusión y revertir la exclusión.

Condiciones para la real Inclusión

- A fin de contribuir al establecimiento de las Condiciones necesarias para la inclusión real de niños y niñas con NEE se diseñaron:
a) Lineamiento Estratégico V que precisa la urgencia de integrar a la familia la sociedad en la inclusión de estos estudiantes, ante la negación y rechazo de que son objeto; b) Lineamiento Estratégico VI, referido a minimizar la improvisación y en contraste, aplicar una Metodología para la inclusión; VII donde se establece la obligación de otorgar a los educandos un Ambiente de calidad; y c) Lineamiento Estratégico X, que conjuga lo indispensable de alcanzar las condiciones necesarias para la inclusión ante la insuficiencia existente en la actualidad.
- Presentar al personal directivo del Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, ubicado en el municipio San Cristóbal, el contenido de la presente propuesta, con el deseo de que sea aplicada en beneficio de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales que tienen derecho a estudiar en un ambiente educativo de calidad, sin discriminación de orden alguno, con igualdad de oportunidades para ellos y sus familias.
- En aras de un mejoramiento continuo de la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el Centro de Educación Inicial Simoncito Pirineos I, se sugiere con la investigación en la búsqueda de aportes significativos para la planeación de otras vías de solución a la problemática del proceso de inclusión llevado a cabo hasta ahora.

- Esta estrategia de solución, se define en la planeación, ejecución y desarrollo de planes y programas de actualización docente relacionado con la real inclusión de NEE de todos los niveles de educación.
- Esta iniciativa para la actualización permanente de los docentes, directivos y familias, asumirá como evidencia empírica las subcategorías y categorías descubiertas en la investigación.
- El programa y/o plan de actualización en inclusión educativa , se podrá planificar con base en los siguientes elementos: a) El Currículo Educativo, b) Las Docentes y las Familias, c) Prácticas Educativas, d) Actualización e innovación, e) Condiciones del Ambiente Educativo, f) Recursos Humanos especializados, g) Recursos Económicos, h) Planes y políticas educativas del Estado, i) El contexto social, j) La Gerencia Educativa.
- Esta serie de elementos, y otros, permitirán la planeación e implementación de un programa y/o plan organizado, concreto, metodológico, práctico, relevante y vigente, porque a mediano y largo plazo, se contará con evidencias de generaciones de culturas Inclusivas reales. Además de fundamentos empíricos para formular políticas inclusivas desde la base de la pirámide educativa, como lo es la Educación Inicial, producto del desarrollo inicial de prácticas reales inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 Echeita, G.(2007) Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones. (p. 7)
- 2 Declaración de Salamanca (1994) [Documento en línea] Disponible en: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionSalamanca.pdf> [Consulta: Junio 03,2013]
- 3 Echeita, G. (2007) Educación para la Inclusión o Educación sin exclusiones. (p 12)
- 4 Booth, T. y Ainscow, M. (1998)De ellos a nosotros. Un estudio internacional de la inclusión en educación. Londres. Editorial Routledge. (p.2)
- 5 Warnock, H. (1978) Informe Warnock [Documento en línea] Disponible en: <http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf> [Consulta: Junio 05, 2013]
- 6 UNESCO (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos [Documento en línea] Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulta: Junio 05, 2013]
- 7 Carvallo, Y. (2010) Las necesidades educativas especiales. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/0450/462.ASP> [Consulta: Junio 05, 2013]
- 8 Ministerio de Educación y Deportes. Educación Inicial. Bases Curriculares (2005) [Documento en línea] Disponibl en: http://portaleducativo.edu.ve/Políticas_edu/lineamientos_mppe/documentos/Basescurriculares.pdf [Consulta: Junio 05, 2013] (P.54)
- 9 En Stainback S., Stainback W.(1999) Aulas inclusivas. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones (P.55)
- 10 UNESCO (2010) Vulnerables y Marginados. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.unesco.org/es/inclusive-education/vulnerable-and-marginalized-groups/> [Consulta: Junio 05, 2013] (P.1)
- 11 Ley Orgánica de Educación (2009) Artículo 6ºto. Caracas, Venezuela

- 12 En Stainback S., Stainback W. (1999) Aulas inclusivas. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones. (p.24)
- 13 Azavache, A. (2004) Estrategias Docentes para Favorecer la Integración Escolar del Niño Preescolar con Síndrome de Down. Trabajo de Grado. Universidad de los Andes. Mérida.
- 14 Araujo, S. y Balza, A. (2010) Inclusión de Niños/as con Síndrome de Down leve en preescolares regulares. Trabajo de Grado. Universidad de los Andes. Mérida.
- 15 Rodríguez, Y. (2006) La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales desde la perspectiva del docente de aula regular. Trabajo de ascenso. Universidad Nacional Abierta.
- 16 Vygotsky, L. (1989) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo.
- 17 Woolfolk, A. (1999) Psicología educativa. 6ª edición. México: Editorial Prentice Hall. (P.45)
- 18 Vygotsky, L. (1989) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo.
- 19 Candel, I. (2009) "La práctica de la atención temprana en las personas con síndrome de Down" [Ponencia en el V Congreso Andaluz Síndrome de Down] [Documento en línea] En: <http://www.vcongresoandaluzsdown.org/> Consulta: Octubre 25, 2013 (p.1)
- 20 Bruner, J. (1963) El proceso de la educación. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana
- 21 Hernández Rojas, Gerardo. (1997) Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). México: Editorial ILCE- OEA
- 22 Rogers, Carl. (2000) El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- 23 Rogers, Carl. (2000) El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- 24 Soto, A. (2005) El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.cosasdelainfancia.com/bibliotecaarticulo01.Htm> [Consulta: junio 06, 2013]

- 25 Marchesi, A. y Martín, F. (1990) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. [En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Madrid: Editorial Alianza]
- 26 Agencia Europea (2003) Educación Inclusiva y prácticas en el aula [Documento en línea] Disponible en: www.european-agen.org [Consulta: Junio 06, 2013.]
- 27 Marchesi A. (2004). La familia, entre el agobio y la despreocupación. [En Marchesi A. (ed.), Qué será de nosotros, los malos alumnos (pp. 197-221). Madrid: Alianza].
- 28 Bolívar A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de educación, 339, 119-146.
- 29 Stainback S., Stainback W. (1999) Aulas inclusivas. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones. (P.23)
- 30 UNESCO-CIE (2008) Inclusión Educativa. El camino del futuro [Documento en línea] Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Presentacion_ES.pdf [Consulta: junio 08, 2013] (p.14.)
- 31 Modalidad de Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana “Educación sin Barreras”(2011) [En línea] Disponible en: <http://educ ESPECIAL-liberadoradora.blogspot.com/2013/04/la-modalidad-de-educacion-especial-en.html> [Consulta: junio 08, 2013]
- 32 Ministerio del Poder Popular para la Educación.(2011) Políticas del Estado venezolano en materia educativa [En línea] Disponible en: <http://educ ESPECIAL-liberadoradora.blogspot.com/2013/04/la-modalidad-de-educacion-especial-en.html> [Consulta: junio 08, 2013]
- 33 Bondarenko, P. (2004) Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones Sociales [Documento en línea] Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf [Consulta: Junio 06, 2013]
- 34 Mejía, E. (2006) El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica. 5ª ed. Caracas: Editorial Episteme.
- 35 Mejía, E. (2006) El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología científica. 5ª ed. Caracas: Editorial Episteme.

- 36 Arias, F. (1998) Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial Aljibe.
- 37 Rodríguez, Gil y García (2007) Métodos de Investigación Social Cualitativa. Tomo I: Sinopsis. Universidad Politécnica de Nicaragua. (P.613)
- 38 Gorden, R. (1975) Interviewing, strategy, technics and tactis. Homewood, Illinois: Dorsey.
- 39 Rodríguez, Gil y García (2007) Métodos de Investigación Social Cualitativa. Tomo I: Sinopsis. Universidad Politécnica de Nicaragua. (P.613)
- 40 Bracker, M. (2006) Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa [Documento en línea] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci_arttext [Consulta: junio 08, 2013]
- 41 Bracker, M. (2006) Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa [Documento en línea] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci_arttext [Consulta: junio 08, 2013]
- 42 Martínez, M. (2004) Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones Sociales [Documento en línea] Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf [Consulta: Junio 06, 2013]
- 43 Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (2007) Métodos de Investigación Social Cualitativa. Tomo I: Sinopsis. Universidad Politécnica de Nicaragua.
- 44 Yin, R. (1994) Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand
- 45 Muntaner, J. (2010) Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula. Bogotá: Ediciones de la U.
- 46 Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- 47 Stainback, S. y Stainback, W. (1999) Escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- 48 Tomlinson, C. (2001) El aula diversificada. Barcelona: Octaedro.
- 49 Rogers, Carl. (2000) El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

- 50 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2014) Alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo/alumnado-necesidades-especiales.html> [Consulta: julio 22,2014]
- 51 Enciclopedia General de la Educación (2004) La Educación Especial. Tomo 2. Barcelona, España: Editorial Océano
- 52 Casanova, M. (2011) De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes [Documento en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf> [Consulta: junio 29, 2013] (P 14-16)
- 53 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Currículo de Educación Inicial (2005) [Documento en línea] Disponible en: <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic3.pdf> [Consulta: junio 29, 2013]
- 54 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Currículo de Educación Inicial (2005) [Documento en línea] Disponible en: <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic3.pdf> [Consulta: junio 29, 2013] (P.39)
- 55 UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Jacques Delors. [Documento en línea] Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Consulta: junio 29, 2013] (P.36)
- 56 Vygotsky, L. (1987) Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.
- 57 Vygotsky, L. (1987) Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.
- 58 Vygotsky, L. (1989) Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.
- 59 Vygotsky, L. (1987) Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.
- 60 Vygotsky, L. (1987) Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.
- 61 Vigotsky, L. (1989) Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.

- 62 Vygotsky, L. (1989) Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.
- 63 Woolfolk, A. (1999). Psychology applied to education. In A. Stec & D. Bernstein (Eds.) Psychology: Fields of application. Boston, MA: Houghton Mifflin. (P. 45)
- 64 Gardner, H. (1983) Teoría de las inteligencias múltiples. Madrid: Paidós.
- 65 Gardner, H. (1983) Teoría de las inteligencias múltiples. Madrid: Paidós.
- 66 Bruner, J. (1963) El proceso de la educación. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana
- 67 Bruner, J. (1963) El proceso de la educación. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana
- 68 Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas. Caracas.
- 69 Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo Nacional Bolivariano
- 70 Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Subsistema de Educación Especial
- 71 Corbin, J. y Strauss, A. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Ediciones de la Universidad de Antioquia.
- 72 Corbin, J. y Strauss, A. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Ediciones de la Universidad de Antioquia.
- 73 Tenorio, Solange. (2011) Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. [Estudios Pedagógicos XXXVII, Nº 2: 249-265, 2011] Departamento de Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf> [Consulta: agosto 2, 2014]
- 74 Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas. Caracas.
- 75 Vygotsky, L. (1989) Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.

- 76 Vygotsky, L. (1989) Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.
- 77 Gardner, H. (1983) Teoría de las inteligencias múltiples. Madrid: Paidós.
- 78 Bruner, J. (1963) El proceso de la educación. Buenos Aires: Editorial Hispanoamericana
- 79 Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela
- 80 Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy) [Documento en línea] Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> [Consulta: octubre 19, 2013] (P. 4)
- 81 Tomasevsky, K. (2010) Contenido y vigencia del derecho a la educación. [Documento en línea] Disponible en: http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspectoMetodologico/MaterialEducativo/Contenido-Vigencia.pdf [Consulta: julio 11, 2013]
- 82 Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy [Documento en línea] Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> [Consulta: octubre 19, 2013]
- 83 Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.
- 84 Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.
- 85 Blanco, R. (2008) Marco conceptual sobre educación inclusiva. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/confinted_48_Inf_2_Spanish.pdf [Consulta: Julio 01, 2013]
- 86 Cullen, C. (2004) Perfiles ético-políticos de la educación, Buenos Aires: Paidós.

- 87 Avramidis, E. y Norwich, B. (2002) Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2).
- 88 Jordan, A. y Norwich, P. (2003) Teacher's personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3 (1).
- 89 Castro Silva, J. y Morgado, J. (2004) Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31.
- 90 Loreman, T. Forlin, C. y Sharman, U. (2007) An International Comparison of Preservice Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly* Fall, 27 (4). [Documento en línea] Disponible en: <http://www.dsqsds.org> [Consulta: Julio 01, 2013]
- 91 Loreman, T. Forlin, C. y Sharman, U. (2007) An International Comparison of Preservice Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly* Fall, 27 (4).). [Documento en línea] Disponible en: <http://www.dsqsds.org> [Consulta: Julio 01, 2013]
- 92 Avramidis, E. (2005) Developing inclusive schools: changing teacher's attitudes and practices through critical professional development. [En E. Avramidis, Conference in Inclusive and supportive education congress. International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating diversity. Glasgow.]
- 93 Rueda, M. y Moreno, M. (2007) Diversidad funcional. [Documento en línea] Disponible en: <http://tadega.net/?p=95> [Consulta: noviembre 5, 2013]
- 94 Rueda, M. y Moreno, M. (2007) Diversidad funcional. [Documento en línea] Disponible en: <http://tadega.net/?p=95> [Consulta: noviembre 5, 2013]
- 95 Loreman, T. Forlin, C. y Sharman, U. (2007) An International Comparison of Preservice Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly* Fall, 27 (4).). [Documento en línea] Disponible en: <http://www.dsqsds.org> [Consulta: Julio 01, 2013]
- 96 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial No. 36860. Caracas
- 97 Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial No. 5929. Caracas
- 98 Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes.(2007) Gaceta Oficial No. 5859. Caracas

- 99 Ley para las personas con discapacidad (2007) Gaceta Oficial No. 38598. Caracas.
- 100 Ley Orgánica del Poder Popular (2010) Gaceta Oficial Extraordinario No. 6011
- 101 Plan Estratégico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007-2013
- 102 ONU (2006) Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad
- 103 Blanco, R. (2008) Marco conceptual sobre educación inclusiva. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/confinted_48_Inf_2_Spanish.pdf [Consulta: Julio 01, 2013]
- 104 Diccionario de la Real Lengua Española (2014) Lineamiento. [En línea] Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=lineamiento> [Consulta: julio 27, 2014]
- 105 Universidad Nacional de Cuyo (2014) Estrategias [En línea] Disponible en: <http://www.uncuvirtual.uncu.edu.ar/paginas/index/4-equipos-de-trabajo> [Consulta: Julio 01, 2014]
- 106 Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela
- 107 Collom, Antonio. (1992) El saber de la Teoría de la Educación. [En línea] Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71706/1/El_Saber_de_la_Teoria_de_la_Educacion_Su.pdf [Consulta: Julio 12, 2014]
- 108 Informe Warnock (1978) [Documento en línea] Disponible en: <http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf> [Consulta: Junio 05, 2013]
- 109 Gómez, C. (2007) Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia. Facultad de Medicina. Maestría de Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- 110 González-Gil, Francisca (2014) Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-gonzalez-gil.pdf> [Consulta: Junio 22, 2014]

- 111 Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect?, Educational Review, 53: 113.
- 112 Vijil, Mireilli (2008) "Las Nuevas Tecnologías y la Educación Inclusiva a la Capacitación y Actualización Docente en la Búsqueda de una Educación de Calidad... Una Escuela Inclusiva". 2006 – 2008. [En línea] Disponible en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=SlghWC%2F1kJg%3D&tabid=1473> [Consulta: Junio 22, 2014]
- 113 Goleman, David (1995) Inteligencia Emocional. Editorial Kairós. P. 43-44 [En línea] Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html> [Consulta: Julio 30, 2014]
- 114 Ferrel, K. A. (1990). Trabajo con Padres [En ICEVH, N° 73.] Córdoba (Argentina): ICEVH [En línea] Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/trabajo_con_padres.htm [Consulta: Julio 30, 2014]
- 115 Riera, Gemma. (2011) El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. [En línea] Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7_hm.html [Consulta: Julio 30, 2014]
- 116 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014) ¿Qué caracteriza a las escuelas eficaces? [En línea] Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/mo8_caracteristicas.htm [Consulta: agosto 8, 2014]
- 117 Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro
- 118 II Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Estados Unidos. (1998) Resoluciones sobre la formación docente. [En línea] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200006&lng=es&nrm=iso [Consulta: agosto 8, 2014]
- 119 Foro Educativo (2007) La educación inclusiva. Como hacerla realidad. [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf [Consulta: agosto 8, 2014]

120 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). Aproximación al perfil del docente para la Educación Inicial y/o preescolar. Caracas.

ANEXOS

ANEXO A
ENTREVISTA
GUION DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

- 1- Conoce usted acerca del término inclusión escolar?
- 2- Quienes para usted se caracterizan como niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- 3- Ha tenido usted la experiencia de trabajar con algún niño o niña con Necesidades Educativas Especiales?
- 4- Cree usted que tiene conocimientos sobre la inclusión escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- 5- Cree usted que la institución cuenta con el suficiente apoyo de las autoridades educativas para atender a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- 6- Como mejoraría, desde su punto de vista, la inclusión o el trato hacia niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- 7- Piensa usted que los niños con Necesidades Educativas Especiales deben estar incluidos en el aula regular de clase?
- 8- Como asume desde su perspectiva como docente la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales?
- 9- Piensa que en la institución están dadas las condiciones necesarias para la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- 10-Cómo es la actitud de la familia y la comunidad respecto a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales?

ANEXO B

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE GUION DE ENTREVISTA

LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA INCLUSIÓN REAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DIRIGIDOS A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL.			
Objetivo General -Elaborar lineamientos estratégicos para la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, dirigidos a docentes de educación inicial. Objetivos Específicos -Conocer desde las perspectivas de los docentes los conocimientos acerca de la inclusión escolar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de clase. -Interpretar las actitudes que asumen las docentes de aulas regulares, frente al proceso de inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. -Determinar las condiciones necesarias para la inclusión, desde las perspectivas de los docentes de educación inicial. - Construir un conjunto de lineamientos estratégicos para el abordaje de la inclusión real de niños y niñas, dirigido a docentes de educación inicial.	RELACION		
	Bueno	Regular	Escasa
1. Conoce usted el termino inclusión escolar?			
2. Quiénes para usted se caracterizan como Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales?			
3. Ha tenido usted la experiencia de trabajar con algún niño con Necesidades Educativas especiales?			
4. Cree usted que tiene conocimientos sobre la inclusión escolar de Niños y Niñas con necesidades educativas Especiales?			
5. Cree usted que la institución cuenta con el suficiente apoyo de las autoridades educativas para atender a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?			
6. Como mejoraría, desde su punto de vista, la inclusión o el trato hacia niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?			
7. Piensa usted que los niños con Necesidades Educativas Especiales deben estar incluidos en el aula regular de clase?			
8. Como asume desde su perspectiva como docente la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales?			
9. Piensa que en la institución están dadas las condiciones necesarias para la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?			
10. Cómo es la actitud de la familia y la comunidad respecto a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales?			
Nombre: _____ C.I: _____ Firma: _____			

ANEXO C

TRANSCRIPCION DE ENTREVISTA A DOCENTE

Entrevista

A: autora de la investigación

I: docente entrevistada

A: bueno, la entrevista es una entrevista en donde te voy a hacer preguntas pero no estructuradas sino que de manera libre me digas tu experiencia, si estás de acuerdo con la inclusión escolar si de repente has tenido experiencia en el aula con inclusión escolar...

I: bueno experiencia, yo vengo de trabajar en una zona bastanteeee, no es rural, es marginal, yo trabajaba detrás del relleno sanitario y prácticamente la parte de básica se trabajaba con inclusión escolar porque habían niñas de 13 años que estudiaban 1er grado y tenían niños y todo y llevaban hasta los niños a clase y todo y se tenían que aceptar así, esteee empezamos trabajando en el piso y pues como es que se llama eso?? Esa modalidad que ahora vive la gente.

A: ¿invasiones?

I: ajaaa invasión, y nosotros estábamos en una casona en donde estábamos básica y prácticamente todos revueltos, no hay condiciones, no teníamos condiciones humanas en todo lo que hay ahí porque ni siquiera tenían un pozo para hacer pipí, no había nada, ahorita es que medio se ha arreglado la escuela, y de inclusión, pues si me parece súper buenísimo pero lo que pasa es que como decirte que esa gente como para que reaccione ante eso...porque esos niños cuando tú les exiges mucho, a esos niños de la zona marginal ellos prefieren irse a trabajar, por ejemplo allá habían muchos niños que no iban a la escuela sino se iban a trabajar al relleno sanitario porque así sabían que tenían plata...

A: aaaah ¿ganaban dinero?

I: siiii dinero, y las niñas pues lo que hacen es prostituirse, se ve demasiada prostitución, entonces todo eso lo conlleva como la parte de cultura, de formación, de verdad que yo le cuento aquí a las muchachas que una cosa es que yo les cuente, y otra cosa es estar ahí, terrible, terrible, pero si uno trata por lo menos de canalizar, pero lo que uno hace en la semana, el fin de

semana se perdía, porque allá habían niños que iban nada más por comer, ellos mismos nos decían a nosotros, noooo profe, nosotros vinimos fue a comer y se iban, como la escuela queda ahí mismo en la comunidad, en la invasión, entonces se desataban, se iban...

A: y en esa escuelita donde estabas, o aquí ¿también has tenido alguna relación u oportunidad de trabajar con necesidades especiales? ¿O con niños especiales?

I: si, si tengo, ahorita hay uno que no sabemos si es autista o no, tenemos ahí los informes, pero no dice como tal que es autista, tiene falta de concentración, esteeeee se altera cuando hay gritos, o llantos, se quiere salir, más que todo es en el baño, él no quiere prestar atención, no se sienta en la ronda, pero él sabe de lo que estamos hablando, porque llega en la tarde y le cuenta a la mamá, lo tienen en terapias, si si, tú ves a Sebastián y el no pareciera que fuera autista, él debe tener algo como muy leve, porque de autismo hay muchas ramas, y la de él debe ser muy leve, pero si hay muchas cosas que lo conllevan como a que sea...

A: ¿y han sido instruidos ustedes a nivel gubernamental?

I: una sola vez, nooo para eso no estamos preparados, de hecho el miércoles pasado que recibimos un taller de neurolingüística, muy bueno el doctor, esteeeee y de hecho vuelve a venir el miércoles porque lo pedimos, esteeee ahora nos dieron lineamientos de la zona que tenemos que caracterizar al niño, cuando uno estudió en la universidad, no podíamos hacer eso porque nosotros ni psicólogos ni doctores ni mucho menos nada, entonces ahora nosotras tenemos que llevar una caracterización para referir a los niños al especialista y de hecho hay un niño que me llegó nuevo, él no tiene problemas de diversidad funcional pero tiene problemas psicológicos graves, la mamá era guerrillera...

A: bueno ya ahí hay diversidad funcional, porque ya ahí necesita un trato especial

I: siiii un trato especial, de hecho esta semana no lo trajeron porque el viernes tuvimos una situación un poquito engorrosa pero siiii, ahora está viviendo con la abuela, el niño dice que sueña con pistolas...

A: ¿y él vivió en ese entorno?

I: ajaaa, él estuvo allá, pero lo volvieron a traer, ay no no y como estábamos hablando, son 30 personitas que uno tiene en el salón que cada uno tiene diferentes problemas, ahorita tengo uno que no se le puede tocar, ni los niños lo pueden rozar porque dice "es que tú me tratas mal" y lo dice y lo

asegura de que nosotros lo tratamos mal, y le decimos, pero qué es para ti tratarte mal? Y dice “porque tú me regañas” y siiii ya nos dimos cuenta que es que lo agreden bastante porque dice “no me toqueeee” y lo han venido a buscar porque se orina en la ropa y entonces dice que es que la tía y la mamá lo pellizcan...

A: ¿y ustedes creen que este tipo de niños, o en general niños con diversidad funcional deben estar incluidos en aula?

I: no, yo no soy partidaria de esto, si de repente lo hubieran hecho desde un principio, desde que empezó la educación pues ok, pues ya los muchachos se acostumbran como en Estados Unidos, pero hoy en día, nosotros no estamos preparados. A mí en la universidad...uno ve 1 a 2 materias...

A: bueno yo te digo uno en la universidad, yo soy licenciada en educación Preescolar y yo no vi ni una en la ULA...

I: nooooo? Tú no viste de atención temprana

A: nooo, de ahí fue donde nació mi curiosidad, nació mi intriga de que yo soy Licenciada en Educación Preescolar y ahora los niños a nivel legal deben estar dentro del aula, y de verdad nos están instruyendo?

I: naaaaaada, aja y ¿cuando llegue la gente del aula nueva? ¿Qué vamos a hacer con los niños con diversidad funcional? Eso es lo que nos estaba diciendo el especialista de neurolingüística, ellos no son niños especiales, es que los niños de ahora nos llevan la delantera y no estamos preparadas para esos niños, son hiperactivos, autistas, y se etiquetan demasiado...

A: y no sabemos si los estamos etiquetando bien...

I: y entonces llegan y lo que hace el psicólogo es medicarlos a algunos, los que son más agresivos o los que tienen más alterado el comportamiento y les está haciendo es un daño, porque nosotras no estamos preparadas para eso y este horario Bolivarianoooo!!!

A: ¿de 8 a?

I: de 8 a 4

A: ahora imagínate si tienes niños con diversidad funcional

I: siiiii imagínate, vienen niños ciegos, con diversidad motora, yo te digo, esos niños todo el día aquí metidos? Es mi pregunta... A medida que vayan avanzando van a estar metidos los niños en el aula?

A: y entonces los especialistas van a ser es como la transición? Para poderlos incluir?

I: no seeee, pero es que tampoco estamos preparados para eso...

A: y ustedes creen que la institución está preparada para que de repente les llegue un niño en silla de ruedas? O un enanito?

I: noooooo nadie, nadie aquí está preparado para eso, así sea que la directora diga lo que diga que ya recibimos el recurso y no, no es mentira, ni siquiera la gente que viene de Educación Especial, saben qué es lo que vamos a hacer es algo loco! Es algo así como la planificación

A: y ustedes creen que entonces necesitarían más instrucción?

I: claaaaro, estar súper preparados, por lo menos hacer un diplomado? Y que uno diga cónchale de verdad aprendí, sé que es el autismo, de donde viene, y que nos podamos instruir, de que tu tengas bases para decir que él es autista por esto y por esto, o él tiene déficit de atención por esto y por esto...

A: siiiii esa es ahorita como la gran incógnita en la educación en general, porque a nivel legal está establecido, de que tienes que incluirlos, pero entonces estamos preparados?

I: noooooo, y de verdad uno va y pregunta y te dicen "nooooo hay que esperar lineamientos" pero lineamientos de qué? Lineamientos de que si no nos han preparados para eso?

A: y si esto ya está, pues debieron hacer como un año de preparación

I: uff, claro desde que eso fue planteado

A: claro y empezar poco a poco, empezar por instruir desde las Universidades

ANEXO D1
CUADRO RESUMEN TRIANGULACION
CONOCIMIENTOS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AL AULA REGULAR DE CLASE.

Nivel de análisis Actor	Dimensión 1: Manejo de Vocablos	Dimensión 2: Desempeño empírico	Dimensión 3: Temor	Dimensión 4: Incertidumbre	Dimensión 5:Experiencia	Dimensión 6: Carencia de Conocimientos	Dimensión 7: Realidad del docente	Dimensión 8: Teorías constructivistas
Docente	...Compromiso visual... Niños funcionales...	...Uno lo que hace es probar... ...Llevamos los registros...	...Yo me asusté... ...¿Qué voy a hacer con los niños?...	...nos dieron un taller, del vocablo que se tenía que utilizar, que qué significaba esto, lo otro...pero hasta ahí..." “...trabajar con niños especiales y todo y ajá...yo que estudié? ...Preescolar...”	“...no, no (trabajo con niños con NEE)... ...en realidad no he tenido esa experiencia...	“...no me siento capacitada...” “...pero un niño autista...cómo lo puedo manejar...”	“...toda esta gente anda en el aire...” “...muchas cosas son por ensayo y error...”	..es difícil trabajar con esos niños... ...lo más fuerte, ...es como el proceso de socialización...
	Subcategoría 1: Actualización en NEE						Subcategoría 2: Formación en inclusión	
Teórico	Tenorio: énfasis en el saber pedagógico, actualización permanente						MPPPE: procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, en concordancia con fundamentos pedagógicos; Vygotsky: aprendizaje social; Gardner: estrategias pedagógicas diferentes a las tradicionales...	
	Categoría							
Investigadora	Necesidad de una Actualización permanente; afianzar la formación recibida sobre teorías pedagógicas							

ANEXO D2
CUADRO RESUMEN TRIANGULACION
ACTITUDES QUE ASUMEN LAS DOCENTES DE AULAS REGULARES, ANTE LA DE INCLUSIÓN DE NIÑOS Y
NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Nivel de análisis Actor	Dimensión 9: Resistencia al cambio	Dimensión 10: Posición de los docentes
Docente	<i>...hay resistencia al cambio...</i> <i>...yo no soy partidaria de esto..."</i>	<i>"...se tumbó ese esquema asistencialista"...</i> <i>...y cuándo llegue la gente del aula nueva?...qué vamos a hacer con los niños de NEE?..."</i>
	Subcategoría : Disposición del docente	
Teórico	<i>Loreman, Forlin y Sharma: docentes con actitudes positivas hacia la inclusión</i>	
	Categoría	
Investigadora	<i>...cuando el docente muestra actitudes positivas el proceso de inclusión sale fortalecido.</i>	

|

ANEXO D3
CUADRO RESUMEN TRIANGULACION
CONDICIONES NECESARIAS PARA LA INCLUSIÓN, DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN INICIAL

Nivel de análisis Actor	Dimensión 11: Integración de la familia	Dimensión 12: Reacciones de la sociedad	Dimensión 13: Metodología para la inclusión	Dimensión 14: Infraestructura	Dimensión 15: Adaptación
Docente	...hay más aceptación...los papás dicen abiertamente “yo tengo un hijo autista y vengo a inscribirlo...” “... va a haber también un choque por los propios representantes...”	“...yo pienso que hay que preparar a la comunidad...” “...las personas adultas los rechazan...”	“...los niños vienen diagnosticados...” “...ellos van a estar en aula, allá van a estar los especialistas y dado caso que aquí haya un problema, la docente viene...”	...van al espacio educativo, es decir, el aula anexa...” un bebé con dificultad motora, aquí ni hay rampas...qué hace la maestra?	“... nosotros estamos en ese cambio...” “... y aquí no se cuenta con nada del Estado...”
	Subcategoría 4: Integración de la familia y la sociedad	Subcategoría 5: Inducción a la inclusión			
Teórico	Blanco: inclusión promueve procesos orientados a una mayor y mejor participación de los niños y niñas, así como la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela		Legislación vigente en materia de Educación Especial en Venezuela.		
	Categoría				
Investigadora	Se requiere abordaje de la atención de estos niños por parte de los docentes, la adaptación del personal al trabajo interdisciplinario y la concreción de una infraestructura dentro de las instalaciones de la institución educativa que favorezcan la inclusión				