

**Atención a la diversidad funcional desde la escuela regular:
una arista para el desarrollo profesional del docente**
*Attention to diversity in the regular school: a way to professional
teacher's development*

MSc. Belinda-Rodríguez

belinda@hotmail.com

Universidad de las Fuerzas Armadas, Sucre, Venezuela

Dra.C. María del Toro-Sánchez

mtoro@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

La escuela, que como institución educativa encarna los principios de integración e inclusión social emanados de las convenciones UNESCO, aún debe aunar esfuerzos y voluntad para aplicarlos en el mejoramiento de la práctica educativa. Los docentes, junto a otros profesionales que atienden la diversidad funcional de educandos con necesidades educativas especiales, en escuelas regulares deben asumir roles innovadores en su desempeño, no obstante, presentan dificultades para intervenir en esta área de la formación. A partir de la caracterización socioeducativa de la práctica pedagógica de un grupo de docentes del liceo bolivariano Creación Tres Picos, del municipio Sucre Cumana, Venezuela, se reveló un sistema de contradicciones que corroboraron el problema existente en la formación permanente del docente y permitieron proponer la realización de acciones pedagógicas e investigaciones educativas que contribuyeran a mejorar este proceso para potenciar un impacto social positivo en el desarrollo de los educandos.

Palabras clave: diversidad funcional, escuela regular, formación docente permanente.

Abstract

The school as an educational institution that embodies the principles of social inclusion and integration emanating from the UNESCO convention has yet to join efforts and willingness to implement them in educational practice. Educators, along with other professionals who work with students with functional diversity, must play a transformers role, having difficulties, requiring an immediate solution as a system of contradictions appear to corroborate this fact and take action according to foster a positive social impact.

Keywords: regular education, special needs teacher's professional development.

Introducción

Los procesos formativos a lo largo de toda la historia de la humanidad han sido sistematizados desde diferentes teorías. Con su cuestionamiento se pretende dar solución a los problemas de la comprensión del desarrollo humano en vínculo con la educación, lo

cual incluye la relación del sujeto con el medio, el modelo del ser humano al que aspira la sociedad en un momento histórico social concreto y en correspondencia, la gestión de los procesos socioeducativos que devienen en condición esencial para lograrlo.

Con vista a caracterizar la formación docente en las escuelas inclusivas venezolanas se asume, desde una postura dialéctica materialista, la relación esencial de los procesos formativos a partir de una dinámica social que promueve la personal del docente para contribuir a su desarrollo integral profesional (Addine, 2004; Paz, 2005; Rojas, 2004). En este proceso el grupo al que pertenece el docente desempeña un papel muy importante.

El grupo no es un simple espacio de intermediación, tiene identidad propia, los procesos que transcurren a su interior son únicos e irrepetibles, razón que lo convierte en el espacio por excelencia de la formación docente donde se procesa lo social por el sujeto y se personaliza como contenido de la formación (Rojas, 2004). Es en ese sistema de interacciones y de relaciones que debe formarse el docente.

Se ha hecho evidente que la formación docente tiene lugar en la relación dialéctica de la formación inicial, continua y permanente (Paz, 2005). La formación docente inicial es un proceso que acredita en el maestro los conocimientos, habilidades y valores básicos para intervenir en el campo de la educación, desde una perspectiva donde se relaciona lo práctico, lo teórico y lo investigativo, de manera que el docente y su grupo construyen sus aprendizajes constituyéndose en sujetos activos de su propia formación.

En este proceso complejo emergerán necesidades de profundizar en aristas esenciales del conocimiento pedagógico e interdisciplinario, lo cual está siendo asumido como formación continua. Con este fin se harán estudios necesarios, más especializados, de algunos contenidos a los que se integrarán aquellos que se sistematizan en la cotidianidad educativa, a decir, las vivencias y experiencias que se adquieren desde el puesto de trabajo en el desempeño práctico – docente que al integrarse contribuyen a su profesionalización. A este último aspecto se le ha denominado formación permanente, proceso mediador de las relaciones antes referidas, en tanto canaliza las potencialidades individuales y grupales del docente en aras de aprender a aprender en contextos educativos particulares.

En consecuencia, considerando que los procesos de formación inicial, continua y permanente del docente se dan en unidad y no de manera aislada, que son procesos constitutivos de su formación, donde lo permanente se erige en síntesis movilizadora de las relaciones dialécticas entre las partes antes referidas, se reafirma la necesidad de profundizar en sus regularidades con vista a su perfeccionamiento.

La formación permanente es concebida por Paz (2005) como un proceso inherente a la teoría y práctica cotidiana de los sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación; promueve la autoformación, esencial por la potencialidad de generar cambios y transformaciones en el plano interno del docente y en el contexto donde ejerce su profesión.

Imbernón (2001) conceptualiza la formación permanente del profesorado y la define como un subsistema específico, dirigido a su perfeccionamiento en su tarea docente, para que asuma una nueva perspectiva profesional que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno, aspectos coherentes con la posición teórica asumida por las autoras de este artículo.

Los docentes, al ser formados en la perspectiva de la educación permanente, están en mejores condiciones para su autoperfeccionamiento constante y para formar a sus educandos bajo los preceptos de un aprendizaje durante toda la vida. En este sentido, el profesor debe prepararse para la autoformación, autoeducación y autoevaluación, lo que significa que debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de gestionar su propia formación (Tünnerman, 2003).

La reflexión constituye un importante recurso que favorece el compromiso del sujeto con su formación y está en la base del autoperfeccionamiento y la autoeducación. Cuando se hace alusión a la reflexión se enfatiza en el análisis del problema, objeto, hecho o fenómeno de la realidad, sobre la base de la participación activa de la conciencia del sujeto, teniendo en cuenta el papel de sus concepciones, experiencias previas, necesidades, expectativas y recursos intelectuales (Paz, 2005). En síntesis, la reflexión condiciona la representación de la realidad, la toma de decisiones y el enfrentamiento a conflicto, lo cual favorece una cultura de participación en el docente.

La reflexión en la acción y sobre la acción reflexiva resultan procedimientos fundamentales del proceso reflexivo del docente que expresan sus momentos socio – individuales: la autovaloración crítica que ocurre en la realización de su ejercicio práctico – profesional la cual contribuye a redimensionar su desempeño para cumplir sus objetivos y posteriormente la apreciación del acto valorativo trascendido, al interior del colectivo docente que enriquece el proceso con otras opiniones (Schön, 1992).

Implementar estos procedimientos favorece la profesionalización docente, en tanto contribuyen a movilizar la función reguladora y autorreguladora de sus roles y funciones lo cual no está al margen de la reflexión sobre la práctica educativa personal, grupal e institucional (Parra, 2008).

Siendo así, se aludirá a la formación del docente en servicio como una vía que busca la actualización y perfeccionamiento del profesorado en la atención a la diversidad funcional de estudiantes, es decir la intervención con aquellos que presentan limitaciones físicas, cognitivas y sensoriales, lo cual se expresa en sus necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta la complejidad de la formación docente se asume como un proceso inacabado, de permanentes ajustes y reajustes a las exigencias sociales, que debe canalizarse para su profundización en posteriores etapas del ejercicio profesional.

En el presente trabajo se conceptualiza la formación permanente como un proceso de preparación desde el puesto de trabajo, que tiene como eje esencial la sistematización de la práctica pedagógica a través de procesos de reflexión en la acción y sobre la acción reflexiva, lo cual implica, no solo la propia autovaloración del docente durante el ejercicio profesional, sino se complementa con las valoraciones de su práctica interactiva en su colectivo docente y su grupo de estudiantes en aras de analizar la calidad del proceso que orienta y así contribuir a la formación de otros y la de sí mismo.

Resulta significativo el hecho de que la práctica educativa permite la contextualización de la formación permanente docente al tener en cuenta las dinámicas de interacción con el grupo de estudiantes y los espacios de reflexión entre colegas.

Concebido de este modo, el proceso formativo se constituye en un espacio de desarrollo y progreso personal–profesional, que enfrenta al docente con datos, informaciones y conocimientos adquiridos con anterioridad. Se hace evidente el lugar de la valoración crítica de sus experiencias previas como recurso para desempeñarse profesionalmente y referente para aprender y desarrollarse. Por esta razón, la formación permanente no tiene como exigencia un programa prefijado, es un proceso que depende más de las motivaciones intrínsecas de los docentes, que de lo pautado externamente (Paz, 2005).

Los propósitos de las investigaciones actuales acerca de la formación permanente de docentes, se centran en la búsqueda de alternativas viables, a partir de acciones formativas que impliquen un estrecho vínculo teoría–práctica, mediante un profundo proceso reflexivo de la realidad. Esto significa que la preparación del docente debe continuar desde su puesto de trabajo, de manera que en las relaciones que él establece con sus estudiantes y el colectivo docente se construya una praxis educativa perfeccionada. La perspectiva de desarrollo profesional a la que se hace alusión está en correspondencia con la dinámica del desarrollo social, para no quedar a la zaga con los avances científico técnico de la humanidad y responder a las necesidades de la sociedad en que se desenvuelve.

El interés por la formación permanente del docente en la atención a la diversidad nace a partir de la teoría integracionista, que asume nuevos principios basados en la obligación de los estados y sus sistemas educativos de garantizar a todos el derecho a la educación (Dieterlen, 2001). Este principio tiene en cuenta la diversidad de las necesidades educativas, enfrentando las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de los estudiantes sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994).

Para satisfacerlo, el sistema y los centros educativos han de tomar las decisiones oportunas dirigidas a ofrecer una educación de calidad adecuada a las necesidades específicas de los aprendices y los contextos, sin renunciar a un marco de referencia y de pertenencia necesariamente comunes (Martínez, 2002).

De igual forma, resulta esencial asumir el principio de inclusión, que exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los

aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario (Ainscow, 2001; UNESCO, 2004); de modo que, respetando las diferencias y cooperando entre todos los actores que participan en el proceso, sea posible el desarrollo y la socialización plena como ciudadanos sin exclusión.

En tal sentido, se valora con mucho beneplácito cómo en los últimos tiempos se organizan procesos de apertura que tienen que ver con la introducción de los principios de normalización de la educación especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela regular, que son expresión de las convenciones internacionales hacia aprendices con diversidad funcional en busca de elevar su calidad de vida.

Todas estas leyes, principios y convenciones han dado la posibilidad de movilizar cambios teórico-metodológicos en la concepción formativa, favoreciendo la integración. No obstante, hay dificultades para desarrollar la práctica educativa y con ella la gestión de la formación permanente del docente.

Dentro de las modalidades de formación permanente en integración educativa, se rescatan con Hegarty, Hodgson y Clunies Ross (1994) algunas características de cursos llevados a cabo en Gran Bretaña, basados en la escuela, llamados también “adiestramiento en el empleo”. Sin embargo, Escudero y Martínez (2004) plantean dudas vinculadas a cómo abrir y ordenar los sistemas educativos ordinarios para dejar vivir en ellos, a quienes hasta hace apenas dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas sin excepción puedan disfrutar de su derecho a una educación de calidad.

En este sentido la pedagogía venezolana actual, que se caracteriza por su profunda concepción humanista y revolucionaria, asume el desarrollo integral de la personalidad de los educandos a partir de su proyección hacia una verdadera pedagogía de la diversidad, sustentada en un enfoque dialéctico-materialista. Desde esta perspectiva se hacen necesarios los cambios para la educación de calidad a partir de las tendencias en el movimiento por la integración escolar, la educación inclusiva y la atención a la diversidad, aspectos básicos que fundamentan la nueva concepción educacional conducente a la equidad y el fortalecimiento de los derechos humanos.

El sistema educativo venezolano busca garantizar el social de la educación asegurándose que llegue a todos los ciudadanos, sin exclusión alguna, en las diferentes etapas de su desarrollo, desde que inicia su proceso de formación hasta el momento en que está listo para desenvolverse como profesional.

Según los criterios de López (2000), la necesidad de educación especial en el sujeto no la determina su deficiencia, sino las condiciones que afectan su desarrollo. Serán estas las que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes; en este sentido, los autores se refieren a la posibilidad de satisfacer las necesidades del desarrollo de los estudiantes a través del proceso docente – educativo, al brindarle todas las oportunidades para su transformación.

En sus trabajos se ha precisado la necesidad de garantizar la preparación de las instituciones para atender la diversidad y desarrollar mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales que se encuentran en la escuela regular, partiendo de la preparación del profesorado como condición básica.

Desde esta perspectiva el problema que nos ocupa está referido a cómo formar maestros, que actualmente son parte de la llamada educación inclusiva en la república venezolana, la mayoría de los cuales no ha sido preparada para el ejercicio de roles profesionales que se correspondan con las funciones de intervenir en procesos de atención a la diversidad educativa funcional, lo cual requiere de abordar con calidad y equidad la heterogeneidad de los aprendices desde un modelo de enseñanza desarrolladora que no siempre está explícitamente guiando el proceso educativo.

Metodología

El diagnóstico de la situación actual de la formación docente en la atención a la diversidad se desarrolló en el liceo bolivariano, del municipio Sucre Cumana, Venezuela, en el curso escolar 2013–2014. Con este fin se utilizó la metodología cualitativa que integró métodos y procedimientos de la investigación etnográfica, la observación participante, entrevistas a informantes claves, grupos de discusiones con padres, maestros y directivos. El objetivo consistió en esclarecer el significado que tenía para los sujetos seleccionados en la muestra la inclusión, de manera que se revelara el impacto de las políticas y normativas que sustentan el proceso de atención a la diversidad funcional, las expectativas,

representaciones del proceso inclusivo y el nivel de satisfacción que tenían con el proceso, así como las limitaciones que presentaba la integración.

La información se completó con la revisión documental de aspectos que norman cómo realizar el proceso inclusivo en la escuela regular, que orientan la superación de los docentes y el trabajo metodológico realizado en los colectivos docentes. Los métodos y técnicas de la investigación fueron aplicados a directivos, alumnos, padres y maestros de la escuela en cuestión.

Fueron encuestados 4 directivos y 14 maestros, se realizaron además entrevistas individuales y grupales a estos sujetos y se observaron en el desempeño de sus roles. Se observó y entrevistó un grupo de 18 alumnos del liceo, donde se insertaban 2 estudiantes con necesidades educativas especiales (sordos) y se entrevistaron los padres de estos últimos.

Análisis de los resultados

En las entrevistas realizadas a los directivos resalta el conocimiento de algunas medidas adoptadas para dar respuesta al reto de la atención a la diversidad funcional, no obstante se valora que aún no han tenido el impacto esperado, por lo cual se requiere de una reconceptualización hacia la idea de un desarrollo profesional más sostenible.

Para tales efectos, los directivos ejemplificaron con algunas políticas, como la emitida por el Ministerio para el Poder Popular de la Educación (2007) la cual plantea que la educación debe centrar su acción en el ser humano, como ser social en interrelación con su medio y con las personas de su contexto social, también valoran el hecho de vincular el proceso formativo con las potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas. Según sus opiniones estas normativas son un paso de avance con respecto a otros momentos del proceso educativo, aunque manifiestan que “las vías para concretar estas políticas aún están por perfeccionarse”.

Finalmente, en la interacción con los directivos, se identificaron algunas limitaciones para la integración social, física y educativa de los aprendices con diversidad funcional, a pesar de que este proceso está orientado por políticas educativas respaldadas legalmente y argumentadas desde el punto de vista socio político, pues tanto los directivos, como los

maestros necesitan nuevos recursos profesionales para enfrentar las contradicciones que surgen en este proceso.

En las observaciones realizadas al docente, este no siempre asume al educando integralmente, desde una perspectiva biopsicosocial, pues hace más énfasis en sus defectos que en sus potencialidades. Por otra parte, los educandos que no presentan limitaciones no comprenden el por qué y el cómo se convive y se aprende desde la integración y la inclusión de personas diferentes.

Es notable también la poca información y sensibilidad existente por parte del docente ante la realidad de recibir educandos con diversidad funcional y definir cómo educarlos, en contraste con la preparación que deben tener para enfrentar la complejidad de esta tarea.

Se hizo evidente en entrevistas a maestros que la exclusión se continuaba manifestando de manera más sutil, pues no bastaba con que los aprendices compartieran espacios comunes; en ocasiones, ellos no identificaban sus necesidades educativas por lo cual tenían restricciones para organizar las influencias educativas. Como consecuencia, el aprendiz no lograba buenos resultados docentes y por continuados fracasos escolares, abandonaba los estudios sin sistematizar los aprendizajes básicos.

Los maestros de educación regular manifestaban que no siempre habían recibido una formación acorde a dicha demanda. En parte, asumían la tarea, pero aludían: “las buenas intenciones no bastan, pues conllevan a actuaciones poco coordinadas según las particularidades de la población con diversidad funcional”.

Se hizo notable el hecho de que todos los maestros coincidieron en plantear que en su formación inicial, los problemas profesionales inherentes a la atención a la diversidad no siempre son jerarquizados, y los programas de postgrado organizados por la institución para enfrentar esta situación son muy especializados, de manera que se hace difícil transferir las estrategias educativas en correspondencia con los problemas reales del desarrollo de cada aprendiz.

A pesar de los esfuerzos que hasta ese momento se han realizado para orientar en Venezuela una política de formación docente permanente que se corresponda con las necesidades crecientes de atención a la diversidad en las escuelas inclusivas, la mayoría de las experiencias de actualización para la preparación del docente de escuelas integrales,

desde la práctica, se desarrollan tradicionalmente, como un mecanismo de entrega o de transmisión de información más que como un proceso de apropiación del conocimiento en sus diferentes manifestaciones cognitivas, afectivas y procedimentales para la preparación del maestro.

En relación con las expectativas de los docentes acerca de las escuelas integradas, estos valoran que la estancia de aprendices con diversidad funcional en la enseñanza general genera un cúmulo de dificultades de aprendizajes que ellos no siempre están en condiciones de enfrentar, de manera que en sus representaciones sociales predominan aquellas que los identifican como una amenaza para la calidad educativa de la institución. Por esta razón, los docentes no siempre orientan un proceso formativo de acuerdo con los intereses, motivaciones, necesidades y aspiraciones de los educandos

Por otra parte, el trabajo metodológico no ha hecho énfasis particular en la reflexión de la práctica educativa del colectivo docente en su relación con los asesores y el grupo de docentes de apoyo. Por esta causa no siempre se desarrolla un trabajo interdisciplinario que incluya la mirada de otros especialistas para contribuir desde la relación del trabajo grupal e individual del maestro a la solución de los problemas emergentes en este ámbito.

En el diagnóstico realizado al grupo escolar donde se integran aprendices con diversidad funcional, estos últimos son los más rechazados y poco seleccionados para formar parte de equipos de estudios, y desarrollar actividades extraescolares. Cuando se entrevistan manifiestan estar integrados pero esta no es la única condición para aprender, se enfrentan a múltiples barreras físicas, arquitectónicas y sociales que si no cuentan con apoyos educativos pertinentes, por parte de la escuela y la familia, no pueden vencer.

En las relaciones escolares participar recíprocamente en dar y recibir, aspecto que debe ser marcado por la fraternidad, ternura y el vínculo afectivo, abarca todos los momentos de la vida de un centro educativo y esto exige de los docentes fomentar las relaciones con sus estudiantes al interior del grupo escolar donde se debe sumar la familia y la comunidad

La convivencia es un pilar importante de la educación, pero las vías para llevarla a cabo no están siempre reveladas.

A partir de esta realidad identificamos contradicciones que emergen entre el desempeño del rol educativo familiar y la integración de la familia a la escuela. Este grupo humano es pilar esencial del proceso formativo de sus hijos, requiere la orientación adecuada para apoyarlos y no siempre recibe la influencia educativa de la escuela en esta tarea. En general, los padres comprenden el papel de la escuela en el desarrollo de los aprendizajes básicos, pero despliegan actitudes de sobreprotección y compasión que no facilitan el progreso de sus hijos y afectan el impacto del proceso educativo.

Estas actitudes se manifiestan en cierto rechazo de las exigencias educativas docentes, pues no confían en las potencialidades de sus hijos y los limitan en la participación socio – educativa. En otras ocasiones los padres reclaman que sus hijos cambien de escuela o retornen a la modalidad de educación especial al no sentirse satisfechos con la atención que reciben.

A pesar de esto, los docentes no siempre desarrollan las estrategias educativas pertinentes que pueden favorecer el cambio en la función educativa de la familia.

Conclusiones

Aún cuando los docentes del Liceo bolivariano tres picos están motivados por intervenir con calidad en el proceso de atención a la diversidad funcional, ven la inclusión de educandos en la enseñanza regular como una amenaza y no cuentan con todos los recursos profesionales para aplicar las alternativas metodológicas que se derivan de esta política y su concreción en programas y estrategias.

Dentro de las expectativas aún predominan las negativas que se fundamentan en el déficit y no en la estimulación de las potencialidades de los aprendices. En consecuencia, su nivel de satisfacción con el proceso educativo es bajo en tanto sienten que no cuentan con la preparación necesaria para responder a la complejidad del proceso.

También identifican limitaciones en la integración de los estudiantes en las escuelas regulares y dificultades en la familia para aceptar y cooperar con el proceso educativo.

El problema identificado demanda un maestro mejor preparado y éticamente comprometido con la educación de estos aprendices. Para el logro de estos fines se requiere de una postura crítica hacia las innovaciones educativas; centradas

fundamentalmente en la aplicación científica de estrategias pedagógicas interdisciplinarias.

Desde esta perspectiva se demanda un trabajo cooperado desde la heterogeneidad, evitando homogeneizar la enseñanza, algo que aún no se concreta en la práctica educativa actual, pues no siempre se destaca el papel activo y constructivo que debe caracterizar al maestro al interior de la escuela.

Muchos de los problemas educativos identificados están condicionados por los valores que rigen la sociedad, los cuales explican en gran medida la marginación, la obstaculización de la necesaria participación y activación social de las personas con diversidad funcional, pero que deben ser cambiados, a partir del trabajo educativo mancomunado de los maestros, la escuela, la familia y la comunidad que concientice la diferencia como un valor y no como un déficit.

Con este fin es ineludible una reflexión del docente de su accionar cotidiano, que propicie la toma de conciencia de sus potencialidades personales, profesionales y sociales. De manera que es esencial lograr el crecimiento personal de dichos docentes desde su puesto de trabajo, con una concepción más avanzada de su autodesarrollo debido a la relevancia de las relaciones sociales en este proceso de emancipación y sobre todo porque la diversidad no es solo un cambio de atención, es también un proceso cultural y social. En la medida en que el profesor aprenda a participar va a tener la capacidad de enseñar a sus alumnos a integrarse a la sociedad y al mundo y esto solo es posible desde su compromiso con la educación permanente.

La formación permanente de los docentes es un proceso dialéctico que demanda la actividad metacognitiva, para que asuman de manera activa y consciente un aprendizaje independiente, porque al descubrir qué conocen y qué les falta por conocer como profesionales de la educación, asumen el auto-aprendizaje como una vía para lograr su auto-formación.

Este aporte es significativo, porque para optimizar su preparación pedagógica, es necesario integrarse a una formación permanente que coadyuve a la renovación y actualización de los conocimientos, habilidades y valores, en relación directa con los avances científicos y tecnológicos que se producen en el ámbito educativo.

Estas consideraciones generales demuestran la importancia que tiene el rol del docente en la atención a la diversidad educativa, a partir del logro de una preparación consciente que le permita desarrollar su actuación profesional de acuerdo a las necesidades y exigencias que se implementan en el sistema educativo venezolano en la búsqueda de la excelencia educativa, lo cual requiere de un mejoramiento de su práctica educativa a partir de su formación permanente.

Referencias bibliográficas

1. Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid
3. Dieterlen, P. (2001). *Derechos, necesidades básicas y obligación institucional*. En A. Ziccardi (comp.), *Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
4. Escudero, J. M. (2004). *El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social*. En J. López y otros (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
5. Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
6. Imbernón, F. (2001). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó.
7. López M., R. (2000). *Actualidad en educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. Martínez, B. (2002). *La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI*. En Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial (2011), *Propuesta para una Transformación en Educación Especial*. Caracas, Venezuela.

9. Ministerio de Educación. 1996. Resolución N0 2005. Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Especiales. Caracas, Venezuela.
10. Parra, A. (2008). Método para la formación permanente del docente de educación inicial del nivel preescolar del sector rural indígena, Apure. Venezuela. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Universitaria Manuel F. Gran, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
11. Paz, I. (2005). El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Universitaria Manuel F. Gran, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba
12. Rojas, R. (2004). Estrategia educativa para la formación integral de los prestadores en servicio social, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Universitaria Manuel F. Gran, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Schön,(1992), D La formación de profesionales reflexivos. Ediciones paidós, Buenos Aires, Argentina.
13. Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós Ibérica.
14. Tünnerman, C. (2003). La Universidad latinoamericana ante los retos del sigloXXI. México: Circuito Norponiente SIN.UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>. Consultado el 7 de marzo de 2014.
15. UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción sobre las necesidades educativas especiales. París.