

Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria



*Inclusive education: a reference of research in the university
teaching practice classrooms*

Estefania Facchin Soto

estefifacchin@gmail.com

Elisabel Rubiano Albornoz

relisabelr@gmail.com

Universidad de Carabobo

Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad

Valencia, estado Carabobo, Venezuela

Artículo recibido: 25/06/2018

Aceptado para publicación: 01/08/2018



Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo *valorar la cultura, las políticas y las prácticas de la “Escuela BBII”* en virtud de los principios y valores de la educación inclusiva, considerados en el instrumento “Index for inclusion”. Se desarrolló bajo el paradigma post-positivista, enmarcado en un diseño de estudio de caso institucional. Las técnicas de recolección empleadas fueron la observación participante y la entrevista abierta. Los resultados permitieron identificar elementos favorecedores entre algunos miembros de la comunidad escolar, en el enlace con centros de apoyo externos y en proyectos pedagógicos institucionales; y, también, se detectaron barreras para el aprendizaje y la participación relacionadas con la desarticulación entre familia-escuela, el personal de apoyo y docente, y prácticas pedagógicas cónsonas con valores excluyentes.

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad, cultura inclusiva, barreras para el aprendizaje y participación.

Abstract

The main objective of this research is to assess the culture, educational policies and practices of the “BB-BII School”, based on the principles and values of inclusive education considered in the “Index for inclusion” instrument, which was developed following the post-positivist paradigm, framed in an institutional case study design. The collection techniques used were the participant observation and the open interview. The obtained results allowed to identify the elements that are favorable to some of the members of the school community, in their connection with the external support centers and in the institutional pedagogical projects, and barriers related to the lack of articulation between family-school, the specialist teachers and the classroom teachers, and pedagogical practices guided by excluding values were also detected.

Keywords: inclusive education; diversity; inclusive culture; barriers to learning and participation.

Preámbulo

Esta investigación se ha constituido una referencia para las políticas curriculares universitarias que buscan favorecer la educación para la diversidad. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se gestan iniciativas tales como el eje diversidad y una asignatura básica dirigida a todas las menciones, ambas con la intencionalidad de transversalizar una serie de indicadores de aprendizaje que deben preparar a todos los egresados para construir una educación inclusiva.

Asimismo, desde el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, se han cristalizado dos vías de acción, la cátedra libre de apoyo a la inclusión y el Trabajo Especial de Grado que, en una relación indivisible con Prácticas Docentes, están generando productos académicos como el que daremos cuenta en este artículo. En el noveno semestre, durante las prácticas docentes, se realiza un diagnóstico participativo grupal para especificar las necesidades de transformación de las escuelas y de ese proceso se seleccionan las situaciones problemáticas que ameritan investigación; a partir de esto se determinan los objetos de conocimientos de los trabajos de grado que desarrollarán durante el último semestre, las futuras docentes de Educación Inicial y primeros grados de Educación Primaria. Esto quiere decir que la atención a la diversidad y la inclusión educativa aparecen como problemáticas a partir de procesos inductivos que emergen de la realidad educativa actual.

Así, el objeto de estudio surgió de una fase de diagnóstico participativo, desarrollada durante las prácticas profesionales; de cuyos resultados se podían sentar las bases para posteriormente construir un plan de mejora colectivo para la institución, que permitiera propiciar su transformación hacia una institución contenedora y modeladora de relaciones profundas, de compromiso mutuo por el bienestar del otro, el respeto de sus derechos, el reconocimiento de sus potencialidades, necesidades e intereses particulares. Sin embargo, el abordaje a la construcción de una escuela favorecedora de la diversidad no resulta una tarea fácil, ameritó un estudio que permitiera comprender la realidad, para a partir de allí propiciar las reflexiones colectivas que desencadenarán transformaciones.

Particularmente, en la EBBII se vislumbraron obstáculos que dificultan la atención integral a la diversidad, la cual no solamente engloba las Necesidades Educativas Especiales; ya que cualquier niño o joven puede experimentar barreras para el aprendizaje y la participación. Estas barreras con las que se enfrentan, no son propiedades intrínsecas de los estudiantes, sino que varían según la interacción con su ambiente de aprendizaje (culturas, políticas, infraestructura, planes de estudio, métodos de enseñanza y aprendizaje) (Booth y Ainscow, 2015). De acuerdo a esta necesidad, se planteó como propósito general *valorar la cultura, las políticas y las prácticas de la EBBII en virtud de su correspondencia con los principios y valores de la educación inclusiva*.

La relevancia de este trabajo cobra importancia en virtud de los objetivos que a nivel mundial se han planteado las naciones con respecto a eliminar las barreras educativas, identificadas inicialmente en la Conferencia Mundial de Educación para todos (1990) y planteadas en la *“Declaración Mundial de Educación para Todos”*, compromisos ratificados en el más reciente *Informe sobre Educación para todos, Incheon 2030*. Estos documentos apuntan a la necesidad de transformar la histórica homogeneización de la enseñanza y a deslastrarse del “establecimiento de prototipos normales para separar a los que deben educarse de aquellos que supuestamente no lo merecen” (Arnaiz Sánchez, 2013, p.ix), para así posibilitar la accesibilidad de las poblaciones tradicionalmente excluidas a una educación de calidad.

En Venezuela, desde la reforma del currículo de Educación Básica (Ministerio del Poder Popular para Educación, 1997) se han considerado las diversas fallas del sistema educativo que se mantienen hasta la actualidad; consistentes en altos niveles de exclusión, deserción y repitencia, bajos niveles de rendimiento escolar, falta de articulación del sistema educativo y sus modalidades, bajos niveles de calidad educativa, una praxis pedagógica homogeneizante y una formación docente no adecuada; por lo que se confirma que se requiere de un

nuevo paradigma para alcanzar los objetivos de la educación para todos, con miras a que cada individuo tenga un papel relevante en la sociedad.

En 2011, respondiendo a los acuerdos y compromisos internacionales, el MPPE plantea la necesidad de transformar la Modalidad de Educación Especial, comprometiéndose en “apoyar la inclusión educativa de niños(as), adolescentes y adultos que por sus características y necesidades diferentes, estaban siendo excluidos del sistema educativo y de otros ámbitos” (MPPE, 2011, pp. 4-5). No obstante, esta transformación se detuvo por múltiples factores; entre ellos se resalta una gran resistencia experimentada tanto por parte de los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo como de aquellos pertenecientes a la Modalidad de Educación Especial. Así pues, en la actualidad las aulas integradas y los equipos de integración siguen rigiéndose por la Conceptualización y Política de Integración Social de las personas con necesidades educativas especiales, emitida en 1997. De acuerdo a este documento, para lograr la *integración* se requiere fortalecer la articulación de las acciones dentro de la modalidad de Educación Especial y con los niveles y otras modalidades del sistema educativo; para ello, se deben coordinar esfuerzos intra e intersectoriales en planes de acción.

Coincidiendo con Meléndez (2016), hasta ahora, lo que se ha hecho contra la exclusión educativa en América Latina se resume a acciones fragmentadas y con prioridades diversas, casadas en lo posible con los objetivos de la Educación para Todos; sin embargo, estos esfuerzos materializados en programas o desde la atención de la Modalidad de Educación Especial, requieren ser encausadas en un solo propósito: encausar el sistema educativo hacia la educación inclusiva.

Referencia de apoyo

Pocas referencias teóricas en relación a la inclusión educativa han sido validadas en la práctica, por el contrario, provienen más de procesos deductivos que inductivos, de allí que el trabajo de investigación desarrollado en el Reino Unido por Tony Booth y Mel Ainscow (1999) y un grupo de colaboradores (equipo de profesores, padres de familia, directivos, investigadores), resultó fundamental para apoyar el trabajo que nos ocupa. En este documento, denominado *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, conocido en español como “*Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*”, que va por la tercera edición revisada y adaptada, por Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2015); se resumen las consideraciones de un proyecto de investigación-acción y ayuda a los miembros de un centro educativo a conocer, a través de un proceso de reflexión compartida, en qué lugar se encuentra la institución con respecto a los criterios sobre educación inclusiva. Del mismo modo, existe una versión para **centros de Educación Inicial** (Booth, Ainscow y Kingston, 2004, 2006), conocido como “*Index para la Inclusión: Desarrollando el juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*”.

El Index representa un marco de referencia conformado por un conjunto específico de valores y principios vinculados a la promoción de una sociedad inclusiva, que respete la diversidad, promueva la participación y los derechos humanos. Tiene dos principales funciones para aquellas instituciones que lo utilizan como guía. En primer lugar, permite **revisar** el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma, facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, favorece los procesos continuos de **mejora**, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

Así, este instrumento pretende estimular a todos los miembros de la comunidad escolar a crear una cultura institucional inclusiva, caracterizada por valores y creencias basados en los siguientes principios: la participación democrática, la sostenibilidad medioambiental, la ciudadanía global, la promoción de la salud, la no violencia y la no discriminación; valores como confianza, igualdad, respeto por la diversidad, esperanza, honestidad, belleza, alegría, paz, sentido de comunidad, amor, derechos, coraje y compasión (Booth y Ainscow, 2015). Además, colabora en la revisión y desarrollo de áreas de política y de práctica con respecto a una serie de dimensiones e indicadores.

Camino metodológico

De acuerdo con el objetivo general y tomando como referencia el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015) se desarrolló una investigación bajo el diseño de un estudio de caso de tipo institucional (Stake, 1999), enmarcado en el paradigma postpositivista.

La valoración de la dimensión cultura de la Escuela BBII exige comprender el marco de referencia de los sujetos que hacen vida en ella, ya que este da sentido a la forma particular de vivir, percibir la realidad educativa que experimentan y guía sus decisiones, que se concretan en las políticas y las prácticas educativas. De esta manera, se busca dar espacio a la construcción de significados, que surgen de la intersubjetividad que se genera del contacto entre los sujetos de la investigación y las investigadoras. Quien investiga se compromete con la construcción mutua de significados, con la triangulación de voces en un compromiso conjunto (Kinsella, 2006; citado por Martínez Martínez, 2008).

De esta manera, se realizaron una serie de registros descriptivos a partir de la aplicación de la técnica de observación participante, se revisaron documentos institucionales y se contrastaron con los lineamientos de las políticas públicas educativas nacionales y se aplicaron entrevistas abiertas con el apoyo de una guía de preguntas a los informantes clave. Después de que la información fue recolectada, transcrita y organizada fue sometida a procesos de análisis y síntesis que generaron los resultados, los cuales permitieron describir y valorar a la escuela según las dimensiones del Index, (Booth y Ainscow, 2015), destacando aquellos aspectos que favorecen o no la educación para todos.

Resultados

Se ha valorado la institución con la finalidad de que a posteriori se propicie la mejora de los procesos inclusivos por medio de la reflexión y acción colaborativa entre los miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, se han evaluado las tres dimensiones previstas con el apoyo de los datos registrados, para que las apreciaciones tengan la suficiente credibilidad y dependencia de la experiencia investigativa, lo que puede permitir el criterio de valor de verdad por confirmabilidad y puede incluso llegar a ser transferible a aquellas comunidades escolares que se vean reflejadas en esta realidad. Así mismo se han dejado marcadas ciertas líneas orientadoras para la continuidad que espera tener este trabajo.

En torno a la cultura

Entre los aspectos positivos de la institución en cuanto a la construcción de una comunidad o cultura inclusiva, vivenciamos la apertura que mostró el directivo hacia los practicantes de diversas universidades (RI406, RI407), con el fin de ofrecer un espacio de formación para las generaciones futuras y, a su vez, apoyar la labor pedagógica de los docentes y establecer alianzas entre la comunidad y la escuela. De igual forma, se evidenció que se han realizado enlaces para la atención individualizada de niños, referidos a la especialista del aula integrada, a los centros de apoyo cercanos a la comunidad "(...) nosotros hacemos la articulación con ellos para que beneficie a los niños, no solo en la parte de ACAPANE, sino que hemos ido al psicopedagógico Rodolfo Rodríguez y a la casa hogar Don Bosco" (Entrevista n° 29, CÓD E2918). Sin embargo, vale decir que los apoyos recibidos en estos centros no están coordinados con la escuela, por tanto no se comportan en realidad como comunidades de colaboración.

Ahora bien, observar la institución bajo criterios que detallen lo que se espera de una escuela inclusiva, devela una gran cantidad de limitaciones, entre ellas, el centro escolar no cuenta con señalización para el acceso, intérpretes en lengua de señas ni personal preparado en otros sistemas de comunicación, lo que puede constituir una barrera para que todos sean bienvenidos, en especial, para aquellas personas con limitaciones auditivas y del lenguaje que quieran participar y aprender en la institución. En cuanto a la infraestructura, la escuela no cuenta con rampas de acceso que permitan a las personas con movilidad limitada desplazarse de forma

independiente, lo cual constituye una barrera arquitectónica; tal como se evidenció en el caso de un niño que requería ingresar al 4to grado, y a pesar de que la psicopedagoga afirmó que cumplía con las competencias académicas para el nivel, fue excluido del sistema educativo regular por dificultades de acceso al centro.

(...)vinieron de inspección a ver las barreras arquitectónicas para que el niño pudiera desplazarse y todo y la rampa no tenía las barandas, él necesitaba un baño específico(...)Al final, la escuela no cumplía con las normas, con los requisitos para que estudiara aquí y bueno el papá le contrató una psicopedagoga particular para que lo atendiera en su casa” (Entrevista n°29, Cód. E2959, E2962, E2963).

Las escuelas inclusivas, se caracterizan por contar con planes de mejora y políticas relacionadas con la infraestructura, dotación y accesibilidad, para que cualquier persona, sea cual sea su condición, pueda acceder a los espacios y a la información, y moverse libremente, con espacios y equipos que resulten funcionales para todos.

En otro orden de ideas, con relación a la percepción de seguridad en la escuela, se han presentado algunas situaciones de hurto de pertenencias de docentes, niños y representantes, en la aulas, por lo que existe un clima de inseguridad (IP1RP38, IP1RP39, IP1RP40, IP1RP43, IP1RP112, E29114, E29120) que impide que la institución tenga una visión positiva de la comunidad, lo que dificulta la consolidación y mantenimiento de redes de apoyo.

En cuanto al sentido de pertenencia que experimentan los miembros de la institución, se observa cierta desunión. Existen fallas en cuanto a la cooperación del equipo educativo, en donde las conversaciones constructivas, las celebraciones y discusiones de caso son escasas. Tal como lo expresó la especialista del aula integrada:

(...)situaciones han hecho que dentro de la institución hayan grupos y sub grupos entre docentes y eso ha ocasionado apatía, chismes, rumores de pasillo, o que yo trabajo mejor que la otra, aunque eso siempre lo va a haber; (...) antes cuando íbamos a almorzar, cada quien con su almuerzo en un salón, ahora no, ustedes tres aquí y nosotros tres porque somos las especialistas y allá están las de primero y por allá los de segundo; cada quien en sus subgrupos dentro de una misma institución (Entrevista n°29, Cód. E2999, E29101).

Un valor fundamental en las escuelas inclusivas es el de comunidad, en el que la institución sea un espacio de encuentro, dispuesto de manera que todos se sientan “ligados, aceptados y apoyados” (Stainback y Stainback, 1988, citado por Arnaiz Sánchez, 2013, p.2).

Además, la familia y la escuela se encuentran desarticuladas, por la baja participación de los padres en las diferentes actividades que propone la escuela (E1756, E29108, E29110, E29111, E29108, E29112, E29121, E3110), así como existe un escaso apoyo familiar (IP8RP87, IP10RP186, E3204, E2934, E29115, E29117) ante las barreras y las dificultades a las que se pueden enfrentar los niños. De igual forma, la comunicación entre el equipo educativo y los padres no resulta fluida, ni se atienden a las recomendaciones del docente o del especialista, posiblemente debido al ambiente caracterizado por la deprivación cultural en que se desenvuelve la familia, que impide la cobertura de necesidades básicas como la alimentación, quedando las de aprendizaje en segundo lugar; por lo que el apoyo que pueden prestarles a sus hijos o representados es reducido.

Bueno, yo siempre hablo con él y por lo menos le explico la situación que estamos pasando, que ahora tenemos que comer poco porque no tenemos comida suficiente para todos y que no sea un niño malcriado y quiera que le den todo lo que quiera cuando no podemos comprarlo. También, me lo he llevado a las colas para que vea que conseguir comida cuesta bastante y que por eso hay que conformarse hasta que todo este problema pase (Entrevista n°23, Cód. E2310).

Son numerosos los casos de abandono y ausencia total o parcial de algunos de los progenitores (IP10RP38, IP10RP46, IP10RP65, IP10RP261, E3207), lo cual constituye un factor de riesgo para el desarrollo del niño, aunado al ambiente violento comunitario en el que se desenvuelven (IP10RP33, IP8RP87, IP10RP87, IP10RP186, E1754, E912), tal como se evidencia en las siguientes líneas.

Afuera se han visto niños que después que salen de la escuela, se han agredido, pero más que todo eso es por el mismo contexto donde están. A lo mejor en la casa hay muchos niños que están en hogares disfuncionales, muchos abandonos de padres y madres; y los niños están teniendo problemas emocionales por eso. No es fácil ese abordaje de esos niños que vienen con tantos problemas y aquí los tratan de descargar con violencia. Pienso que también es un reflejo del contexto (...) (Entrevista n°1, CÓD E137).

Vethencourt (2009) plantea que de los 6 a 12 años intervienen factores de riesgo como las debilidades del sistema educativo que pudieran llevar a la deserción o repitencia, las deficiencias morales del grupo familiar y la influencia de los pares en el consumo de sustancias y en la práctica de conductas vandálicas. Estas deficiencias se asocian con que no se estructure una ética del yo, dificultades en la persistencia del esfuerzo, incapacidad para postergar el deseo y desidia hacia lo que no le produce placer inmediato: la escuela y el trabajo.

Así pues, resulta imprescindible el apoyo, la orientación y canalización emocional ante situaciones estresantes y duelos que se están viviendo en el hogar y que se reflejan en la escuela; de manera que el docente ejerza el rol mediador con los adultos significantes. De igual forma, se deben evitar adoptar actitudes de desesperanza por parte de algunas docentes por la atribución de los problemas que presentan los niños en la escuela al tipo de familia de la que provienen (IP8RP89), por el contrario trabajar en la articulación entre familia y escuela.

En cuanto a la relación entre los estudiantes, existe una cultura de maltrato entre los compañeros (IP2RP202, IP8RP61, E37), reconocida por el directivo y los docentes; sin embargo, no se han desplegado las intervenciones pertinentes para abordar la violencia, instaurándose como antiválido. Numerosas situaciones de agresión física y verbal entre pares se evidenciaron en los diferentes niveles; desde colocar sobrenombres despectivos, como se evidencia en la siguiente cita, hasta golpes entre niños de diferentes niveles, lo cual no contribuye al ambiente de respeto mutuo que propicia una justa valoración de cada miembro de la escuela.

Bueno, a veces me llaman porque él pelea con algunos compañeritos y es porque como él es gordito, le dicen gordo manteca, bolita o cualquier otra cosa de gordo y él se pone bravo (...) Hubo un tiempo cuando él estaba en 3er grado que no quería venir porque como siempre fue gordito y le decían cosas feas, por eso no quería venir (Entrevista n°23, CÓD E2304).

También, se observaron deficiencias en cuanto al manejo de conflictos entre los estudiantes, mostrando una baja tolerancia a la frustración; así como por parte de los docentes hacia los educandos. El riesgo es que cuando la violencia es internalizada en los jóvenes, estos buscan expandir y reafirmar su ego, contra el sometimiento o control; se vuelcan sobre sí mismos, mostrándose narcisistas, orientados a satisfacer sus deseos con inmediatez, sin preocuparse por sus consecuencias y se presentan serias deficiencias con respecto a la formación de la regulación moral (Cuesta Ordoñez, 2011).

Es así como existen casos puntuales de docentes que han manejado conductas de los niños de forma inapropiada, en donde no han podido autorregular sus emociones, resultando en un maltrato físico y psicológico.

Al llegar de nuevo la maestra, tomó al niño y le quitó la cartuchera y le pegó con la misma y le dijo ¿Qué sentiste? ¿Te dolió? Y él dijo: sí. “Bueno, entonces no le pegues a tus compañeros porque a ellos también les duele”, replicó la maestra y el niño se quedó tranquilo en su puesto (IP11RP90).

(...) han habido situaciones en la que los niños han manifestado que la maestra los ha pellizcado, que la maestra los ha humillado verbalmente y son situaciones que han pasado a que la docente tenga en su expediente su informe administrativo, que en una oportunidad llegó a Zona Educativa(...)no hay ningún año escolar que no haya pasado una situación con respecto a agresividad o maltrato de la docente hacia un estudiante (Entrevista n°29, E29105).

En las escuelas inclusivas, los miembros del equipo educativo se enfocan en el desarrollo de habilidades de negociación, diálogo, mediación y resolución de conflictos entre pares y adultos, rompiendo círculos de venganza en los que se respeta al que más violento se comporte, al contrario, se refuerzan modelos no violentos y asertivos. Por lo tanto, es necesario trabajar en el desarrollo de las habilidades emocionales, para aprender

a manejar las emociones displacenteras y también la inhibición al expresarse, de forma oral, escrita o gráfica y a reconocer sus producciones para autovalorarse. También es necesario formar en las habilidades sociales (E2943, E2944, E2945, IP10RP19), para que los estudiantes puedan aprender a cooperar, aceptar y ofrecer ayuda, ponerse en el lugar del otro, compartir, esperar turnos, resolver problemas de forma pacífica; así como reforzar valores como la honestidad; ya que algunos estudiantes no respetan las pertenencias de los demás.

En cuanto al equipo educativo podemos decir, de acuerdo a las entrevistas realizadas al personal, que no existen espacios para la reflexión y la discusión de casos; es decir, para la formación docente, que permitan ofrecer los apoyos y emplear los recursos necesarios ante las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes; ni como medio para la participación en las decisiones, la elaboración de políticas o para la expresión de opiniones. De esta forma, cuando no todos los miembros se sienten incluidos, lo que se favorece es el individualismo, en el lugar de la cooperación. Al respecto, un miembro del personal de ambiente expresa: “Los antiguos directivos nos tomaban en cuenta para talleres que realizaban dentro de la escuela y colaborar en cierres de proyectos, pero ahora solo realizamos lo que nos toca, no podemos salirnos de nuestros trabajos” (Entrevista n°16, CÓD E1608).

Con respecto a los valores de la institución, éstos no se encuentran formulados y visibles para ser compartidos por todos los miembros del equipo educativo. El directivo afirma que entre los principales valores que guían la práctica de su equipo es la responsabilidad, la habilidad para responder ante una realidad compleja, sin embargo no se observa congruencia con el accionar de algunos miembros del equipo. El ausentismo laboral se reitera con frecuencia (E3205), lo que trae como consecuencia que un suplente no competente asuma el cargo del aula (IP10RP361, IP10RP249, IP10RP250, IP10RP253, IP10RP308, IP10RP351, IP8RP57, IP8RP58, E3210, E3201) y que se improvise, tal como lo expresa la practicante de la Facultad de Educación Mención Inicial y Primera Etapa de Educación Básica de la Universidad de Carabobo:

Una vez, yo llegué y me llamó y me dijo que ella (la docente) no iba a ir porque el carro se le dañó, entonces el director le dijo a una representante: “Ah, usted es la que se va a quedar con los niños. Y la representante ni los conocía, y más bien fue un caos porque les iba a pegar a los niños con un zapato e insultó a un niño y fue un problema (Entrevista n°32, CÓD E3210).

También, se evidenció que la asistencia de los niños se encuentra condicionada en muchos casos a la ingesta de alimentos en el comedor (IP4RP97, IP4RP98, E3107, E3201, E3108), lo cual compromete gravemente el desarrollo cognitivo, físico, emocional, y social de los estudiantes por falta de continuidad en sus actividades pedagógicas. Cabe destacar que el Sistema de Alimentación Escolar funciona de forma irregular, ya que en diversas oportunidades los niños no recibían desayuno y debían retirarse a las 12:00 p.m. debido a que no contaban con el almuerzo, lo que impedía que cumplieran con su jornada completa hasta las 3:30 p. m.

En general, en las instituciones inclusivas es fundamental que todo el equipo educativo comparta un marco de valores relacionados con la inclusión, que impregne las formas de enseñar, el diseño de las actividades de aprendizaje y las relaciones entre el equipo educativo, los estudiantes y las familias (Booth y Ainscow, 2015). Definir el marco permite que los miembros reflexionen acerca de en qué medida sus acciones son congruentes con los principios de la educación inclusiva, dándoles la oportunidad de re direccionar y establecer prácticas que respondan a la igualdad de oportunidades y reduzcan las presiones excluyentes.

Uno de los valores inclusivos es la igualdad, la cual busca que todos los integrantes de la escuela sean tratados con igual valor. En la escuela, las necesidades educativas especiales pueden ser identificadas con la finalidad de ser canalizadas por los especialistas del aula integrada, lo cual ubica las dificultades predominantemente en los niños. Esta postura no permite a los docentes tomar conciencia de las barreras culturales, políticas y didácticas presentes en la institución, que impiden no solo el aprendizaje de niños con un diagnóstico o discapacidad, sino de toda la diversidad que integra las aulas. Es así como los estudiantes se enfrentan a prácticas segregacionistas, al alejarse de la tipicidad esperada por la edad.

El establecer jerarquías de valor en los que hay un grupo de estudiantes que “trabajan” y “saben” y otros que no, tampoco contribuye con el ambiente de equidad, imparcialidad y justicia de los salones inclusivos. “Y la

maestra, los que ella pretendía que sabían más era con ellos que trabajaba, los demás no los motivaba a bajar, los colocaban aparte y no hacían nada, lo que hacían era pelear con los demás” (Entrevista nº32, CÓD E3213). La participación en este sentido para estos niños es exigua, ya que no se sienten aceptados, valorados ni implicados en el proceso de aprendizaje, al no ser reconocidos sus logros (E3203). Es necesario señalar que hay un trabajo por realizar en cuanto a las actitudes discriminatorias de parte de la familia y la escuela, de manera que se enfoquen en que los niños comprendan y valoren las similitudes y diferencias entre las personas y no las equiparen con sentimientos de inferioridad.

La igualdad es lo contrario a la desigualdad, inequidad, parcialidad e injusticia (Booth y Ainscow, 2015), todas éstas formas de exclusión. Por eso, cuando se toman medidas como éstas “(...) la maestra fue hablar con la subdirectora; que no podían aceptar a un niño hasta que no lo llevaran al especialista, a un médico, y le colocó como solicitud que hasta que no lo llevara (...), no lo trajera” (E3217), se estarían vulnerando los derechos del niño a recibir una educación.

Entre otro de los valores que caracterizan a las escuelas inclusivas se encuentra el respeto por la diversidad, el cual no es del todo valorado en el centro escolar, debido a que los docentes están enfocados en que los estudiantes cumplan con el perfil de competencias académicas del nivel, especialmente aquellas relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo, sin valorar los avances entre el nivel real de cada niño y el potencial, que alcanza con apoyo. Esta evaluación individualizada implica necesariamente la evaluación de las prácticas mediadoras de cada docente.

El funcionamiento del aula integrada de la escuela, destinado a los estudiantes con un diagnóstico o con dificultades de aprendizaje o N.E.E, tampoco concuerda con los principios de la educación inclusiva, ya que los obstáculos no provienen de las discapacidades o deficiencias individuales, sino surgen en la interacción con un entorno no estimulante; por ello, los apoyos para el aprendizaje deben darse dentro del aula regular a todo estudiante que lo requiera, para así evitar la categorización y las jerarquías de valor entre ellos y para que se mantengan los desafíos y las altas expectativas para todos, partiendo de su zona de desarrollo próximo.

Una de las fortalezas con las que cuenta la escuela es la visión de la especialista del aula integrada, la cual reconoce la necesidad del equipo educativo de diversificar las estrategias de enseñanza, orientándolas al reconocimiento de las habilidades y talentos de los niños y no en el énfasis de los déficits o en lo que no sabe hacer, ya que así se reducen las expectativas hacia el estudiante y se impide que el niño sea auténtico y pueda llegar a ser una mejor versión de sí mismo.

Entonces cuando tú le preguntas a la maestra de aula ¿y qué hizo este niño? Dice: “no, él no hace nada” (...) Ok, entonces es la pelea que siempre tenemos, la maestra de aula integrada, la defensora de los que se portan mal o la defensora de los que no saben nada, no, sino que es la maestra que ve más allá de lo que es aprender a leer, escribir y sumar y restar sino que hay otras cosas maravillosas, hay otras inteligencias que tienen nuestros niños y que lamentablemente nos enfocamos en solo en una, aquí tenemos artísticas, matemáticos, tenemos bailarines... Entonces aquí tenemos talento (...) (Entrevista nº32, CÓD E2951, E2952).

De esta manera, a partir de lo observado se evidencia que lo que resulta positivo con la presencia de las docentes especialistas se diluye en un contexto poco favorecedor, al no resultar cooperativo “(...)lo que nos toca a nosotras es trabajar con lo que medio podemos y tratar de orientar al niño para que vaya al ritmo de los demás, que tampoco lo va hacer, pero por lo menos para que se nivele” (E629).

En definitiva, hay un largo camino por recorrer para que la cultura de la institución este caracterizada por la participación y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, y no por valores excluyentes.

En torno a las políticas

Las leyes y documentos normativos nacionales favorecen la integración, pero el sistema educativo tiene que estar preparado para poder dar lugar a la construcción de una educación para la diversidad, verdaderamente

inclusiva. Por tanto, las políticas a nivel macro necesitan revisión pero serán letra muerta si no revisamos las políticas, a nivel micro, que determinan el proyecto educativo de la escuela.

Las políticas de la Escuela BBII se ven reflejadas en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C), con el cual se debería construir en forma colectiva el plan de acción respecto a las necesidades y situaciones problemáticas de la escuela; sin embargo, es desconocido por gran parte de sus miembros, tanto por el equipo educativo, como por los padres y estudiantes, y en él no se han tomado en cuenta sus opiniones para formular un plan de mejora con base a la reflexión acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación que se han detectado dentro y fuera de la escuela. Este proyecto es construido cada año escolar, pero no es sometido a revisión periódica mediante reuniones con el equipo escolar, con el fin de ajustarlo a las necesidades que emergen.

Entre una de las líneas de acción que contempla el proyecto, se encuentra la pedagógica; en la que se conforman “colectivos pedagógicos”, que según la observación y los aportado por el personal en las entrevistas, son encuentros que no se llevan a cabo con regularidad, ni con el que cuentan con una Coordinadora de Formación Permanente. Este tipo de encuentros resultaría un gran aporte para la escuela, para responder a la necesidad de formación del personal en cuanto a la atención integral de la diversidad; para reflexionar acerca de la efectividad de sus métodos de enseñanza; mejorar sus estrategias docentes y las actividades de apoyo y para reducir las barreras didácticas que impiden el aprendizaje.

Otras de las líneas de acción del P.E.I.C. es el quehacer comunitario, a partir de la cual se hacen encuentros para padres y charlas, pero no han contado con la participación esperada de las familias. Estos encuentros terminaron siendo unos talleres de arte y oficios organizados por la maestra especialista que han captado la participación de las madres.

(...)yo me di cuenta que cuando eran talleres, que era herramientas, que eran pedagógicos, los papás no querían venir, y decían “ya va a hablar aquella y nos va a decir, esa muchachita o esta carajita va a decirle a uno cómo va a cuidar a su muchacho” (Entrevista n° 29, CÓD 29118).

Una tercera línea de acción del P.E.I.C es el ambiente y la producción, en donde se desarrollan proyectos endógenos como “Todas las Manos a la Siembra”, el cual impulsa la creación del “conuco escolar”, con la finalidad de promover la agricultura sustentable y la práctica agroecológica, para favorecer el desarrollo de una conciencia ecológica; uno de los objetivos de las escuelas inclusivas; por lo que este proyecto resulta una oportunidad para desarrollar prácticas de sostenibilidad medioambiental, en el que se fomente el compromiso ecológico producto de la comprensión y respeto por la naturaleza por parte de los estudiantes. También, las Tecnologías de la Información y Comunicación son un eje de acción que se desarrolla en la escuela por medio de las clases de computación en el Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT). Cabe destacar que este también es usado como aula interactiva en donde se proyectan recursos audiovisuales para desarrollar actividades pedagógicas, lo que contribuye con la accesibilidad de la información, aunque los docentes requieren formarse en estrategias e-learning para poder aprovechar este recurso.

Así mismo, se desarrolla el Proyecto Canaima Educativo, que consiste en la dotación de una computadora portátil escolar con contenidos educativos a los estudiantes; sin embargo, estos aún no cuentan con este recurso; solo hay algunas *canaimitas* resguardadas en un archivo en el CBIT. Resultaría beneficioso el que contarán con éstas, ya que la mediación de los aprendizajes por medio del uso de tecnologías digitales junto con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, permite la personalización de los currícula, disponer “de sistemas integrados de apoyo, andamiajes y desafíos que ayudan a los estudiantes a comprender, navegar e implicarse con el entorno de aprendizaje” (Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2013, p.9)

Por su parte, el programa de deporte y recreación es disfrutado por los niños, aunque de forma intermitente cuando los profesores viajan con los equipos para representar al colegio en juegos regionales. Cuentan con clases de ajedrez que favorecen el desarrollo cognitivo, al permitirles ejercitar habilidades del pensamiento como el análisis y la síntesis, la memoria, la concentración, la capacidad para resolver problemas, la toma

de decisiones, entre otros procesos superiores, así como la aceptación de reglas. También en el P.E.I.C. se contemplan espacios para promover la convivencia en paz, sin embargo no se evidenciaron durante la investigación actividades al respecto.

Es importante considerar que en la escuela se desarrolla un proyecto para la seguridad vial que se concretiza en la patrulla escolar, lo cual permite que los niños ejerzan una participación activa en diferentes actividades de la institución desde un rol de modelo de ciudadano “A las 7:30 a.m. los patrulleros, integrados por estudiantes de la misma institución de diversos grados, se encargan de formar a los alumnos por orden de tamaño y grado y ubicarlos en sus lugares correspondientes en el patio central” (IP12RP25, IP12RP26).

Por otra parte, es necesario señalar que en la escuela no se desarrollan políticas donde se organicen los apoyos para responder a la diversidad, ya que aún el equipo educativo no tiene claro cómo desde un cambio en el método de enseñanza y aprendizaje, caracterizado por una pedagogía transmisiva, se puede contribuir a reducir las barreras que afrontan algunos estudiantes (IP10RP216, IP10RP404). Tampoco se elaboran políticas internas con la intención de mejorar la cultura y las prácticas de la institución.

Con respecto a la revisión de los acuerdos de convivencia de la escuela (2016–2017), éstos no se encuentran ampliamente descritos ni contemplan estrategias para mejorar el abordaje de lo que ocurre dentro y fuera de la institución, en especial, de los comportamientos disruptivos y violentos que se han suscitado entre los estudiantes y con los docentes, quedando a disposición de las docentes, las medias disciplinarias que se apliquen; aunque el directivo no promueve la suspensión, lo cual resulta favorable.

En las instituciones con orientación inclusiva el directivo es tan importante como el resto de los miembros de la escuela, por lo que el liderazgo debería ser distribuido y colaborativo; en este caso, de acuerdo a las entrevistas realizadas, el liderazgo que prevalece en el directivo es contrario a lo esperado, ya que poco participa la comunidad escolar en la toma de decisiones. Este aspecto resulta clave en el desarrollo de las políticas que exigen una conciencia colectiva, pues un grupo de personas que trabajan juntas influyen más que un solo individuo (Ryan, 2006, citado por Gómez-Hurtado, 2012).

En torno a las prácticas

Se observaron barreras didácticas importantes que no propician la participación y no implican al estudiante en los aprendizajes, ya que algunas planificaciones no responden a los intereses y necesidades del grupo de niños (E3112, E3308, E3216, E3220) y los momentos de la jornada destinados a que el niño participe en esa planificación, expresando lo que quiere y cómo quiere hacerlo, no son tomados en cuenta por los docentes, predominando las estrategias tradicionales de copia del pizarrón (IP12RP108, IP10RP34, IP8RP34, IP8RP77, IP10RP84, E3306, E3113).

En cuanto a la organización de los grupos de enseñanza, las docentes suelen agrupar a los estudiantes en puestos fijos, dispuestos de forma que se dificulta la interacción entre los estudiantes, de manera que se disminuyan las distracciones, sin que sea ésta una estrategia que persiga principalmente el apoyo mutuo entre unos y otros. En las escuela inclusivas, se fomentan las relaciones naturales de apoyo en la que los niños se ayudan, y así se fortalecen relaciones continuas e igualitarias (Arnaiz Sánchez, 2013).

En la acción cooperativa aula integrada (IP10RP1680–IP10RP167), según lo planteado en la Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativa Integral para los educandos con dificultades de aprendizaje. Área: dificultades de aprendizaje (1997); por un periodo de aproximadamente 45 minutos, un grupo de niños que presentan dificultades de aprendizaje se traslada a otro salón para recibir una atención más individualizada, mientras que el resto del grupo continua con sus clases, lo cual puede propiciar el etiquetaje de estos niños.

Para Ainscow (1999, citado por Arnaiz Sánchez, 2013) “sacar a los estudiantes fuera del aula aumenta el sentimiento de fracaso del alumno con dificultades de aprendizaje y disminuye su autoestima y autoconcepto” (p. 80). De igual manera ocurre si la acción del especialista o personal de apoyo dentro del aula regular, limita

la participación del niño en cuanto a las tareas que realizan sus otros compañeros y restringe su interacción con ellos.

Es usual, de acuerdo a lo que se observa, que el personal docente considere que el fracaso de un estudiante en la adquisición de una competencia se deba a una limitación o dificultad que le es imputable a él. Al respecto, el docente debe hacer un ejercicio reflexivo que le permita revisar su práctica educativa, que contemple si realmente las estrategias planteadas en el aula fueron diseñadas tomando en cuenta como valiosas las características diferenciales, los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes; o, si por el contrario, éstas estrategias, y no los niños, son las que tienen que ser excluidas de los salones. En definitiva, para las escuelas con orientación inclusiva, son los docentes quienes deben aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias que permitan a todos aprender.

La acción cooperativa de aula regular prevee que el especialista se traslade al salón y trabaje con todo el grupo; esta práctica se asemeja un poco más al funcionamiento de las escuelas inclusivas; sin embargo, es la línea de trabajo menos usada, debido a que el personal docente no ha tomado consciencia de que fomentar una cultura de colaboración y diseñar actividades de aprendizaje multinivel y colaborativo, puede significar que la ayuda individual no sea necesaria. Por lo tanto, en la medida de que el docente se concentre en eliminar las barreras para el aprendizaje y promueva la participación de los estudiantes, se mejorará el aprendizaje de todos. En los centros con orientación inclusiva los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa y heterogénea para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula; por lo que los estudiantes se distribuyen de forma flexible para favorecer la cohesión grupal y prevenir la aparición de conflictos (Booth y Ainscow, 2015).

Al respecto, la especialista del aula integrada, a diferencia del personal de apoyo al aula inclusiva, se concentra en evaluar solo a los niños que le fueron remitidos (E2937) y diseña las actividades también pensando en las necesidades de éstos, pero aplicándola para todo el grupo. En la educación inclusiva, se busca que el docente, junto con el personal de apoyo, puedan diseñar una planificación que responda tanto a las necesidades individuales como grupales, que apoyen a cualquier niño que necesite ayuda y no a alumnos concretos y que ambos profesionales contribuyan en el proceso de evaluación de todos, no solamente de los casos referidos por “problemas de aprendizaje”.

Meléndez (2016) afirma que el personal de apoyo determina, aplica y supervisa el sistema de apoyos que requieren los estudiantes, sin embargo éstas no son tareas exclusivas de esta figura, también los actores sociales de la institución (docentes, directivos, familiares y los mismos estudiantes) deben prepararse y velar por desplegar los apoyos que faciliten la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. Para hacer posible esto, se necesita ampliar el equipo de personal de apoyo de la institución, ya que las dos especialistas están en situación de sobrecarga laboral para atender a más de 800 estudiantes (E3205, E3013, E3014).

El Diseño Universal de Aprendizaje, contempla tres principios, tomados de los hallazgos de la neurociencia cognitiva con respecto al funcionamiento de las redes de aprendizaje, uno de ellos establece que los estudiantes difieren en la forma que perciben y comprenden la información, por lo que es necesario que la información sea representada por medio de múltiples opciones, es decir, que no sean solos los materiales impresos (Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2013).

El segundo principio, establece las múltiples formas de expresar y accionar en el aprendizaje, promoviendo actividades que incluyan la presentación oral, el debate, la escucha, la lectura, la escritura, la expresión plástica, la fotografía, la resolución de problemas, el juego de roles, el uso de las Tics y materiales audiovisuales, la realización de trabajos prácticos (Booth y Ainscow, 2015). En la escuela, este tipo de actividades son especiales, ya que en las planificaciones semanales se enfocan en el desarrollo de competencias de lectura, escritura y cálculo; por lo que no se presentan estrategias innovadoras o lúdicas que inviten al niño a implicarse en el aprendizaje, partiendo de sus intereses y conocimientos previos, si no que se diseñan actividades tradicionales, que deben realizar de forma individual, sin posibilidad de trabajar realmente de forma colaborativa.

Las actividades planteadas por los docentes no apuntan al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de solución de problemas, para una lectura comprensiva y reflexiva, para una escritura espontánea y creativa, para la aplicación de las matemáticas en situaciones cotidianas, el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la comunicación asertiva, el manejo de las tecnologías, habilidades de colaboración y el desarrollo de procesos creativos, todas estas competencias necesarias en el siglo XXI (León de Vitoria, 2011). Por lo tanto, los niños no están involucrados emocionalmente para aprender, se dispersan, no se interesan por terminar las actividades, presentan conductas excesivas para evitar o escapar y demandan atención a través de conductas desadaptativas, por lo tanto su participación es escasa y no activa, lo que no le permite atribuir sentido a información que asimila.

En cuanto a los apoyos que los estudiantes requieren durante la realización de las actividades, se evidencia un escaso andamiaje, en el que las docentes dejan que los estudiantes se enfrenten solos a las dificultades, mostrando debilidades en su mediación para que éste alcance la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, que según la teoría del constructivismo social de Vigotsky, puede llevarse a cabo con el contacto pertinente con recursos humanos (pares, docentes), materiales didácticos, audiovisuales, juegos educativos, espacios de lectura entre otros; los cuales son escasos en la institución (IP1RP7 IP11RP26, IP10RP338, E29109, E3202, E3017, E3307).

Por otro lado, en las instituciones inclusivas, las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes, ya que promueven de parte del docente la reflexión sobre la enseñanza antes que la asignación de una calificación, y la auto reflexión del estudiante sobre sus logros, empleando así la evaluación como medio para identificar las barreras para el aprendizaje, investigarlas y superarlas (Booth y Ainscow, 2015). En la escuela BBII, el docente no busca contemplar diferentes formas de evaluar el aprendizaje, lo cual resulta una debilidad, ya que se evidenció una escasa variedad de formas de evaluación que respondan a las diferencias de personalidad, intereses o habilidades de los estudiantes (E3020, E3018, E3221).

Mientras los estudiantes iban exponiendo, algunos niños no estaban prestando atención y contribuían con el desorden en el salón. En una oportunidad, hubo una confrontación entre dos niños, el cual escaló al punto de intercambiar puños. La profesora ignoraba la situación y se concentraba en los que estaban exponiendo (IP8RP40, IP8RP41)

(...) a los niños les daba pena, hablaban bajito, no se les entendía, y los niños que estaban atrás, como no escuchaban se distraían, ella no le prestaba atención a los que estaban desordenados porque estaba tratando de escuchar al niño (Entrevista nº 30, Cód 3018).

Consideraciones finales

Una vez descritos los aspectos que acercan y alejan a la “EBBII” de los principios de la educación inclusiva, correspondientes a la dimensión de la cultura, las políticas y las prácticas, y justificado que existen múltiples barreras culturales, políticas y didácticas en la institución que marcan distancia para considerar a la escuela como una institución inclusiva, podemos afirmar la necesidad de iniciar un proceso de reflexión, junto al equipo educativo, que permita construir el plan de acción en donde cada uno de los actores que hacen vida en la escuela jueguen un rol indispensable en el proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje inclusiva, a manera de hacer frente a los factores de riesgo de la comunidad local, cargada de violencia.

La escuela representa un sistema integrado por diferentes subsistemas: los educandos, los docentes, el directivo, el personal de ambiente, la familia, el currículo, los especialistas o profesionales de apoyo, unidades de apoyo externos, entre otros; estas partes requieren estar alineados con el todo; la educación inclusiva. El todo funcionará en la medida que sus partes se conecten con esa sinergia y ésta, a su vez, haga efecto en la individualidad. Así pues, los principios de la educación inclusiva deben establecerse en la cultura de las instituciones como parte de una sinergia compartida que guíe cada una de las acciones y prácticas educativas tanto por parte de todo del equipo educativo como el de la familia y que se expanda al contexto social.

Desarrollar cultura, políticas y prácticas inclusivas es una tarea pendiente de todos, en la escuela que fue contexto investigativo de este trabajo. Sin embargo, este trabajo da referencia en relación con las competencias y saberes que la formación universitaria debe promover en las futuras docentes que como generación de relevo tendrán la oportunidad de rehacer otra escuela. Es desde la práctica que emergen líneas orientadoras para las reformas curriculares que están en puerta y para todas las iniciativas que la universidad debe promover como corresponsable del problema y de las soluciones que amerita la emergencia de una educación para la diversidad. ©

Estefania Facchin Soto. Lcda. en Psicología Mención Clínica. Universidad Arturo Michelena (2016). Lcda. en Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica. Universidad de Carabobo (2017). Psicólogo en la Organización Psicoeducativa Taeho C.A. (diciembre 2015-julio 2018). Docente del Diplomado en Educación Inclusiva. Centro de Extensiones Universitarias Universidad José Antonio Páez.

Elisabel Rubiano Albornoz. Doctora en Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales. Universidad de Carabobo. (2008). Magíster en Lectura. Universidad de los Andes. (1996). Licenciada en Educación. Mención Dificultades de Aprendizaje. Universidad Nacional Abierta. (1991). Acreditada del PEII Nivel C. y en el ONCTI-UC Profesora Ordinaria de la Universidad de Carabobo. Dedicación Tiempo Dedicación Exclusiva. Escalafón Titular. Facultad CS. de la Educación. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Ciudad Universitaria de Bárbula. Edo Carabobo Edif. FACE. <http://www.face.uc.edu.ve>.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, Carmen.; Sánchez Hípola, Pilar.; Sánchez, José Manuel, Zubillaga del Río, Ainara. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0full_espanol.docx
- Arnaiz Sánchez, P (2013). *Atención a la diversidad. Programación Curricular*. 1era. Edición. Editorial Universidad Estatal a Distancia: Costa Rica.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015), *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Echeita, Gerardo; Muñoz, Yolanda, Simón, Cecilia y Sandoval, Marta, trads.) Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ FUHEM.
- Booth, Ainscow y Kingston (2007) *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro, trads.). Reino Unido: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (Obra original publicada en 2006).
- Gómez-Hurtado (2012) *Una dirección escolar para la inclusión escolar*. Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesionales. Vol.51 N°. Junio 2012. Pp. 21-45. Universidad de Huelva, España.
- Martínez, Martínez, Miguel (2008). *Evaluación Cualitativa de Programas*. México, D.F: Trillas.
- Ministerio de Educación República de Venezuela. Currículo Básico Nacional (1997).
- Ministerio de Educación República de Venezuela. Dirección de Educación Especial (1997). *Conceptualización y Política de la Integración Social de las personas con necesidades especiales*. Programa de Integración Social.

- Ministerio de Educación República Bolivariana de Venezuela (2011). *La Modalidad de Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana "Educación sin barreras"*.
- León de Vilorio, Carmen. (2011). *Secuencias del desarrollo infantil integral*. Tercera edición. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- López Melero, Miguel. (2012) *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, agosto, pp. 131-160 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Stake, Robert (1999). *Investigación Estudio de Caso (2da ed.)*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de Acción Asociado*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (2017) Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4- Educación 2030. República de Corea. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s>.
- Meléndez, Lady. (2016). *El rol del docente de apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana*. Conferencia presentada en el Congreso "Inclusión Educativa y Currículum Inclusivo. Balances y Perspectivas". 12 de marzo de 2016. Venezuela: Universidad José Antonio Páez.
- Vethencourt, José Luis. (2009). *Familia Venezolana. Heterotopía. Tejiendo el Pensamiento desde el Otro Lugar*. Revista *Cuatrimestral*. Enero-Diciembre. Año XIV. N° 41, 42,43. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.