

Complexus teórico de la educación inclusiva. Por una escuela de brazos abiertos



Theoretical complexus of inclusive education. By a school of open arms

Mayluc Kerine Martínez López

maylucmartinez@hotmail.com

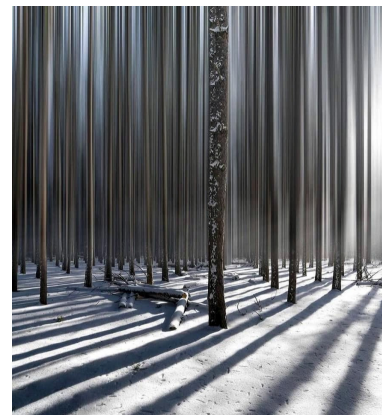
<https://orcid.org/0000-0001-7396-4247>

Teléfono de contacto: +56 982742261

Organización Psicoeducativa TAE0

Santiago de Chile. Las Condes. Chile

Fecha de recepción: 13/01/2022
Fecha de envío al árbitro: 14/01/2022
Fecha de aprobación: 27/01/2022



Resumen

El propósito de la investigación fue generar un *complexus* teórico para la comprensión de la educación inclusiva en Venezuela. El estudio se apoya en una tríada de referencias, compuesta por los enfoques del ABA, el INDEX y el DUA. Se enmarca en el paradigma postpositivista, bajo el enfoque de la complejidad y usó como método emergente la teoría fundamentada. Las técnicas usadas para recoger la información fueron la observación y la entrevista. La información recabada se sometió a un proceso de análisis, de categorización y de reducción, bajo un proceso de síntesis y de triangulación para verificar su valor de “verdad”. Luego se teorizaron los constructos o fundamentos del *complexus* teórico de la educación inclusiva. El *complexus* teórico permitió la comprensión, reconfigura una visión real y una perspectiva teórica acerca de los principios, los atributos, las prácticas y la formación de una educación inclusiva cristalizada en el MODELO TAE0 y en la configuración de la figura de una profesional de apoyo a una escuela de brazos abiertos.

Palabras clave: Educación Inclusiva, *Complexus Teórico*, Complejidad.

Abstract

The purpose of the research was to generate a theoretical complexus for the understanding of inclusive education in Venezuela. The study is based on a triad of references, composed by the ABA, INDEX and DUA approaches, is framed in the post-positivist paradigm, under the complexity approach and used as an emerging method the grounded theory. The techniques used to collect information were observation and interview. The information collected was subjected to a process of analysis, categorization and reduction, under a process of synthesis and triangulation to verify its “truth” value, then the constructs or foundations of the theoretical complexus of inclusive education were theorized. The theoretical complexus allowed the understanding, it reconfigures a real vision and a theoretical prospective related with the principles, attributes, practices and formation of an inclusive education crystallized in the TAE0 MODEL and in the configuration of the figure of a professional of support to a school with open arms.

Keyword: Inclusive Education, Theoretical Complexus, Complexity

Author's translation.

De la introducción

Vivimos en un contexto de cambios acelerados, signados por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Las mismas han contribuido con el proceso de toma de conciencia de las personas, quienes reclaman hacer efectivo el trato justo e igualitario planteado en documentos como la Declaración de los Derechos Humanos. Este anhelo no es solo de algunas minorías, pues ya forma parte de la agenda de la opinión pública como no lo estuvieron nunca antes. La mayoría de los ciudadanos manifiesta interés y brinda apoyo a quienes se han sentido discriminados.

En muchas sociedades el trato no es igual o equitativo entre sus miembros; en gran medida aún subsisten las desigualdades y la discriminación basadas en el género, la orientación sexual, las creencias religiosas, el color de piel, la raza o por el hecho de padecer algún trastorno o presentar alguna condición, ausente en el resto de las personas. Eso hace que no todos reciban el mismo trato ni parezcan disfrutar de los mismos derechos en el acceso a bienes materiales y culturales tan importantes como la información y la comunicación, o la educación, entre otros.

Este es a grandes rasgos el panorama en el cual se inserta el tema abordado en este artículo: la educación inclusiva, la cual aspira a dar un giro de timón con respecto a esta realidad para consolidar la visión, luego la aspiración y, por último, la construcción de un mundo en el cual no existan desigualdades ni discriminación. Para lograrlo se debe comenzar por la escuela. Sin embargo, como punto de partida corresponde interrogarse si la escuela es inclusiva, para poder cimentar desde allí una sociedad donde impere la igualdad.

Se entiende por educación inclusiva una forma, modelo o manera de desarrollar el proceso educativo en el cual exista el acceso universal en primer lugar; en segundo lugar, la existencia de respuestas institucionales a la heterogeneidad de los grupos desde la diversidad y la particularidad de cada quien, sin discriminar y sobre todo sin aspirar a homogeneizar. Lo anterior implica que las instituciones educativas delineen políticas, practiquen una cultura e implementen unas prácticas cónsonas con tal ideal y en caso de no funcionar de esta manera, que se transformen en su infraestructura, en su organización, en sus prácticas pedagógicas, en la formación de su personal, o en lo que sea menester.

El propósito fundamental de este trabajo fue configurar un *complexus* teórico para la comprensión de la educación inclusiva en Venezuela.

Los alcances de la investigación tienen relevancia a nivel social, pues se aborda un tema relacionado con los derechos humanos, y educativo por cuanto afronta un criterio de cara a las agendas mundiales y a la calidad de la educación. Además, pretende coadyuvar a la consolidación de un ideal: la educación inclusiva, garantía para evitar que la población particularmente vulnerable pueda ser excluida del proceso educativo o de la sociedad, tal como señala la UNESCO (1994).

Desde una perspectiva epistemológica se busca dar una visión panorámica actual de la situación de la educación inclusiva en Venezuela; precisamente en nuestro país hay carencia de investigaciones al respecto, tal como se observa en la página de la Red Regional de Educación Inclusiva (RREI, 2020), donde claramente se indica que no hay datos actualizados sobre la materia proporcionados por los entes oficiales encargados de llevar las estadísticas al respecto.

En la dimensión axiológica se espera revalorizar la inclusión y participación de todos los niños y jóvenes en las escuelas, en el sentido de dar no solamente apertura al ingreso de los estudiantes, sea cual sea su condición, sino responder adecuadamente a sus necesidades de aprendizaje, respetando la diversidad y valorando la heterogeneidad.

Por todo lo explicitado hasta aquí nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cuáles elementos se deben considerar para la configuración del *complexus* teórico de la educación inclusiva? ¿Cuáles son los aspectos normativos legales sustentadores de la educación inclusiva en Venezuela? y ¿Cómo ha sido el devenir de la educación inclusiva en Venezuela, desde el punto de vista praxeológico?

La referencia epistemológica se aborda desde una tríada conformada por los enfoques del Análisis aplicado del comportamiento o ABA, el INDEX, guía para la educación inclusiva, y Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA, cuyas propiedades más relevantes bosquejamos seguidamente:

1. El ABA es una disciplina dentro de la psicología, un método, incluso un conjunto de técnicas, en las cuales los principios de la psicología cognitiva y del aprendizaje, así como del conductismo, básicamente en lo que se refiere al condicionamiento operante, se aplican a la modificación de las conductas humanas, al comportamiento, basándose en la relación observable entre la conducta del sujeto y el entorno en el cual este se desenvuelve.

La razón para aplicar una metodología con base ABA en el contexto terapéutico y psicoeducativo, incluso en el hogar, es que los niños, tanto quienes presentan alguna condición o diagnóstico o aquellos considerados neurotípicos, pueden enfrentar barreras, por el comportamiento, para construir de forma natural algún aprendizaje en particular. Es así como se recrea determinada situación a través de los programas diseñados y basados en ABA, facilitando la apropiación-construcción del conocimiento o la emergencia de una conducta; luego, a partir de esas recreaciones el niño va ganando habilidades dentro del contexto terapéutico y psicoeducativo, y puede desenvolverse en sus espacios naturales de aprendizaje: comunidad, escuela, hogar (que es tanto espacio natural o extensión del contexto terapéutico, cuando se realizan intervenciones del tipo ABA).

2. Los objetivos del *Index for inclusion* (Guía para la educación inclusiva, según su traducción oficial al español), publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva y elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow, en el año 2013, apuntan a cimentar comunidades escolares colaborativas, que promuevan en todo el estudiantado altos niveles de logro, a partir de un diagnóstico detallado de las posibilidades reales de cada centro educativo, todo con miras a superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Además, de la cultura inclusiva toma en cuenta las políticas y las prácticas inclusivas.

En este sentido, en el *Index* se hace énfasis, no en las dificultades o necesidades o la condición personal, sino en la identificación de las barreras que pueden estar en su entorno cultural o escolar inmediato y que le plantean al estudiante maneras de aprendizaje que no le son propias, en el marco de un currículo que le resulta desfasado o insuficiente. Por el contrario esas barreras se pueden derrumbar, realizando un riguroso diagnóstico en forma colectiva, es decir con la participación de todos los actores de la comunidad escolar, luego un plan que derrumbe esas barreras bien sea en cuanto a la cultura, política o prácticas pedagógicas.

3. El DUA o propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Cast, 2018; Cast, 2011 y Cast, Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). Tiene como objetivo desarrollar y articular un currículo que dé respuestas a todos por igual. Esta propuesta significa, básicamente, dar una mayor flexibilidad no solo al currículo en general, sino también a los medios y a los materiales utilizados en la escuela, de modo tal que todos los estudiantes puedan consolidar sus competencias y lograr el aprendizaje.

En el marco del DUA se tienen en cuenta los principales avances de la neurociencia, para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y a la heterogeneidad de las aulas sugiriendo, por tanto, flexibilidad en objetivos, métodos, materiales y evaluación, lo que precisamente permitiría satisfacer necesidades educativas diversas, presentando opciones personalizadas para todos los estudiantes, que les permitan progresar desde donde ellos están y no desde donde el currículo piensa que deben estar, según su edad, grado o nivel.

Para ello, desde las pautas del DUA se sugiere planificar tomando en cuenta las múltiples inteligencias o tipos de aprendizaje, con miras a reducir las barreras a la vez que optimizar los niveles de desafío, es decir,

generar expectativas altas de desarrollo para cada quien, según su capacidad, sin dejar de considerar los apoyos necesarios.

Del método

Se asume una postura epistémica de índole postpositivista, bajo el enfoque de la teoría de la complejidad, la cual se rige por una lógica configuracional con momentos de dialogicidad recursiva (Leal, 2003), en los cuales el investigador interacciona constantemente con su fenómeno de estudio.

Desde un paradigma postpositivista, se asume el enfoque de la complejidad, tras el *complexus*, con norte moriniano, tratado como un tejido, un conjunto de elementos heterogéneos asociados intrincablemente. Del proceso surgió como método emergente la Teoría Fundamentada (en lo sucesivo TF).

Se inició la comprensión desde lo sistémico, pues la educación constituye un sistema conformado por subsistemas, a su vez relacionado con otros sistemas: lo normativo, lo pedagógico, lo teleológico, la escuela, la familia, la sociedad, los medios, el aprendiz, los docentes, las instituciones psicoeducativas (presentes en el caso del estudio); sin embargo, desde una lógica configuracional se trascendió de lo sistémico a un enfoque complejo, bajo el entendido de que diversos factores adicionales complejizan la realidad, que solo puede ser comprendida si se acepta desde la relación existente entre estos elementos y la forma como influyen los unos en los otros de modo hologramático, con juegos de incertidumbres, contradictorios, complementarios, dentro de una incesante y cambiante sinergia.

Se consideraron tres tipos de unidades de estudio: una serie de documentos normativos que constituyeron el primer campo observacional:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999)
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2000)
- Ley para las personas con discapacidad (LPD, 2006)
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009)
- Currículo Bolivariano (CB, 2007)
- La modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana (MEEB, 2011)
- Proceso Comunitario de Inclusión Escolar (PROCOINE, 2016)
- Normas que Direccionalizan los Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad (NDEC-CP, 2017)

El segundo campo observacional lo constituyeron, once escuelas de la ciudad de Valencia, quienes conjuntamente con la Organización Psicoeducativa TAE0, desarrollaron acciones para redimensionar la praxis de ambas entidades socioculturales (contexto educativo y contexto psicoeducativo terapéutico), con miras a convertirlas en instituciones verdaderamente inclusivas.

Asimismo, el tercer campo observacional estuvo conformado por una serie de informantes clave, de quienes se ha obtenido información vital (con consentimiento informado): (a) Autoridad educativa o jefe de municipio escolar, (b) directivo de la institución educativa, (c) docente o responsable de adelantar acciones en pro de la inclusión dentro de sus instituciones y que, además, ha participado en programas de formación relacionados con la educación inclusiva, (d) padres, cuyos hijos forman parte de ese grupo que puede ser vulnerable a la exclusión, (e) personal de la institución psicoeducativa que trabaja directamente con el aprendiz en el contexto psicoeducativo y terapéutico, en la evaluación y/o desarrollo de programas y terapias, (f) profesional de apoyo a la escuela inclusiva que asiste en el desarrollo de acciones en la escuela con la intención de apoyarlos en los procesos de inclusión, (g) personal de institución de apoyo a las escuelas y a la comunidad, con respecto al adelanto de acciones en pro de la inclusión y (h) docente universitario dedicado a la formación de formadores, futuros docentes, quienes trabajan en las escuelas.

Se utilizaron como técnicas de recogida de la información la observación y la entrevista con sus respectivos instrumentos. Se realizó la observación tanto a los documentos normativos como a las instituciones educativas y las entrevistas con los informantes clave.

La observación apuntó hacia una gran diversidad de aspectos en las instituciones educativas y psicoeducativas con las cuales se trabajó durante el desarrollo de la investigación. No solo se observaron situaciones de trabajo, sino también documentos (como las planificaciones, políticas institucionales, cuando las había); sino que se observó la infraestructura, la edificación, su adecuación en aspectos como accesibilidad, áreas de esparcimiento e higiene, por ejemplo.

Por otro lado, se observaron las bibliotecas, los textos y demás recursos; específicamente se prestó especial atención a la presencia o disponibilidad de materiales en Braille en el recinto educativo. Se examinaron las carteleras y murales para observar la promoción de valores inclusivos, si hace sentir bienvenidas a las personas (aspectos mencionados en el *Index*).

El tipo de observación fue no participante, desarrollada por personas externas a las instituciones educativas en visitas *ad hoc* efectuadas a las mismas, en varias ocasiones, durante los años 2016 al 2019.

Dichas observaciones se cumplieron en las instituciones educativas de la ciudad de Valencia (Venezuela) y en la organización psicoeducativa TAE0, donde tuvieron lugar experiencias de trabajo en pro de la educación inclusiva. A tales fines, se ha utilizado como instrumento de diagnóstico las guías de observación adaptadas del *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2013).

La otra técnica usada para la recolección de la información fue la entrevista. Se aplicó una entrevista semiestructurada definida como una guía o guion. Debido a la situación de la pandemia, la entrevista se hizo a través de medios electrónicos: bien por mensajería vía WhatsApp o por correos electrónicos.

Posteriormente, se implementaron diversas técnicas para el procesamiento de la información acordes con las decisiones metodológicas y estrechamente relacionadas con la teoría fundamentada. Con los documentos (leyes u otros documentos normativos) se aplicó como proceso “la inferencia mediante la identificación sistemática de las características específicas dentro de un texto” (Mejía, 2011, p. 289). En este sentido, el investigador puede llegar a conclusiones acerca de los mensajes contenidos en los textos, ayudándole a categorizar y a clasificar las diversas unidades de sentido.

Las informaciones obtenidas a través de la entrevista aplicada a los informantes clave se analizaron a través de la segregación de los textos derivados de dicha entrevista, y de la categorización, entendida como “el proceso mediante el cual el contenido de la información cualitativa, transcrita en el texto de campo, se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio” (Mejía, 2011, p. 51), fragmentándose, de esta manera, la unidad del discurso en componentes menores, que expresan unidades o subunidades dentro de un tópico conceptual. Por último, una vez llevado a cabo todo el proceso de análisis y categorización, se realizó un proceso de síntesis o reducción de datos.

El valor de “verdad” de los resultados se refrenda a partir de los criterios de excelencia aplicados a datos o informaciones cualitativas surgidas y tratadas de acuerdo con la teoría fundamentada y sus respectivas técnicas de procesamiento:

En primer lugar, se aplicó el criterio de credibilidad, consistente en la confirmación de los hallazgos investigativos a través de las observaciones y las conversaciones sostenidas con los informantes. En segundo lugar, la confirmabilidad, propuesta por Guba y Lincoln (1981), se refiere a la forma como un investigador cualquiera puede seguir la huella o ruta de lo que hizo otro. En tercer lugar, la transferibilidad o aplicabilidad, alude a la posibilidad de aplicar los resultados del estudio a otras poblaciones similares, sin que ello implique un proceso de generalización.

En fin, se asumió la confiabilidad “orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo, interna, interjueces” (p.5).

De los hallazgos

La interpretación de la información se realizó de acuerdo con los tres campos observacionales definidos como unidades de estudio. Recordemos a manera de síntesis que el primer campo observacional estuvo conformado por el marco legal y curricular del fenómeno: Ley Orgánica de Educación (LOE), Currículo Bolivariano (CBN), Ley para las personas con discapacidad, Modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana, entre otros. El segundo campo observacional, es decir, las instituciones educativas y psicoeducativas (diagnóstico observacional basada en los cuestionarios del *Index for inclusion*) y el tercer campo observacional lo representa la visión de los actores educativos (autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, padres, miembros de la comunidad educativa). Los hallazgos derivados de cada uno se presentan a continuación:

Primer Campo Observacional: Marco Legal y Normativo de la Inclusión en Venezuela

Desde los documentos normativos se logra comprender que en Venezuela se reconoce la existencia de barreras y de un sector de la sociedad marginado, minoritario, discriminado, el cual amerita de instrumentos jurídicos y normativos que puedan compensar la exclusión, desigualdad e injusticias.

En el marco de la *Ley para las personas con discapacidad*, las barreras no están ni en la persona ni en el entorno, sino en la interacción de estas con los factores congénitos o adquiridos, que afectan las capacidades físicas y mentales, produciendo como resultado desventajas para la persona, al dificultar o impedir su participación, inclusión e integración familiar, laboral y social; se presume que también educativa, aunque no se mencione de manera explícita. Sin embargo, jurídicamente se prevé la integración educativa y laboral

Desde ese punto de vista la ley se declara inclusiva en relación con lo social, laboral y educativo, asumiendo esto como un derecho humano universal; igualmente, se declaran, como intención, la importancia del carácter inclusivo y equitativo de la educación, la importancia social de la inclusión, el derecho a la no discriminación y la participación en igualdad de condiciones y oportunidades.

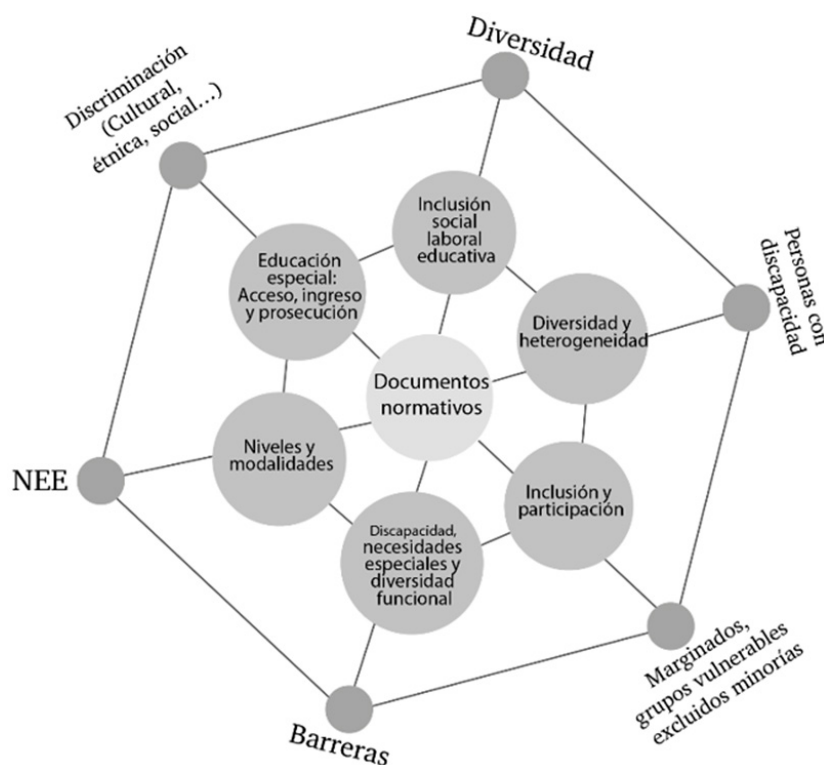


Fig 1. Complexus teórico derivado de los documentos normativos

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Asimismo, se reconocen la diversidad y la heterogeneidad como condiciones humanas innegables, que lejos de ser un mal social, constituyen una oportunidad, las cuales deben ser potenciadas a través de una educación inclusiva, que trascienda a la educación especial como modalidad y que tienda puentes hacia los diferentes niveles del sistema educativo, a fin de garantizar la plena participación (Ver Fig. 1). En fin, en este campo observacional se tiene claro qué es lo que se aspira, cuáles son sus aspectos, componentes, características, atributos y vías para que todos y todas ejerzan el derecho a la educación, sin distinción de ningún tipo.

Segundo Campo Observacional: Praxeología de la Educación Inclusiva en Venezuela

Se llevaron a cabo observaciones participantes en once escuelas de la ciudad de Valencia (Venezuela), utilizando como instrumentos las guías de observación denominadas cuestionarios propuestos en los anexos del *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2013). Como se mencionó, estos cuestionarios están organizados en torno a tres grandes dimensiones y seis subdimensiones, donde hay un número variable de indicadores e ítems para examinar la situación del colegio (Ver Anexo AB). Los cuestionarios que a continuación se mencionan fueron aplicados por las docentes y profesionales de las instituciones de la ciudad de Valencia, para dar respuesta al segundo de los propósitos específicos relacionados con la comprensión de la educación inclusiva en el contexto venezolano, desde un punto de vista praxeológico.

Siguiendo en el proceso de construcción de un *complexus* teórico de la educación inclusiva en Venezuela, desde la dimensión praxeológica podemos aproximarnos a una síntesis comprensiva de la importancia que cobran la cultura, las políticas y las prácticas en el desarrollo de la educación inclusiva. En relación con cada uno de estos aspectos se identificaron los fuertes y débiles, así como la importancia de estos, durante la experiencia investigativa.

El propósito de las observaciones realizadas y presentadas en esta sección del estudio ha sido comprender el devenir de la educación inclusiva en el contexto de las instituciones en Venezuela; es decir, desde el punto de vista de la praxis, de lo que ocurre en la realidad, con el objetivo de complementar la visión propuesta desde lo normativo-legal. Para ello, como se ha visto, se aplicó una serie de instrumentos, bastante exhaustivos, que permitieron identificar aspectos relacionados con la inclusión, tomando en cuenta tres grandes dimensiones: la cultura o modo de ser de las instituciones con respecto a la inclusión, las políticas que en las mismas se definen sobre este tema y lo desarrollado en las aulas y demás espacios, y su relación con el proceso de aprendizaje propiamente dicho.

Para sintetizar las observaciones realizadas durante la investigación, sin reiterar las interpretaciones hechas en cada caso, se responderá de un modo concreto a preguntas referidas a cada una de las subdimensiones del *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2013):

- **¿Se ha avanzado en la construcción o en la consolidación de una comunidad inclusiva dentro de la institución? De acuerdo con las observaciones realizadas por las docentes y profesionales del área psicoeducativa participantes en el proceso de aplicación y sistematización de los cuestionarios adaptados del *Index***, en mayor medida los indicadores con respecto a esta subdimensión se mostraron fuertes: el equipo educativo y los padres son cooperadores, lo que propicia un buen ambiente; sin embargo, la idea de elitismo prevalece en algunas instituciones, particularmente en las privadas. De igual modo, el aspecto relacionado con la conexión o vinculación con la comunidad también es algo en lo que las instituciones deben mejorar para ser más inclusivas.
- **¿Se trabaja en el afianzamiento de los valores inclusivos? Valores como** la participación, la confianza y el optimismo (referidos estos últimos a las expectativas para los estudiantes), y el reconocimiento de los derechos de todos a participar y ser incluidos, se mostraron firmes. No obstante, se debe avanzar en el aspecto de resolución pacífica de conflictos, lo cual guarda relación con valores como el respeto a la diversidad y a la no violencia.
- **¿Se definen o delinear políticas tendientes a la inclusión y/o a propiciar la mayor participación?** Este representa uno de los puntos en los que la mayoría de las instituciones debe trabajar, pues si bien hay principios generales establecidos en la Constitución y las leyes, la mayoría de las instituciones participantes no tiene por escrito ningún documento propio que se pueda considerar una política en relación con la

inclusión, o no lo han expuesto de manera visible o no es conocido por la mayoría de los miembros del centro. Aunque en la práctica se aplican principios cónsonos con la visión inclusionista, tales como ayudar a los estudiantes a integrarse, admitir a todos, tomar en cuenta la experiencia del equipo educativo, se podría decir que lo que está en la cultura del centro no es un reflejo de unas políticas. El tópico en el cual hay mayor claridad en la formulación de políticas en las instituciones participantes ha sido el tema del *bullying*.

- **¿Se trabaja en el desarrollo de un centro escolar para todos? Esta ha sido la pregunta más difícil de responder para la mayoría de las docentes, durante el proceso, pero al final han tenido que reconocer, a partir del proceso de observación-indagación-reflexión que tuvo lugar en la investigación, que no se trabaja en un centro escolar para todos; sobre todo hay dos grandes clases de limitaciones: la accesibilidad, pues la mayoría de los centros no cuenta con rampas para favorecer el acceso o desplazamiento de las personas con movilidad limitada; ni la lengua de señas ni el sistema Braille son manejados por las personas del centro, no hay materiales ni letreros que utilicen este sistema.**
- ¿Se avanza en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación? Medianamente, ha habido algunos avances; la aplicación de los cuestionarios del *Index*, tal como señalan los mismos autores (Booth y Ainscow, 2013), ha sido punto de inflexión para reflexionar en la identificación de tales barreras. Antes de este momento de la observación-reflexión, no muchas se tenían en cuenta; ni siquiera se habían percatado de que fueran barreras. Por ejemplo, se pensaba o se tenía mayor conocimiento o claridad de las necesidades educativas especiales de los niños con diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo; pero no se conceptualizaba como una barrera el manejo de una lengua materna distinta, o un desigual acceso a la tecnología.
- ¿Se diseñan y ejecutan actividades de aprendizaje y evaluación para lograr la mayor participación? También hay medianos avances; indicadores relacionados con *actividades de aprendizaje para fomentar la participación de todos, participación activa de los estudiantes en su propio proceso, evaluaciones basadas en logros, disciplina basada en el respeto mutuo*, están fuertes.

A continuación se presentan los elementos que formaron parte de cada sub-dimensión apuntando a cada uno de los aspectos que resultaron como hallazgos de esta dimensión praxeológica (Ver Fig. 2).

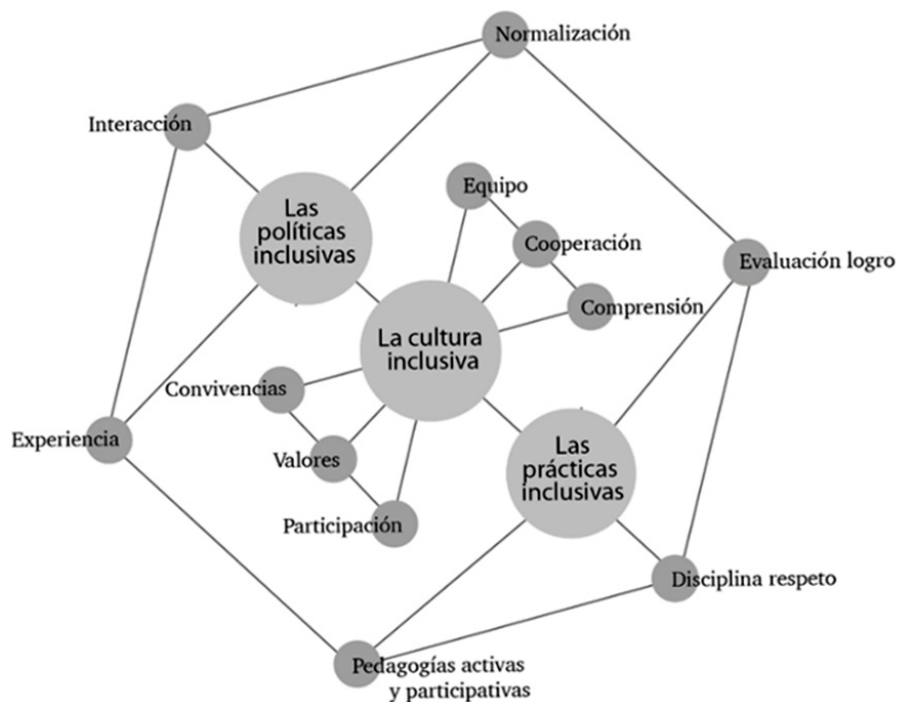


Fig. 2. Complexus teórico derivado de la dimensión praxeológica.

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Tercer Campo Observacional: Visión de los Actores Educativos

Tomando en cuenta que hemos partido de un paradigma postpositivista, resulta interesante constatar que en la voz de los actores sociales se ha construido una serie de saberes que definen el lugar de la Educación Inclusiva en Venezuela. De esta manera, se logró interpretar todo un corpus de informaciones, logrando definir una concepción desde diferentes puntos de vista, que además se relaciona con la finalidad y con una serie de elementos con los que se vincula el fenómeno.

Por otra parte, en este tercer campo observacional se encontró como hallazgo un aporte, vinculado con el objetivo del campo observacional anterior. En tal sentido, en lo que respecta al componente praxeológico, surgieron aspectos de suma importancia acerca de cómo deben tener lugar la inclusión y las prácticas inclusivas. A continuación se presenta una síntesis comprensiva de los hallazgos derivados de este aparte. Posteriormente se visualizará cómo se teje en el complexus.

Cuadro 1. *Síntesis comprensiva de los hallazgos de los Actores Educativos*

Concepción de la educación inclusiva	Finalidad de la educación inclusiva	Elementos relacionados con la inclusión	Cómo debe tener lugar la inclusión	Barreras o aspectos que limitan la inclusión
- Educación inclusiva como derecho - Educación inclusiva en cuanto ideal - Educación inclusiva como modelo teórico-educativo - Educación inclusiva como tipo de enseñanza - Educación inclusiva como proceso	- En cuanto a los alcances de la educación (cobertura): acceso, permanencia y egreso. - Objetivos o metas educativas - En cuanto a la praxis (planificación, estrategias, evaluación) - En relación con las instituciones educativas: políticas e infraestructura, recursos y barreras	- Necesidades educativas especiales - Discapacidad - dificultades cognitivas o de aprendizaje - limitación sensorial y motora - trastornos del neurodesarrollo - aptitudes sobresalientes - estudiantes en situación de vulnerabilidad - diversidad y heterogeneidad	- Aspectos internos: barreras, cultura de inclusión, políticas y normativas, equipo educativo multidisciplinario, prácticas inclusivas - Aspectos externos: comunidad, hogar, institución universitaria; concientización acerca de la inclusión; formación docente	- Políticas que se constituyen en barreras - Barreras burocráticas - Barreras relacionadas con la infraestructura - Barreras socio-económicas - Barreras conceptuales - Barreras informativas - Barreras didácticas - Barreras en la participación - Barreras curriculares - Barreras actitudinales - Barreras formativas o de formación - Barreras culturales
- Educación inclusiva como educación de calidad para todos - Proceso opuesto a exclusión o limitación en el acceso - Superación del enfoque de integración.	- Equipos de trabajo - Creación de instancias y coordinaciones - Diseño de políticas y programas - Prácticas educativas inclusivas - Programas de formación - Programa de inclusión (PRO-COINE).	- Planificación multinivel o enseñanza multinivel - Diversidad de estilos de aprendizaje - Diferencias de ritmo de trabajo - Aprendizaje colaborativo o trabajo colaborativo - Distintos medios de presentación de la información (Diseño Universal de Aprendizaje) - Adaptaciones curriculares.	- Tarea multidisciplinaria - Apoyo en la planificación - Abordaje de déficits dentro del salón y diseño de apoyos y reforzamientos - Diagnósticos institucionales, delineamiento de políticas - Apoyo a los aprendices.	- Formación docente para la inclusión - Postgrados y diplomados en educación inclusiva y diversidad - Inclusión y comunidad - Apoyo limitado desde la comunidad - Ausencia de conciencia en la comunidad.
- Documentos legales: Constitución, LOE, Ley para las personas con discapacidad, (LOPNA) y Ley de Administración Pública. - Declaración de Salamanca. - Declaración de los Derechos Humanos.				

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

En el *complexus* se puede apreciar cómo se relacionan todos sus elementos, lo que nos permite hablar de un sistema dialógico y recursivo (Ver Fig. 3).



Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Tenemos un polo dinamizado propuesto a partir de una serie de documentos emanados del Estado venezolano, tales como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la LOPNA (2000), entre otros. En este eje, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través de las Zonas Educativas, brinda orientaciones acerca de la inclusión, teniendo como principios la no discriminación, inclusión social-laboral, diversidad étnico-lingüístico-cultural, todos enfocados en los procesos de ingreso y atención a las llamadas necesidades educativas especiales o a las personas con discapacidad. Luego se ve cómo se teje en el plano praxiológico con otra realidad, tanto en la práctica escolar como en los testimonios de los actores del proceso.

Ahora lo interesante es que de esa triangulación de los tres campos observacionales, surge la figura de un profesional de apoyo a la escuela inclusiva y otros principios que dicen de la Educación Inclusiva en Venezuela, pero que devienen en una visión prospectiva llamada en ese momento Visión TAO (Ver Fig. 4).



Reflexiones finales

Así, desde un punto de vista teórico y desde los documentos normativos, tanto los de alcance internacional (por ejemplo, la Declaración de Salamanca), como los que rigen para el ámbito nacional (Ley para las personas con discapacidad, entre otras) comprendimos, sus elementos constitutivos, componentes, características, atributos: el para qué de la educación inclusiva.

En la dimensión legal estamos en proceso de construcción de la educación inclusiva en Venezuela. Claro que en algunos aspectos se ha avanzado más que en otros. Por ejemplo, si bien existe un avance en materia legal y normativa, no hay claridad conceptual-terminológica; o si la hay, más bien choca con la visión de lo plasmado en otros ámbitos, como lo expuesto en los diversos documentos emanados de la UNESCO. Esta visión de los normativos inferida a partir de los términos y conceptos empleados, puede afectar el avance en el proceso, por más que parezca solo una discusión semántica. Así, si se sigue hablando de necesidades educativas especiales o discapacidad, o enfocándose en el déficit y en la atención de las personas con tales necesidades educativas

dentro de las instituciones especiales, seguirá existiendo educación diferencial: escuela para unos, institución psicoeducativa para otros.

Urge dar nuevamente ese giro de timón como el que se intentó con el documento de la Modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana, en el cual no solo se avizoraba un cambio de visión desde lo conceptual, sino desde lo institucional, al proponerse una transformación total de la modalidad, así como también del modelo terapéutico, planteándose una superación del enfoque clínico de atención a la persona con necesidades educativas especiales, con discapacidad o con algún diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo, apostando más bien por una inclusión plena y total.

Desde las voces de las instituciones educativas comprendimos que la educación inclusiva en Venezuela es esto, aquí y ahora, con las grandes diferencias y desigualdades existentes entre lo que se hace en las instituciones públicas y lo hecho por algunas instituciones privadas. Es innegable el hecho de que algunas notables iniciativas con respecto a la educación inclusiva han surgido de instituciones psicoeducativas, las cuáles podrían estar al servicio de la educación pública.

Además, tal como se señaló, tenemos la convicción de que los docentes de educación especial son quienes deben trabajar en pro de la inclusión; el docente de aula regular es menos proclive a tomar decisiones al respecto. No se han empoderado, pues, ni del conocimiento ni de las acciones; porque es un hecho que para trabajar a favor de la educación inclusiva tienen que saber qué es.

Desde la narrativa de los docentes se comprendió que la inclusión es un discurso más que una práctica, que hay docentes que dicen trabajar en pro de la inclusión porque es lo ideal, pero no saben cómo hacerlo o hacen algo completamente distinto; hay creencias acerca de que la educación inclusiva es un asunto de la escuela especial. Igualmente, las leyes pueden resultar contradictorias a pesar de todo el avance que despliegan, pues las autoridades educativas se enfocan en el ingreso, antes que en la participación.

Hay aproximaciones, hay programas como los del aula integrada y las del equipo de integración; pero la realidad es que hay un panorama caótico, disperso; sin embargo, si se asume la complejidad se puede observar lo mucho que se ha construido y lo mucho que falta. No se diría que hay un avance con respecto a la inclusión de todos (particularmente de la población vulnerable, o con alguna condición o desafío en el desarrollo). Hay atisbos: algunas iniciativas en algunas instituciones, por parte de algunos docentes.

Se puede afirmar que sí se ha avanzado en la construcción o consolidación de una educación inclusiva en las instituciones y se tienen grandes fortalezas con un equipo educativo y padres cooperadores, con valores como la participación, la confianza y el optimismo, el reconocimiento de los derechos a participar y ser incluidos, internalizados dentro de las instituciones; además, se tiene una visión de qué hacer ante el acoso escolar (*bullying*) y, también existen iniciativas e interés plausibles de parte de las instituciones psicoeducativas, universitarias y organizaciones de la comunidad en ser partícipes y coadyuvar en la materialización del ideal de la educación inclusiva en las escuelas.

No todo responde al ideal dentro de las instituciones, ni todo es competencia de la autoridad educativa. La mayoría de las instituciones participantes, como se observó, no tiene por escrito ningún documento que se pueda considerar una política en relación con la inclusión, o no está expuesto de manera visible o no es conocido por la mayoría de los miembros del centro y aunque en estas escuelas conocen algunos principios relacionados con la inclusión por haber participado en programas de formación (diplomado), no es algo que necesariamente ocurre en la mayoría de las restantes instituciones, sean públicas o privadas.

Lo más importante de todo esto, y con lo cual se quieren cerrar estas reflexiones, es recordar que la escuela debe asumir como suya esta potestad, no limitándose a esperar pasivamente iniciativas de organizaciones psicoeducativas, a través del personal de apoyo, o lineamientos desde las autoridades. Estamos en una era donde se puede acceder fácilmente a la información: los docentes y directivos pueden contar con documentos que les orienten; hay instrumentos útiles para la identificación de barreras al aprendizaje y la participación, para concebir proyectos que permitan trabajar en pro de la superación de estas barreras. Si bien un impulso desde arriba a veces es necesario, no siempre es indispensable. De hecho, la mayoría de los movimientos importantes

por los derechos de la humanidad, desde las luchas de independencia hasta la igualdad del voto, no se decretaron, surgieron desde la necesidad sentida por parte de los colectivos. El momento de la educación inclusiva en Venezuela aún aguarda.

Finalmente, surge también un elemento propositivo, generando un aporte crucial: el papel que debe cumplir un profesional de apoyo para que la educación inclusiva sea posible y se puedan abordar y superar las barreras, que también quedaron definidas en este corpus de teoría fundamentada o derivada (Martínez, 1920).

Profesional de Apoyo a la Escuela Inclusiva (PAEI)

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva (PAEI) es un rol que ha emergido igualmente como parte de la dinámica de trabajo dentro del MODELO TAEO. Si bien parte de lo que hace este profesional guarda relación con el trabajo del llamado docente-sombra o docente de apoyo, en el MODELO TAEO sus funciones se han redimensionado en la práctica, tal como lo señalan los entrevistados (Martínez, 1920).

El PAEI realiza una tarea interdisciplinaria dentro de las escuelas, haciendo presencia dentro de la misma y coadyuvando para su transformación en espacios inclusivos. Esto quiere decir que su labor puede estar relacionada con el docente de aula, a quien puede motivar y apoyar en la planificación, modelando en la práctica estrategias para todos, para propiciar la mayor participación en respuesta a la heterogeneidad así como orientarle en el abordaje de los aspectos ausentes o descendidos en la sala de clases, y en el diseño de apoyos y reforzamientos, de acuerdo con la zona de desarrollo real del aprendiz y lo que desarrolla en la terapia, si asiste a esta.

Aunque, claro está, la labor del PAEI no se limita a apoyar a los docentes en relación con estudiantes que tengan alguna condición o diagnóstico su labor está encaminada a lograr que la educación sea para todos, trabajando no solo con un niño a la vez. También el PAEI, tal como se ha evidenciado en la práctica (según el testimonio de las entrevistadas) puede ir más allá de lo desarrollado estrictamente en el aula, apoyando otros procesos dentro de la organización, tales como los diagnósticos institucionales, el delineamiento de políticas y otras acciones en pro de la consolidación de una cultura inclusiva.

De manera más particular, el PAEI apoya a los aprendices que asisten a terapia psicoeducativa de manera simultánea o paralela a la escuela; así, el PAEI se encarga de propiciar que se generalicen en los contextos escolares las habilidades ganadas o incrementadas durante el desarrollo de la terapia. Esto lo puede hacer de manera directa, trabajando con el aprendiz o proponiendo intervenciones para disminuir los comportamientos contextualmente inapropiados, garantizando así mayor posibilidad de participación para estos niños, mayores posibilidades de aprendizaje y mejor educación para todos.

Modelo Tael

De los diferentes campos observacionales se encontró como hallazgos un aporte, vinculado con la educación inclusiva, al que hemos denominado MODELO TAEO, porque fue desde ese lugar de referencias en el que se ha pensado, reflexionado y actuado en torno a la posibilidad de una educación inclusiva.

MODELO TAEO es un término usado por y desde esta organización psicoeducativa para referirse tanto a su visión compleja de la educación inclusiva en cuanto al paradigma, como a su quehacer general o a su forma de desarrollar el trabajo puertas adentro, así como de proyectarse hacia fuera, en el afán de llevar el ideal de la educación inclusiva a la práctica.

Así, bajo el concepto de MODELO TAEO se abarcan diversas iniciativas, no solo en la institución mencionada, sino algunas que trascienden el ámbito de la terapia, involucrando a la escuela, así como a la familia y otras organizaciones sociales. Dicho sistema de trabajo tiene lugar, pues, en el espacio de intersección de los contextos terapéutico-educativo-familiar, con una fuerte base en la tríada ABA-INDEX-DUA, en lo que a inclusión se refiere (Ver Fig. 5).

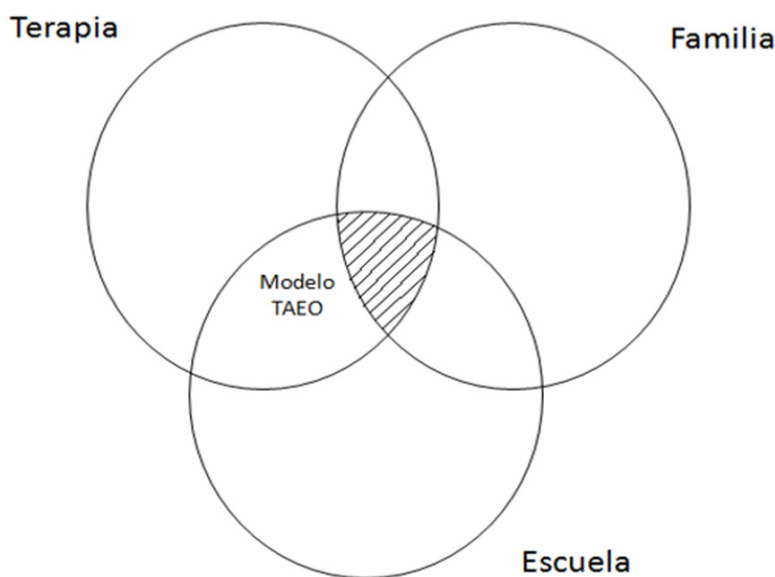


Fig. 5. MODELO TAEO en el continuum de la educación inclusiva

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Mayluc Kerine Martínez López. Complexus teórico de la educación inclusiva. Por una escuela de brazos abiertos

Ahora bien, tal como puede verse en la Figura 5, en el Modelo TAEO de Educación Inclusiva hay unos ámbitos donde se desarrollan las actuaciones: contexto terapia, contexto familia y contexto escuela y por el otro lado hay unas bases, que son el fundamento de las actuaciones que tienen lugar en los referidos ámbitos.

Como conceptos fundamentales, dentro de las bases del MODELO TAEO, se tiene la *visión compleja* de la inclusión y la *visión sinérgica* de la diversidad. Ambas construcciones son reconceptualizadas a partir de los postulados de diversos autores, así como del producto de las investigaciones y la sistematización de las experiencias que tienen lugar dentro de la organización.

En particular la visión sinérgica de la diversidad parte del modelo social de la discapacidad y el de la neurodiversidad, pero es tejida en una visión propia. Sin embargo, se difiere en ciertos aspectos planteados en tales modelos, sobre todo en lo concerniente a las intervenciones en determinados contextos, momentos, acciones, aprendizajes y/o habilidades.

Valoramos y respetamos la neurodiversidad, pero también creemos que se puede ayudar a que las personas sean mejores versiones de sí mismas. Por eso, planificamos e implementamos acciones, para coadyuvar en el proceso de desarrollo de habilidades y de consolidación de aprendizajes, cuando estos no emergen de manera natural.

Dichas intervenciones, como ya se mencionó, se desarrollan en tres ámbitos: el contexto terapéutico, el hogar, la escuela. Para cada uno se diseñan acciones pertinentes, partiendo de una evaluación diagnóstica del desarrollo, donde se observan las diversas áreas en el niño: lenguaje, autonomía, motricidad... Asimismo, al diseñar las acciones, se toman en cuenta los roles que deberá asumir cada uno de los entes involucrados: padres, docentes, profesionales del área psicoeducativa y terapéutica.

El trabajo dentro de la Organización Psicoeducativa TAEO se desarrolla a través de terapias propiamente dichas (fisioterapia/kinesiología, psicología, terapia del lenguaje/fonoaudiología y terapia ocupacional) como también de programas psicoeducativos; entre estos se tienen: Activación Cognitiva, Autonomía, Conducta Verbal, Lectura y Escritura, Trabajo Escolar Independiente, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento, Abordaje Integral Temprano Individualizado, Abordaje Integral Temprano Grupal, Motricidad Fina, Inclusión Social del Adolescente y/o Adulto.

Es oportuno acotar que, si bien el MODELO TAEO nació como un sistema de trabajo puertas adentro, en la organización psicoeducativa, trascendió dicho ámbito, con la convicción de que el trabajo en pro de la inclusión no podía hacerse solo con un niño a la vez, replicando o perpetuando una metodología propia del enfoque clínico. De esta manera, desde TAEO se ha venido apoyando la educación inclusiva, a través de capacitaciones a las familias y a las instituciones educativas, entre otras iniciativas.

En lo que respecta al ámbito educativo, en el marco del MODELO TAEO se gestó e implementó la idea de un Proyecto Escuela de Brazos Abiertos (EBA), en el cual el programa de formación docente en Educación Inclusiva (Diplomado) ha sido un componente importante. El objetivo de este proyecto ha sido colaborar y coadyuvar en la transformación de la práctica educativa, la cultura y las políticas inclusivas de las escuelas, con miras a convertirlas en instituciones verdaderamente inclusivas.

El MODELO TAEO se hace presente en las instituciones educativas y en la familia a través del PAEI: Profesional de Apoyo a la Escuela Inclusiva. En concordancia con todo lo anteriormente explicitado, la labor de este profesional se ha redimensionado en el marco de la visión compleja de la educación inclusiva que subyace al MODELO TAEO.

En la praxis ha surgido la comprensión de que el PAEI actúa como un enclave, pues sus acciones le obligan a estar en permanente diálogo y contacto con todos los componentes: con el niño que requiere de algún apoyo particular, así como con otros que están en la sala de clases, potenciales beneficiarios de su participación; con los padres de ese niño y, por supuesto, con el docente de aula regular. De esta manera, el PAEI contribuye con el diagnóstico de la diversidad que conforma el aula de clases y las condiciones institucionales, apoyando en todos los aspectos la labor docente: desde la planificación y el diseño de actividades, hasta la evaluación y el comportamiento.

En definitiva el MODELO TAEO parte de la investigación, observación y reflexión desde la práctica; el mismo presenta ciertas características que a continuación se enumeran y explicitan:

- Visión compleja: el modelo toma en consideración todos los actores, elementos o sujetos que forman parte del sistema de educación inclusiva, así como de la relación entre estos y con el sistema en su totalidad, en el entendido de que no puede haber una inclusión educativa si al mismo tiempo esta no es familiar, laboral y social en general; o si las acciones que se realizan en pro de la inclusión en uno u otro ámbito no hallan continuidad en los demás.
- El objetivo general del modelo es alcanzar la meta de la inclusión, en el ámbito escolar, pero también en lo familiar y social. Esto involucra el diseño de acciones que propicien la adaptación del aprendiz al contexto y del contexto al aprendiz, ya que ambos se influyen recíprocamente. En consecuencia, se trabaja en función de que el aprendiz desarrolle habilidades para la vida diaria, lo que incluye las habilidades sociales, de interrelación y de juego.
- En el MODELO TAEO, si bien se trabaja en un contexto terapéutico, trasciende el mismo, involucrando los demás contextos donde hace vida el aprendiz y diseñando intervenciones para que se dé continuidad a lo que se desarrolla en la institución psicoeducativa, considerando el funcionamiento sinérgico conjunto, donde se propicia la participación de la familia y la escuela.
- De acuerdo con lo anterior, la inclusión se entiende como un continuum, que se da o debe darse en todos los contextos, de manera armoniosa, si bien en ocasiones, algunas acciones dentro de alguno de los contextos pueden desviarse del norte de la inclusión por lo cual el modelo trata de constituirse en guía para mantenerse en el camino.
- En el MODELO TAEO los contextos (escuela-hogar-institución psicoeducativa), así como las acciones que se desarrollan dentro de los mismos, funcionan como engranajes en un proceso de interacción permanente, teniendo como protagonistas a los aprendices y comprendiendo siempre que cada parte del sistema es a su vez un sistema que produce una sinergia.

- Dentro de este sistema compuesto de engranajes, las acciones se desarrollan a través de diversos servicios y programas que brinda la institución psicoeducativa, los cuales están focalizados en áreas o aspectos específicos a trabajar, tales como psicomotricidad, lenguaje, lectura y escritura u otros.
- La meta a lograr es la generalización de las conductas deseadas en los diferentes ámbitos; por otra parte, siempre se procura trabajar en función de la pertinencia de este abordaje, entendiendo que son distintos cada aprendiz y cada entorno familiar o escolar donde el niño se desenvuelve.
- En la relación con el entorno familiar se busca tanto brindar apoyo a la familia (a través de orientaciones y capacitaciones a padres y adultos de dicho entorno), como lograr que en el hogar se dé continuidad al trabajo que se desarrolla en el contexto terapéutico (razón por la cual se dan capacitaciones a padres), propiciando la mayor participación del aprendiz en el hogar, a través del empoderamiento, es decir, la familia asume un rol protagónico y esencial en el codesarrollo de las acciones, creando espacios para la generalización y el afianzamiento de las habilidades aprendidas, bajo la premisa de que la inclusión comienza en el hogar.

Con las instituciones educativas se establece una doble vinculación: a través del profesional de apoyo a la escuela inclusiva (PAEI), y a través de formación docente desde el modelo, para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas, con miras a que existan mayores oportunidades de participación dentro de la institución.®

Mayluc Kerine Martínez López. Técnico superior en Educación del Niño Excepcional, mención retardo mental. Egresada del Colegio Universitario Monseñor Talavera, Valencia estado Carabobo- Venezuela. Licenciada en Educación Especial, mención retardo mental. Universidad José María Vargas, Valencia – estado Carabobo- Venezuela. Magister en Lectura y Escritura Universidad de Carabobo. Cursante del Doctorado en Educación (en curso tesis doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-Valencia- Especializada en ABA. Programa Máster sobre intervención ABA en Autismo y otros Trastornos del desarrollo. España. *Fundadora y Directora General de la Organización Psicoeducativa TAE0 2010-2020.* **2018-** Sede TAE0 Chile spa (Chile/ Santiago/ Las Condes/ Cerro El Plomo/ Piso 15/ Oficina 1514). **2017-** Sede TAE0 Prebo (Venezuela/ estado Carabobo/ Valencia/ C. C. Prebo/ Nivel Terraza/ Local NT-11). **2015-** Sede TAE0 La Granja (Venezuela/ estado Carabobo/ Naganagua/ C. C. Concepto La Granja/ Torre Médica/ Nivel/ Local 2-19).

Referencias bibliográficas

- Booth, Tony. y Ainscow, Mel. (2013). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/FUHEM.
- Cast (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wake field, MA, EEUU: CAST. Disponible < <http://udlguidelines.cast.org/> >
- Cast (2011). Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). «Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0». Disponible http://www.educadua.es/html/dua/pautas/DUA/dua_pautas.html
- Rose, Meyer y Hitchcock (2005) Centro de Tecnología Especial Aplicada. The Center for Universal Design. Universal Design: The design of products and environments to be usable by all people, to the greatest

- extent possible, without the need for adaptation or specialized design. NC: The Center for Universal Design.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial* 36.860 (Extraordinario), diciembre 30, 1999.
- Leal, Jesús. (2003). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. (3era ed.). Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2000). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5. 266 (Extraordinario), octubre 2, 1998.
- Ley para las personas con discapacidad (2006). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 38.598.
- Martínez, Mayluc (1921) ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. En *EDUCERE - Investigación Arbitrada* - ISSN: 1316-4910 - Año 25 - N° 81 - Mayo - Agosto 2021 / 441 - 455
- Mejía, Julio. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 1 (1), 47-60.
- Mejía, Raúl. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Revista Praxis & Saber*. 2 (4), 127-177. Colombia
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011) La modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). Venezuela/MPPE: Proceso Comunitario de Inclusión Escolar. Disponible <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77495>
- Ministerio del Poder Popular para la educación (2017) Normas que Direccionalizan los Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad (NDECCP) (2017) Resolución N° DM/0035 de fecha 24 de agosto de 2017, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 41.221 .
- Red Regional de Educación Inclusiva (RREI) (2020), Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay. Disponible <https://rededucacioninclusiva.org/>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain.