



Universidad Nacional Experimental de los  
Llano Centrales Rómulo Gallegos (UNERG)  
Área Ciencias de la Educación  
Centro de Estudios e Investigación (CEIACERG)



**GENERANDO  
CONOCIMIENTOS**

# REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

VOLUMEN 7 NÚMERO 2

Venezuela

Julio 2024

Revista Electrónica Semestral

Esta Obra está bajo licencia Licencia de  
Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional.

## INDEXACIÓN





**Dra. Blanca Contreras**

Centro de Educación “Nicandro Arvelo Ángulo” (Barinas – Venezuela)

Correo: blanca06contreras@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2304-3056>

Como citar este artículo: “Blanca Contreras. Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”. (2024), (1,14)

Recibido: 10/06/2024

Revisado: 15/06/2024

Aceptado: 26/06/2024

### **Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva**

#### **RESUMEN**

Éste estudio tuvo como propósito la generación de una aproximación teórica de las competencias docentes para la praxis en la educación inclusiva: una mirada fenomenológica en la Escuela Básica “Nicandro Arvelo Ángulo” del estado Barinas. Entre los aspectos que formarán parte del andamiaje teórico se aborda la teoría Socio Histórico Cultural de Vygotsky, la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la experiencia del Aprendizaje Mediado de Feuerstein, las perspectivas teóricas de las competencias docentes, la escuela inclusiva formación de competencia y rol del docente entre otros. La metodología que guio el estudio se fundamentó desde el enfoque cualitativo siendo el paradigma el interpretativo utilizando el método fenomenológico hermenéutico, los informantes claves estuvieron conformados por cinco (5) docentes de los cuales tres fueron de educación primaria y dos de Educación Especial. Como técnicas para recabar la información se utilizó la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas. En el análisis de la misma se realizó a través la categorización y la triangulación. Los hallazgos encontrados indicaron que en la formación inicial de pregrado las docentes de educación primaria no adquirieron competencias para la praxis en la escuela inclusiva. Dentro de las reflexiones se considera que la formación inicial no debe constituirse un obstáculo para adquirir nuevas competencias, es necesario que el docente este comprometido y se mantenga constantemente actualizado, para que sea capaz de adecuar su práctica a las diferentes situaciones didácticas que se le presenten que contribuyan a satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes.

**Descriptor:** Formación de Competencias Docentes, Praxis, Escuela Inclusiva.

**Reseña Biográfica:** Docente de Aula integrada. Doctora en Ciencias de la educación, Magister en Educación integral especial, universidad latinoamericana y del Caribe. Postdoctorado en investigación educativa.



**Dra. Blanca Contreras**

“Nicandro Arvelo Ángulo” Education Center (Barinas – Venezuela)

Email: blanca06contreras@gmail.com

ORCID code: <https://orcid.org/0009-0006-2304-3056>

How to cite this article: “Blanca Contreras. Training Teaching Skills for Praxis in the Inclusive School: a Phenomenological Look” (2024), (1,14)

Received: 10/06/2023

Revised: 15/06/2024

Accepted: 26/06/2024

**Training Teaching Skills for Praxis in the Inclusive School: a Phenomenological Look**

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to generate a theoretical approach to teaching competencies for praxis in inclusive education: a phenomenological look at the “Nicandro Arvelo Ángulo” Basic School in the state of Barinas. Among the aspects that will be part of the theoretical scaffolding, the Socio-Historical-Cultural theory of Vygotsky, the Theory of Cognitive Structural Modifiability and the experience of Mediated Learning of Feuerstein, the theoretical perspectives of teaching competencies, the inclusive school competency training and role of the teacher among others. The methodology that guided the study was based on the qualitative approach, the paradigm being interpretive using the hermeneutic phenomenological method, the key informants were made up of five (5) teachers, three of whom were from primary education and two from Special Education. Semi-structured interviews with open questions were used as techniques to collect information. Its analysis was carried out through categorization and triangulation. The findings indicated that in the initial undergraduate training, primary education teachers did not acquire skills for praxis in the inclusive school. Within the reflections it is considered that initial training should not constitute an obstacle to acquiring new skills, it is necessary that the teacher is committed and constantly updated, so that he is able to adapt his practice to the different didactic situations that arise that contribute to meeting the individual needs of all students.

**Descriptors:** Training of Teaching Competencies, Praxis, Inclusive School.

**Biographical Review:** Integrated Classroom Teacher. Doctor in Educational Sciences, Master in Comprehensive Special Education. Latin American and Caribbean University. Postdoctoral degree in educational research.

## INTRODUCCIÓN

A nivel mundial los países han depositado su confianza en el progreso a través de educación. Ésta realidad se replica en muchas partes del mundo; en este sentido se ha apostado por la atención de todos los seres humanos sin ningún tipo de discriminación, pues cada persona es única, por lo tanto, diferente de los demás, por lo que en un ambiente de aprendizaje el docente debe estar atento a las diferencias que cada estudiante posee, sus necesidades, potencialidades, intereses, así como los estilos de aprendizaje. Lo cual se constituye un desafío para que los docentes de los distintos niveles y modalidades, demuestren sus competencias al reinventar su práctica para responder a las demandas del grupo de estudiantes a su cargo.

Es importante resaltar que adaptar el modelo de “integración educativa” supuso una evolución, no se consideró suficiente desde el punto de vista de la equidad y de la igualdad de oportunidades. Por lo que La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1994, 1) en dio paso al “concepto de inclusión”, que es el que apuesta por escolarizar a todo los estudiantes en los centros convencionales y sin excluirles de ninguna actividad educativa junto a sus compañeros/as, a fin de eliminar todas aquellas posibles barreras que pudieran existir que impiden que los estudiantes puedan participar y aprender de las experiencias educativas que se lleven a cabo.

En cumplimiento de estas orientaciones, el (Ministerio de Educación 1996, 2) promulgó la Resolución 2005, que en el artículo primero asigna a los planteles educativos, bien sean oficiales o privados que garanticen “el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con NEE”, haciendo la salvedad del previo cumplimiento de los requisitos necesarios para la integración escolar. Esto conllevó al establecimiento de la educación inclusiva teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones individuales de cada estudiante.

En relación con lo antes expuesto, la educación considerada como un proceso cambiante, dinámico, de alternativas y soluciones requiere instituciones educativas inclusivas y docentes que estén orientados a optimizar los aprendizajes para brindar una educación de calidad. De esta manera, se establece que debe ser inclusiva, por ser este un principio, un proceso y un derecho de las personas con necesidades educativas especiales, donde deben ser aceptados y valorados sin importar sus características físicas, mentales, sociales, culturales, entre otros, de tal manera que se promueva el trato equitativo de cada estudiante.

En este caso en particular el estudio está centrado en los docentes que atienden estudiantes con NEE, teniendo en cuenta su desempeño características particulares y distintivas. En relación al tema el (Informe Mundial sobre Discapacidad 2011, 222), hace énfasis en que los docentes “deben

### **“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**



adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el desempeño de sus funciones en el aula, esforzándose por garantizar una educación de calidad e inclusiva”. De acuerdo con (Cardona 2008, 8) “La educación de un niño con necesidades educativas especiales en el aula regular es una de las experiencias más complejas y desafiantes...” para un docente, porque le corresponde apropiarse de las estrategias acordes de acuerdo al tipo de necesidad que presente el estudiante.

Entonces es claro, que el docente en una escuela inclusiva tiene que apropiarse de las estrategias adecuadas para cumplir su rol como orientador, facilitador o mediador del proceso educativo. Es pertinente mencionar que dentro de las competencias en su rol como docente debe atender a las necesidades del nivel educativo o modalidad que atiende.

En atención a lo antes expuesto, la investigadora en conversaciones sostenidas durante las reuniones con el equipo de integración y centros de desarrollo infantil, donde estos manifestaron que era necesario reflexionar como se está llevando a cabo en las instituciones de aula regular el proceso educativo de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

La relevancia de lo antes expuesto, sugiere plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo podría generarse una aproximación teórica de la formación de competencias docentes para la praxis en la escuela inclusiva, desde una mirada fenomenológica en la Escuela Básica “Nicandro Arvelo Ángulo” del estado Barinas?

### **Propósito General**

Generar una aproximación teórica acerca de la formación de competencias docentes para la praxis en la escuela inclusiva: una mirada fenomenológica en la Escuela Básica “Nicandro Arvelo Ángulo” del estado Barinas.

### **Propósitos Específicos**

Develar las competencias docentes practicadas para la educación inclusiva en la Escuela Primaria “Nicandro Arvelo Ángulo” del estado Barinas.

Interpretar los significados que los docentes confieren a la formación de competencias para la educación en la escuela inclusiva.

Comprender las competencias del docente desarrolladas en la praxis educativa inclusiva en la Escuela Primaria “Nicandro Arvelo Ángulo” del estado Barinas.

## **“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**



Este estudio se sustentó en la teoría socio Histórico Cultural de Vygotsky, Según (García 2002, 1) se constituyó “un gran aporte a la Educación Especial, marcando el comienzo del quehacer científico dentro de las Ciencias Psicológicas a partir del año 1924”. Donde Vygotsky participó en la elaboración de los principios de la Educación Especial y en la organización de la educación social de los niños ciegos, sordos y retrasados. En cuanto a la defectología establece “la defectología lucha actualmente por la tesis fundamental en cuya defensa esta la única garantía de su existencia... (Vygotsky 1989,113).

Tal como refiere, Vygotsky el hecho de que un niño tenga alguna discapacidad, no quiere decir, que no tenga las mismas oportunidades de aprender, solo que en algunos casos no al mismo ritmo. Es importante resaltar, que desde la perspectiva psicológica defectología fue establecida en atención a los aspectos histórico-sociales determinantes del desarrollo psíquico, pues (Vygotsky 1989,113) postula el concepto de interiorización, refiriendo que “toda función psicológica fue primero interpsicológica o externa y después intrapsicológica o interna gracias a la mediación del lenguaje”, siendo estos elementos parte del aspecto psicológico en la relación entre el desarrollo, el conocimiento real, el potencial, y el desarrollo próximo del ser humano, por lo (Vygotsky 1989,114).

A partir de la defectología Vygotsky estableció una diferencia en lo que considero el defecto primario o biológico del defecto secundario o social, haciendo hincapié en la interrelación entre los factores biológicos y sociales proposición sustentada en el hecho de considerar la influencia de la cultura y lo externo al sujeto, por lo que considero que las inhabilidades funcionales son producto de la discriminación y el aislamiento social, lo cual dificultan su progreso a nivel personal-social, así como también en habilidades y destrezas.

### MÉTODO

Este estudio corresponde al paradigma interpretativo. Es pertinente acotar que este tipo de investigación permitió profundizar desde la dialógica, entendiendo no sólo el discurso, sino múltiples factores que se encuentran en el pensamiento en las emociones y hasta los prejuicios de los sujetos. Dentro de este orden de ideas se señala que el método que se empleó fue el fenomenológico porque fue necesario interpretar y comprender la realidad de cada persona desde su subjetividad.

Es por eso, que también se apoyó en la hermenéutica la cual permitió la interpretación de la información. De acuerdo con (Martínez 2006, 101), la hermenéutica “...trata de observar algo y buscarle significado...”. Es decir, partiendo del supuesto que la realidad es única, entonces cada fenómeno adquiere significado.

### “Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”



El escenario de investigación fue la Escuela Básica “Nicandro Arvelo Ángulo” del estado Barinas, donde la investigadora formaba parte del personal docente; por tanto, se asume en primer lugar la participación completa, la cual para (Rojas 2010, 74), conlleva a que por ser el observador parte del grupo estudiado, “se vuelve uno más, conoce las reglas y formas de conducirse, realiza las actividades cotidianas del grupo mientras recaba la información”. En este sentido la realidad no es ajena al investigador pues él está inmerso en ella.

En relación a los informantes claves fueron seleccionados por la investigadora atendiendo a los siguientes criterios: años de servicio, función que desempeña, nivel de formación profesional, y disposición a ser entrevistados. A tales efectos, se seleccionaron tres docentes de aula (03) y dos (02) docentes de Educación Especial, que reunían estas condiciones, para que compartan sus experiencias y vivencias.

Como medios para la recolección de la información, la investigadora seleccionó como técnica la entrevista, siendo esta semi-estructurada. En cuanto al análisis de la información obtenida, fue organizada y analizada realizando comprobaciones que se llevaron a cabo preservando su naturaleza textual, se realizaron los procesos de categorización y triangulación.

Por lo tanto, el proceso de categorización se derivó de las entrevistas que se realizaron a los informantes claves, las cuales se constituyeron el material primario.

En el proceso de triangulación se procedió a realizar la discusión de los resultados, se cotejó los hallazgos con otros estudios que presenten características similares, para encontrar puntos de coincidencia o diferencias significativas. Se estructuró en tres aspectos claves siendo estas las respuestas de los entrevistados, la interpretación desde la postura del investigador y finalmente, la expresión del lenguaje científico, siendo esta una triangulación de fuentes.

## RESULTADOS

Se realizó el análisis e interpretación del fenómeno, tal cual, como emergió de los informantes claves, permitiendo dilucidar las competencias docentes practicadas para la educación inclusiva. Se realizó la organización de la información y la revisión exhaustiva para establecer las categorías y subcategorías que fueron emergiendo del discurso. Siendo las siguientes:

**“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**



Categorías	Subcategorías
1. Escuela Inclusiva	➤ Conceptualización
2. Competencias docentes desarrolladas en la praxis en la escuela inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planificación</li> <li>➤ Evaluación</li> <li>➤ Detección de posibles necesidades o dificultades de aprendizaje.</li> <li>➤ Establecimiento de normas</li> <li>➤ Trabajo Colaborativo</li> <li>➤ Trabajo en equipo</li> </ul>
3. Formación de Competencias para la praxis inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocimientos básicos</li> <li>➤ Actualización docente</li> </ul>
4. Factores que interfieren en la praxis docente inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formación inicial</li> <li>➤ Exceso de matrícula</li> <li>➤ Aceptación de la familia</li> <li>➤ Diagnóstico psicopedagógico</li> </ul>

**Fuente:** La Investigadora (2023).

Dentro del procedimiento se realizó la integración de las categorías permitiendo así encontrar las coincidencias en las posturas de los informantes claves realizando la respectiva estructuración.

La categoría escuela inclusiva es considerada como aquella donde se brinda una educación en igualdad de condiciones para todos a los estudiantes, en tal sentido fue necesario conocer cómo definían los actores sociales la escuela inclusiva, por lo que para el D1 “Creo que con ella se pretende la búsqueda de mejores condiciones para todas las personas que estén presentes en las escuelas”.

En la categoría referida a las competencias docentes desarrolladas en la praxis en la escuela inclusiva, emergió la subcategoría planificación, al respecto el D1. “al comenzar las clases establecemos las normas de convivencia que se deben cumplir, aplicando un proceso comunicativo efectivo de tal manera que los estudiantes, acepten las normas para el desarrollo de las actividades planificadas”.

### “Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”



En la categoría formación de competencias docentes para la praxis en la escuela inclusiva, las docentes de educación integral indican que los conocimientos que obtuvieron fueron los básicos de la carrera, como todas coinciden se toma lo referido por la docente D1. “planificación, evaluación, geografía, lenguaje, matemática, orientación educativa, metodología de investigación, es lo que más recuerdo, pero en sí, preparación para asumir la formación de estudiantes con necesidades educativas especiales como tal no” Las docentes de aula integrada señalan, D4. “haciendo cursos, para aprender cosas nuevas” Tales aseveraciones indican que las docentes de educación primaria, no cursaron asignaturas que le permitieran abordar las diferencias de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la categoría 4, en el desarrollo de la praxis docente en la escuela inclusiva la misma puede verse afectada por falta de competencias que limitan la atención del estudiante y el desarrollo de la didáctica y pedagogía, según los informantes de acuerdo a su experiencia vivida en las aulas indican que una de estas es formación inicial comentando que “La D2 afirma que “definitivamente la formación de pregrado, porque cuando se desconoce cómo abordar a un estudiante con necesidades educativas especiales, esto genera temor e inseguridad.” E2. D2. Ln.96-102.

Esto corrobora que la formación inicial de los docentes presenta debilidades en los contenidos programáticos, sin embargo, no ha sido obstáculo para estas docentes, que han superado estas barreras, manteniéndose actualizadas por iniciativa en colectivo y propia.

La D2, también considera que algo que afecta la praxis en la escuela inclusiva es el exceso de matrícula “Hablar de educación inclusiva cuando se tiene una matrícula de 45 estudiantes se hace difícil cuando debes brindar atención individualizada a estudiantes que aprenden a un ritmo más lento, o tienen déficit de atención, el aula integrada brinda apoyo, pero ellos asisten 1 vez a la semana o dos dependiendo la cantidad de estudiantes que atienden”. E2. D2. Ln.81-93. Con relación a lo expuesto, el exceso de matrícula dificulta que las docentes puedan atender los requerimientos individuales todos los estudiantes durante la clase por lo que dos de estas utilizan como estrategia el aprendizaje colaborativo.

Otro aspecto que afecta la práctica educativa inclusiva es la aceptación de la familia así lo considera a D4. “no tener el diagnóstico del especialista afecta mi planificación, y cuando los padres no aceptan que su hijo pueda tener una discapacidad” E4. D4. Ln.115-125.

En tanto, para las docentes de aula integrada consideran que algo que interfiere en la práctica inclusiva es el diagnóstico de condiciones por parte de los especialistas, el D4 indica que “demoran en traer resultados de la evaluación médica. E4. D4. Ln.125-133. Tales aseveraciones indican que existen debilidades en las medidas de atención de refuerzo y apoyo educativo.

### **“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**



## DISCUSIÓN

En la categoría 1 las posturas asumidas por las informantes claves permitieron descubrir de qué manera conciben escuela inclusiva, siendo esta una institución educativa que ofrece igualdad de oportunidades para todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación, garantizando el derecho a la educación, recibiendo la atención necesaria que los haga sentirse parte del grupo. Esta conceptualización guarda relación con lo expuesto por (Castro 2012, 25), quien asevera que no solo se “postula el derecho a ser diferente como algo legítimo ...” sino que se valora la existencia de la diversidad.

Desde el punto de vista de la investigadora la escuela inclusiva es aquella donde se imparte educación en igualdad de condiciones, aceptando y respetando la individualidad de cada estudiante como ser único en un mundo tan diverso, lo cual incluye también adecuaciones en la planta física.

En torno a la categoría 2 Competencias docentes desarrolladas en la praxis en la escuela inclusiva desde perspectiva de los informantes las competencias docentes desarrolladas en la praxis en la escuela inclusiva que le permiten llevar a cabo su labor, son la planificación de los contenidos que permiten abordar las necesidades de los estudiantes, propiciando que sean éstos quienes construyan el conocimiento. También establecen reglas, para el trabajo con estudiantes y sus familias, siendo estas muy importantes para el desarrollo de las actividades individuales y colaborativas.

Con relación a esta perspectiva (Calvo 2013,6) señala que entre las competencias el docente debe poseer “...el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas...”. Para la investigadora las competencias docentes permiten articular los conocimientos teóricos, habilidades, destrezas, actitudes, para detectar capacidades, debilidades, dificultades, intereses, estilos de aprendizaje en sus estudiantes, que le permitan poder organizar y desarrollar su práctica educativa.

De igual manera, dos de las docentes utilizan como estrategia el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes que ya han alcanzado las competencias, sirven de apoyo a sus compañeros, este tipo de mediación realizada entre pares, tiene su fundamentación en la mediación del sentimiento de capacidad, propuesta por (Feuerstein 1980, 117), donde el docente debe “dar al niño la posibilidad del éxito y reconocerle el éxito logrado”. En este sentido, las docentes lo propician a través del aprendizaje colaborativo, esto contribuye a equilibrar el sentimiento de competencia, ayudando al estudiante a triunfar en lo que ha fracasado.

En la categoría 3 la formación de competencias docentes adquiridas en pregrado para desarrollar la praxis inclusiva, desde la perspectiva de los informantes educación primaria fue la básica, es decir, la correspondiente a la carrera, por lo que no tenían nociones para la atención de

**“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**





estudiantes con necesidades educativas especiales. En cambio, las de dificultades para el aprendizaje sí adquirieron formación en cuanto a trastornos del aprendizaje, entre otros.

Cabe destacar que tres de estas docentes han cursado estudios de maestría, el resto se ha formado con talleres planificados por la institución y algunos particulares, afirmando todas que gracias a esas formaciones han podido mejorar su praxis. Estas afirmaciones pueden sustentarse con lo expuesto por (Zabala 2000,11), quien afirma que “uno de los objetivos de cualquier buen profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio...” desde el punto de vista de la investigadora, la formación académica, es primordial para la adquisición de competencias, las que luego que se irán perfeccionando con la práctica y una continua actualización. Un docente bien capacitado será más competente en el desarrollo de sus actividades.

Y en la categoría 4 el desarrollo de la praxis docente en la escuela inclusiva desde la perspectiva de los actores se ve afectada por la falta de adquisición de competencias para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, sobre todo en los docentes nuevo ingreso, de igual manera indican que la capacitación que ofrecen al integrar a un estudiante es muy poca. Asimismo, que cuando se tienen los conocimientos necesarios la experiencia se vuelve gratificante en vez de sentir temor. Por otra parte, el desconocimiento también genera que las docentes confundan lo que es una simple inquietud con hiperactividad. Otro aspecto que interfiere es el exceso de matrícula, lo que hace difícil brindar atención individualizada a estudiantes que aprenden a un ritmo más lento, o tienen déficit de atención.

También, esta cuando los padres no aceptan que su hijo tiene una posible condición y no lo llevan a evaluar. De igual manera, esta lo tardó en obtener el diagnóstico psicopedagógico del especialista porque las citas son muy largas. Y en los casos que ameritan evaluación privada algunos padres no cuentan con los recursos, esto impide que el estudiante avance más rápido. Para la investigadora las limitaciones de orden académico pueden ser superadas a través de la actualización docente. En tanto, a la familia es necesario sensibilizarlos en cuanto a que los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden desenvolverse en muchos ámbitos y tienen los mismos derechos, por lo que se les debe brindar las posibilidades de salir adelante.

Lo anterior permite vislumbrar una aproximación teórica de la formación de competencias docentes para la praxis en la escuela inclusiva, desde el plano personal que inicie a partir del compromiso que éste debe tener con su práctica, lo cual conlleva a través de la investigación, talleres, foros, cursos, a mantenerse actualizado para cumplir con las exigencias que le competen a nivel pedagógico, didáctico y social para la atención de las diversas situaciones que se le presentan con los estudiantes en el ambiente de aprendizaje. De igual manera, la relevancia del uso de la

### **“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**



la didáctica para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes con estrategias globales para que estos no sientan diferencia en el trato con respecto a los otros.

## CONCLUSIONES

En la actualidad ante los nuevos retos educativos para desarrollar una práctica inclusiva, que satisfaga las necesidades que la sociedad le plantea en relación con la atención a la diversidad, la formación inicial del docente debe apuntar a la adquisición de competencias que se ajusten a las demandas educativas del momento y los requerimientos de la población estudiantil que tienen necesidades educativas especiales para que al ser integrados en una escuela regular se sientan verdaderamente incluidos.

Es importante resaltar, que la formación inicial no debe constituirse un obstáculo para adquirir nuevas competencias, es necesario que el docente este comprometido y se mantenga constantemente actualizado, para que sea capaz de adecuar su práctica a las diferentes situaciones didácticas que se le presenten que contribuyan a satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes.

Además, se debe propiciar la actualización docente en las instituciones, motivándoles hacia la política de inclusión educativa, un docente bien capacitado podrá innovar aplicando variedad de métodos, técnicas y estrategia para lograr un mejor aprendizaje en todos los estudiantes. Es imprescindible que los programas de formación que actualmente se ponen en práctica realicen una revisión y adecuación del contenido curricular, incluyendo aspectos relacionados con la atención a las diferencias individuales que puedan presentarse en los ambientes de aprendizaje.

Cabe destacar, que el sistema educativo venezolano establece mecanismos que promueven la igualdad de oportunidades e integración de los niños con discapacidad, sin embargo, debe enfocarse en garantizarlos, solventando las debilidades que existen en cuanto a la cantidad de matrícula, la evaluación psicopedagógica, la medida para priorizar a atención como las adaptaciones curriculares, las de refuerzo y apoyo educativo.

Es necesario que docente se actualice en torno a los estilos de aprendizaje, la metacognición, el neuro-aprendizaje esto le permitirá apropiarse de nuevos elementos para mejorar su práctica.

**“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**



## REFERENCIAS

- Calvo, Gloria 2013. *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Pág. Educ., Montevideo, v. 6, n. 1, p. 19-35, jun. 2013.
- Cardona Molto, María Cristina 2008. *Enseñanza aprendizaje en niños con capacidades distintas*. España.
- Castro Alegret, Pedro Luis. 2012. *Herramientas básicas para el trabajo con la familia*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Feuerstein, Reuven 1980. *Mediated learning experience in the acquisition of kinesics*. En R. Saint-Claire y B. Hoffer (Eds.), *Developmental kinesics: The emerging paradigm*. Baltimore, MD: University Park Press.
- García, María. 2002. *La concepción histórico - cultural de l. s. vigotsky en la educación especial*. Revista Cubana de Psicología. Vol.19, No.2.
- Informe mundial sobre discapacidad (2011). *Organización mundial de la salud*. Disponible en: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/) [Consultado 25/06/21].
- Martínez Miguel 2006. *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. México. Editorial Trillas. 2da Edición.
- Ministerio de Educación. 1996. Resolución N<sup>o</sup> 2005. Caracas, Venezuela. [Documento en Línea] Disponible en: [\[mda.una.edu.ve/UserFiles/file/Resolución 2005 \\_1996\\_.pdf\]](http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/Resolución%202005_1996_.pdf)
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. 1976. *Conceptualización y política de la Educación Especial en Venezuela*. Caracas, Venezuela. [Documento en Línea] Disponible en: [\[biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/ ley36938c.pdf\]](http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/ley36938c.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. [Documento en Línea] Disponible en: [file:///C:/Users/Jose/Downloads/ Declaración% C3% B3n-Salamanca.pdf](file:///C:/Users/Jose/Downloads/Declaración%20C3%20B3n-Salamanca.pdf). (Consultado: 2021, febrero 20).
- Rojas de Escalona, Belkys 2010. *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Caracas-Venezuela. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica experimental Libertador, 2da edición.
- Vygotsky, Lev 1989. *Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V*, Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Zabala, Antoni 2000. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España. Sexta edición. Editorial Grao, de Series Pedagógicas.

**“Formación de Competencias Docentes para la Praxis en la Escuela Inclusiva”**



Para:

Directora de la Revista Científica CIENCIAEDUC

**Estimada doctora:**

Es un agrado dirigirme a usted con la intención de solicitar la publicación del Artículo en la Revista Científica CIENCIAEDUC

**Título: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA PRAXIS EN LA ESCUELA INCLUSIVA**

**Autor:** Blanca Contreras

**Institución:** Escuela Básica "Nicandro Arvelo Ángulo"

**Dirección:** Urb. ciudad Varyna sector el Samán Calle 2 #61 estado Barinas

**No. Telefónico:** 04244165513

**Correo:** blanca06contreras@gmail.com

Declaro que este artículo es original, no ha sido enviado ni diligenciado a ninguna Revista, por lo que no incurre en algún conflicto de intereses, por lo tanto, el artículo es original.

Cordialmente:

Firmas



Blanca conteras