

**COORDENADAS TEÓRICAS QUE FACILITAN LA
PROMOCIÓN DE LAS POTENCIALIDADES
DIDÁCTICAS, PEDAGÓGICAS Y AXIOLÓGICAS
DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Autora: Rocío de la Paz Lara Briceño
rociolarab@gmail.com

RESUMEN

Durante los últimos años, se ha observado que los docentes de la modalidad de Educación Especial en su mayoría, evidencian resistencia a la actualización, investigación y mejoramiento profesional en el área, argumentando razones de índole económica, falta de tiempo, o distancia. Esto conlleva a un profundo desconocimiento del contenido o fundamentación teórica que sustenta

la Conceptualización y Política de Educación Especial, la cual está basada en una concepción Humanista, donde el escolar es visto en forma individual, atendiendo sus características, de cara a que, en la medida de sus posibilidades, pueda participar activa e independientemente en la realidad que lo circunda y donde se especifica claramente el modelo de atención, visión prospectiva, retrospectiva de la misma, caracterización del educando, líneas estratégicas de acción, entre otros referentes teóricos de interés para poder llevar a cabo la atención de estos escolares. Esto trae como consecuencia, un pobre desempeño, que afecta considerablemente el desenvolvimiento general del escolar con discapacidad, así como la adquisición de las competencias requeridas para su inserción en los diferentes ámbitos.

PALABRAS CLAVE:

Educación Especial,
actualización,
investigación,
mejoramiento profesional.

THEORETICAL COORDINATES THAT FACILITATE THE PROMOTION OF THE TEACHING, PEDAGOGICAL AND AXIOLOGICAL POTENTIALITIES OF THE SPECIAL EDUCATION TEACHER

Author: Rocío de la Paz Lara Briceño
rociolarab@gmail.com

ABSTRACT

During the last years, it has been observed that the teachers of the Special Education modality mostly show resistance to updating, research and professional improvement in the area, arguing reasons of economic nature, lack of time, or distance. This leads to a deep ignorance of the content or theoretical foundation that underlies the Conceptualization and Policy of Special Education, which is based on a Humanist conception, where the scholar is seen individually, taking into account their characteristics, in order that, in the measure of its possibilities, can participate actively and independently in the reality that surrounds it and where it clearly specifies the model of attention, prospective vision, retrospective of it, characterization of the student, strategic lines of action, among other theoretical references of interest to be able to carry out the attention of these students. This results in a poor performance, which considerably affects the general development of school students with disabilities, as well as the acquisition of the skills required for their insertion in different areas.

Key words: Special Education, updating, research, professional improvement

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el Sistema Educativo siempre ha posicionado la formación del docente en el marco de un discurso ambivalente, paradójico, o simplemente contradictorio: por un lado, la retórica histórica de la importancia de esta formación y por el otro, la realidad de la miseria social y académica que le ha otorgado, a pesar de la consciencia de que hablar sobre el conocimiento profesional o pedagógico del docente, constituye todo un dilema, y que aún es un tema que debe seguir definiéndose, conceptualizando y analizando más allá del debate funcionalista y administrativo de la profesionalización docente.

En este orden de ideas, puede afirmarse que la práctica pedagógica, se constituye en un sistema reflexivo, crítico, de confrontación, validación, deconstrucción y retroalimentación de saberes, la misma fue erigida como fuente mediadora del desarrollo de una educación de calidad dirigida a formar al individuo para la vida, hacia la mentalidad exitosa, a la capacidad

de trabajo con entrega, de amor por lo que se hace, con compromiso y vocación de servicio en la expresión lúdico-creativa con espíritu investigativo, y en el acompañamiento con sentido de pertenencia a los educandos desde su entorno natural y cultural.

Durante la praxis pedagógica, el docente diariamente se enfrenta a un sinfín de situaciones que van desde el qué y el cómo enseñar, hasta la comprensión de algunas dificultades o confusiones propias de su ejercicio profesional. Frecuentemente, logran resolver las problemáticas acudiendo a la preparación recibida durante su período de formación universitaria, otras veces, las resuelven a través de las experiencias de otros colegas o mediante la lectura o la investigación. Toda esta gama de experiencias, certezas, dudas, lecturas y prácticas, conforman el saber del docente. Al respecto, Heller (1987), afirma que este saber es “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más

heterogéneo, como guía para las acciones, como temas de conversación, etc." (p.137).

La formación del docente especialista se torna frágil si no se sostiene con la actualización y revisión permanente de sus praxis, mediante la mirada crítica y formativa producto de la discusión entre colegas. De igual forma, advierte contra la tendencia perversa que existe al considerar la formación docente como la habilidad o desempeño alcanzado de forma permanente luego de obtener un título universitario y empezar a trabajar en una escuela, es decir, considerar erróneamente que el proceso se ha completado una vez obtenido el título.

Contrariamente, el proceso de formación no culmina nunca, ya que el docente especialista debe estar en constante revisión de su praxis y conocimiento, de cara a fortalecerlos y equiparlos con los nuevos desafíos suscitados en la realidad que se vive día a día en el recinto escolar, ya que el aula es el lugar por excelencia donde se construyen y reconstruyen nuevas significaciones y se

deconstruyen nuevos significados por medio de lo ya conocido.

En este sentido, se puede decir que la investigación realizada por el docente acerca de su propio trabajo es fundamental no solo para su formación profesional sino para la redefinición de sus prácticas de enseñanza. Su formación amerita la solidificación de los referentes teóricos que conlleven a alimentar el discurso pedagógico mediante una mirada crítica al entorno social con la finalidad de conocer realmente el rol de la escuela y del docente en la actualidad.

Analizando el saber docente partiendo de un conjunto de elementos, se dice que el docente es intuitivo; posee los recursos para formular como un problema, partiendo de lo observado, lo que percibe, bien sea una dificultad de aprendizaje de uno de sus estudiantes, de la institución, del propio conocimiento o del currículo. En este saber se subyace una forma compartida de pensar en el mundo, debido a que los problemas que él define y la forma cómo los interpreta, están relacionados a las teorías o corrientes

pedagógicas, psicológicas y sociológicas recomendadas en determinado momento. No obstante, las teorías no se incorporan por completo al saber docente, ellas circulan de forma parcial o fragmentada, observándose que en algunas oportunidades, los conceptos y las definiciones manejadas aparecen como etiquetas vacías, ya que en él confluyen unas teorías más que otras.

Tradicionalmente, se ha pensado que este saber intuitivo no es un saber despreciable. El mismo se relaciona con la forma en que aparecen los problemas, es un saber pragmático, no comprobable ni refutable, que le permite al docente actuar ante determinada situación. En consecuencia, el saber del docente está íntimamente relacionado con su profesión, con su quehacer y su cotidianidad.

Por consiguiente, debe estar en constante actualización y formación, en vista de que cada día aparecen nuevas tendencias educativas, nuevos enfoques y teorías, que ayudan a contrastar los saberes que

posee con el nuevo conocimiento, más aun cuando se trata de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. De ninguna manera puede quedarse en el nivel esquemático y descriptivo de lo que pasa en el aula, por eso se hace necesario que interprete la realidad que enfrenta para superar lo meramente fenoménico, aquello que en realidad aparece disperso.

Lo que en la cotidianidad aparece como aislado o disímil, tiene una significación que amerita una construcción a través de categorías, que le permiten agrupar los fenómenos y brindar experiencias unificadas en un pensamiento crítico. Siempre se ha hecho énfasis en que el docente debe tener una práctica profesional reflexiva.

Algunos teóricos se han referido a este proceso como “reflexión de la acción”, (Schön, 1983) para hacer alusión al hecho de volver a pensar acerca de alguna parte de nuestro conocimiento, en la inmersión consiente del hombre dentro del mundo de su experiencia; otros teóricos hablan de “pararse a pensar”,

lo cual puede llevarse a cabo luego de que el hecho se ha producido o cuando la acción puede afectar un resultado inesperado. También resalta que esta acción sirve para reorganizar lo que se está haciendo, mientras se está haciendo. Para el citado autor, tanto el conocimiento en la acción como la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos comparten. No obstante, adquieren matices diferentes en la práctica profesional.

Durante la praxis pedagógica diaria, el docente se enfrenta a situaciones que puede resolver a través de la aplicación rutinaria de estrategias o métodos convencionales, derivados de su propia experiencia. Pero existen casos, sobre todo cuando se trabaja con una población diversa o heterogénea que presenta características individuales, cuyo abordaje no resulta inicialmente claro y no hay un ajuste evidente entre las características de la situación emergente, con el corpus de teorías, técnicas o metodologías disponibles. Ante tal situación, el docente

reestructura sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o formas de configurar el problema, puede realizar un análisis reflexivo de la misma, abriendo la posibilidad de generar un nuevo conocimiento en la acción.

Ahora bien, el conocimiento profesional del docente emerge en y desde su praxis, se legitima a través de proyectos de experimentación reflexiva y democrática, durante el proceso de construcción y reconstrucción de la praxis pedagógica diaria. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse ¿Cómo alcanzar y motivar la reconstrucción del saber pedagógico del docente? Esta reconstrucción implica un proceso de reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de las prácticas consolidadas.

Si se toman en cuenta los postulados de Stenhouse, de Elliot y del mismo Schön, el docente durante su praxis puede ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en sus años de formación universitaria. No obstante, estos autores proponen que el docente debe ser un investigador dentro y fuera del

aula, en el ámbito natural donde realiza su práctica, aparecen los problemas definidos de manera singular, y se experimentan estrategias de intervención (Sacristan y Gómez, 1993: 425).

Mejorar la praxis, entendida como una actividad ética y no instrumental requiere una profunda reflexión del docente. En este sentido, Freire (1999) propone cuatro categorías que responden a cuatro preguntas de investigación, las cuales deben plantearse los docentes:

- Describir: ¿qué hago?,
- Informar: ¿qué significa lo que hago?,
- Confrontar: ¿cómo he llegado a ser lo que soy?
- Reconstruir: ¿cómo puedo hacerlas cosas de modo distinto?

Cotidianamente, el docente debe reflexionar sobre los procesos complejos experimentados en el aula, que ameritan el diálogo y el intercambio de pareceres y expectativas, el enriquecimiento producto del mismo, ayuda a aprender a enseñar y enseñar por qué se aprende. En este sentido, las

instituciones educativas se convierten en espacios idóneos para la construcción de teorías relevantes dirigidas a transformar la praxis pedagógica del docente formado para abordar a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.

La formación y actitud del docente especialista son elementos fundamentales para el éxito o fracaso de su praxis, estos dos componentes son indispensables para desarrollar una educación de mayor calidad para todos los estudiantes, configurando el sistema educativo que posibilita el cambio de la cultura profesional. En tal sentido, se requiere crear una nueva identidad del maestro: pedagógicamente competente, investigador, crítico, que reflexione con otros colegas acerca de la práctica docente y que sea totalmente consciente del alcance social y moral que su profesión implica

Algunos autores como Durán y Giné (2011) sugieren que para que el proceso de formación y actualización docente esté siempre activo, se implementen mecanismos que

pueden ayudar positivamente este proceso, estructurándolo en tres categorías: entre maestros de una misma institución, en la institución propiamente dicha, o por zonas geográficas. La colaboración entre docentes a su vez, puede tener diferentes niveles, entre los que se encuentra la llamada docencia compartida (Lorenz, 1998), donde se comparten nuevos materiales, metodologías o estrategias.

Por consiguiente, a través de la investigación, actualización y formación permanente el docente puede cuestionar o legitimar su conocimiento profesional puesto en práctica. En este sentido, la formación permanente asume un papel de descubrir las diferentes teorías con la finalidad de ordenarlas, fundamentarlas, revisarlas y destruirlas si fuere necesario. Su intencionalidad es sacudir el sentido común pedagógico, para recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los teóricos que fundamentan la práctica educativa.

Todo ello implica iniciar de un conocimiento profesional dinámico

que se va desarrollando en el transcurso de la carrera profesional (parte del desarrollo profesional del docente conjuntamente con otros elementos laborales) y por ende, considerar la carrera docente como una profesión que tiene unos algunos momentos de socialización (la falta de cualquiera de ellos puede crear un conocimiento parcial o el asentamiento de rutinas que no se fundamentan en el conocimiento considerado como válido en ese momento); y que posee también unas determinadas características: algunas deterministas y apriorísticas, y otras, que resultan de la idiosincrasia de las personas y los contextos particulares donde se realiza la profesión docente y su inclusión en una institución específica.

Se requiere establecer una preparación que permita un conocimiento válido y promueva una actitud interactiva y dialéctica que conlleve a valorar la necesidad de una actualización permanente por parte de los docentes especialistas, en función de los cambios generados; a ser creadores de estrategias innovadoras

y métodos de intervención, cooperación, análisis y reflexión.

Cabe destacar, que la praxis pedagógica, tanto del docente regular como del docente especialista, se constituye en un sistema continuo y sistemático de análisis, reflexión, autocrítica, confrontación, validación, deconstrucción y retroalimentación de saberes, ya que funge como mediador del desarrollo de una educación de calidad dirigida a formar por y para la vida, hacia la potenciación de las habilidades y destrezas del educando, a la capacidad de trabajo con entrega, en la expresión lúdico creativa investigativa y en el acompañamiento de los estudiantes, con sentido de pertenencia, desde el contexto natural y cultural de cada uno de ellos.

En este sentido, se requiere que el docente no solo adopte, sino que mantenga una actitud optimista y proactiva pese a las dificultades propias a las que se enfrenta cada día durante su ejercicio profesional, teniendo en cuenta las actitudes-aptitudes, y los valores de los estudiantes y de la institución.

Desde esta perspectiva, la investigación pedagógica como alternativa de la praxis, las reflexiones generadas por la misma, se articulan con los intereses de una educación incluyente, donde se forma holísticamente a todos los educandos, con un alto sentido democrático y en igualdad de condiciones. Esto permite mejorar significativamente la operatividad de los procesos de formación, con una visión donde las transformaciones producidas por las experiencias, vivencias y creatividad empírica, se hacen en las actuaciones y aconteceres de aquellos que actúan con destreza y placidez dentro del contexto educativo.

Es preciso destacar, la importancia de la manera en que los docentes interactúan durante el quehacer pedagógico, tomando en cuenta el dinamismo con el que ha evolucionado la educación a través de los años, en el cual se han puesto en práctica diversos modelos y escuelas de pensamiento que han marcado las estructuras curriculares, la praxis pedagógica, los procesos de

enseñanza- aprendizaje, la evaluación del mismo, los contenidos, la didáctica y todas las formas de mediación que se encuentran inmersas en el sistema educativo, con las cuales se han orientado a tradicionalmente a los individuos desde los contextos sociales.

La actuación del docente frente al alumnado diverso juega un papel de suma importancia ya que funge como agente de la inserción social y escolar de los escolares con discapacidad. Sin embargo, la realidad en diversas instituciones educativas de la modalidad de Educación Especial, se evidencia un recurrente discurso de falta de preparación o disposición de los docentes especialistas, con la presunción de no considerarse aptos para reforzar hábitos de rutina diaria o enseñar a estudiantes con actuación y desempeños tan diversos.

En tal sentido, en la capacidad de la construcción de una escuela en donde realmente se considere la diversidad, se hace necesario, replantearse el rol que juega la formación profesional en el contexto actual, destacando que la base de la

misma debería ser la reflexión sobre la práctica, donde se tiendan puentes entre la cotidianidad escolar, la praxis docente y los conocimientos que este tiene de su formación inicial.

Desde esta perspectiva, es necesario que el docente especialista invierta tiempo y esfuerzos en desarrollar la práctica formativa e investigativa, pues es esa intencionalidad la que atrae en sus estructuras, principios axiológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos y otros aportes científicos, como una manera de dirigir la actividad educativa hacia la construcción, producción y aplicación de conocimientos, alcanzados de forma natural, que a posteriori, influirá significativamente en el impacto de saberes social, científico, educativo, alcanzado en forma integral, holística y globalizante.

Esto le permitirá privilegiar el proceso de aprendizaje de la población con discapacidad, frente a la enseñanza, lo cual constituye un elemento fundamental en el proceso educativo en el ámbito de la Educación Especial, dado que la

introducción de nuevas estrategias, la aplicación de recursos novedosos y acciones creativas, representan un reto para afrontar el proceso de aprender a aprender, de creación y cambios, lo cual se traduce en un cambio de actitud de los docentes frente a la diversidad.

En atención a lo anterior, quien escribe, comparte algunos presupuestos ontológicos y axiológicos, los cuales apuntan a significar que en la educación todo proceso debe tender puentes para posibilitar el crecimiento, plantearse nuevas interrogantes acerca del papel que tiene la acción educativa, la realidad social, visualizando dónde se encuentra la comunidad educativa, en qué contexto, cómo este contexto es partícipe en la construcción y orientación curricular, crear espacios para compartir aciertos y desaciertos de manera consciente con la comunidad del saber.

El docente especialista debe estar abierto a la búsqueda constante de la actualización y formación profesional. Colocar este elemento como prioridad durante su praxis para perder el miedo

a lo desconocido y enfrentar el reto de la inclusión del sujeto con discapacidad. Aun cuando no solamente el docente es el único responsable en el proceso inclusivo, se resalta el hecho de que debe ser una persona estable, competente y con una formación apropiada, que posea liderazgo, comprometido con la labor que lleva a cabo y promotor de cambios, en beneficio de esta población.

Como una manera más fácil de llevar a cabo la formación y práctica investigativa del docente especialista, es recomendable incorporar un elemento de gran significancia, constituido por la comunicación permanente entre todo el colectivo de profesionales, bien sea dentro de una misma institución o por afinidad con otros colegas, generando un proceso de retroalimentación, compartir de experiencias, lo cual posibilita una mayor comprensión y acercamiento a los estudiantes con discapacidad.

La colaboración es un factor importante para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la praxis pedagógica. Muchas

experiencias muestran el valor que tiene el intercambio entre colectivos de profesionales de una misma institución educativa y la reflexión sobre la propia práctica en forma grupal, para construir nuevos conocimientos y formas de enseñanza. De esta forma, han emergido interesantes experiencias de apoyo entre docentes como forma de enfrentar los riesgos que supone el cambio hacia prácticas inclusivas.

Esta práctica puede ser mediada por discursos creativos, espontáneos, coherentes y con identidad, a fin de que en ella la construcción de saberes y de un proyecto de vida humana-educativa sea parte esencial del desarrollo del docente en contextos eficaces, placenteros, confluyentes de acontecimientos sociales, eventos científicos, culturales, o axiológicos. Son justamente estos, los elementos esenciales e indispensables de toda praxis educativa, que como función, estén encaminados tanto a la formación como al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

En este orden de ideas, la fusión de los diferentes elementos expuestos

anteriormente, permiten desarrollar y potencializar la práctica pedagógica investigativa y por ende, la formación del docente especialista, garantizando así su óptimo y efectivo desempeño como gestor y líder de los procesos educativos, dentro de una sociedad donde pueda ejercer profesionalmente, la orientación, la planeación, el diseño, la adecuación de estrategias, la contextualización curricular o aquellas situaciones propias del quehacer educativo, con la finalidad de compartir y crear espacios de convivencia, democráticos, tolerantes, de concertación, flexibilización, comprensión y participación (Vargas, F. 2000: 4).

Considerando el carácter multifacético y pluridimensional de la educación, el rol que debe asumir el docente especialista es de suma importancia en el desarrollo de la praxis pedagógica. Su actitud frente a la diversidad se concibe como medio sensibilizador y cooperativo, para ayudar a los escolares a superar las barreras que supone la discapacidad que presentan. Por consiguiente, el docente requiere conocer las

generalidades de la problemática que implica el estudio científico-pedagógico del contexto cultural en donde se ubica la práctica educativa, lo cual reafirma la aptitud hacia la formación integral, reflexionando acerca de la práctica de la investigación pedagógica como campo de reflexión de la praxis.

En tal sentido, existe la imperiosa necesidad de otorgarle a la práctica pedagógica el carácter investigativo, humanista, científico, pedagógico y tecnológico que requiere, de cara a llevar a cabo una profunda transformación, donde se genere el conocimiento. Es decir, las acciones y eventos pedagógicos deben ser cónsonos con los requerimientos de los educandos, evidenciándose en la actitud transformadora y activa de los procesos vitales e integradores producto de las experiencias sociales.

El enfoque integral de la práctica pedagógica investigativa, asumiendo el rol formativo del docente, coadyuva la necesidad de ayudar a dar respuestas efectivas a las problemáticas de los lenguajes educativos inmersos en las diversas

disciplinas, contextos, prácticas y diversidad de los escolares. Por consiguiente, estos procesos formativos logran consolidarse a través de la relación existente entre la teoría, la praxis y los actores involucrados en este proceso.

En otro orden de ideas, generalmente, los docentes de Educación Especial, durante su accionar, minimizan la educación formativa, reduciendo su praxis a la simple estimulación de algunas áreas del desarrollo. Estos docentes, en muchas oportunidades confunden esa intencionalidad con una formación orientada a alcanzar la independencia del escolar. Es por esto, que a través de la práctica continua de la investigación, la actualización y la formación permanente, se puede generar un proceso de transformación, donde el docente realice un análisis introspectivo que posibilite la generación de comunidades académicas, de cara a la formación de profesionales críticos, reflexivos, innovadores y transformadores, que estén en capacidad de realizar su práctica con

una visión humanista, incorporando nuevas acciones, diseños, metodologías, teorías y enfoques.

Esto lleva a considerar el rol que debe cumplir todo docente especialista comprometido con el ejercicio de su profesión, con una visión investigativa, desde la cual resignifique y oriente su práctica, favoreciendo el acceso a la adquisición de nuevas competencias por parte de sus estudiantes, en cuanto a hábitos de rutina, reforzamiento de habilidades motrices o desenvolvimiento general en los diferentes ámbitos. Aunado a ello, se requiere tomar en cuenta que la teoría que fundamenta el acto pedagógico, emerja de las necesidades propias de cada estudiante en particular, teniendo en cuenta sus características individuales y de la acción social investigativa de la práctica reflexiva.

Un docente consciente, con vocación de servicio, sensible ante la diversidad, es capaz de resignificar y dinamizar la práctica educativa como espacio de reflexión, con una actividad innovadora, promoviendo la participación, la transformación, la

construcción y la aparición de nuevos paradigmas que rompan con esquemas tradicionales o discursos ideológicos, normativos y especulativos, a fin de contribuir a favorecer un accionar elaborado desde la acción social crítica de la educación. Es el educador el único responsable de su propia transformación a través del proceso investigativo, actualización y formación permanente, que le permita construir u orientar el currículo como eje integrador del conocimiento y el desarrollo humano de calidad.

En atención al referente anterior, Stenhouse, (1991), señala que el sentido de la investigación en el desarrollo del currículo y todas las actividades pedagógicas, no basta para una transformación en la praxis pedagógica, sino que este proceso involucra un cambio de actitud personal y profesional, de un compromiso donde cada uno asuma la idea de la ciencia educativa, en la cual cada aula sea un espacio de respeto por el estudiante con discapacidad, de crecimiento personal, de generación de oportunidades, de práctica de

valores, de dignificación del estudiante, de superación de barreras actitudinales y aceptación a la diversidad.

En síntesis, se propone desde esta visión epistémica del conocimiento y la educación transformadora, la integración de la práctica pedagógica investigativo-formativa, como mediadora fundamental del contexto educativo y de su accionar, posibilitando tanto la comprensión, como la interpretación y la aplicación de nuevos saberes, reconociendo que con este sistema alternativo emerjan nuevos conocimientos dinamizados en primer lugar, por el saber previo camino a su transformación científica y en consecuencia, la estructuración de un currículo que permita integrar a la práctica pedagógica investigativa como opción de calidad que promueva el desarrollo humano integral en la cotidianidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Aranguren, M. (2012). **Análisis del Perfil del Profesor de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco**. Tesis doctoral. Argitalpen Zerbitzua – Servicio Editorial

Bazarrá, L. (2007) **Ser Profesor y Dirigir Profesores en Tiempos de Cambio**. Madrid; Narcea

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). **La Construcción Social de la Realidad**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

Booth, T (2000) **Estudio Temático sobre Inclusión**. Educación para Todos. UNESCO.

Conceptualización y Política de la atención de las personas con necesidades educativas especiales (2016). Ministerio de Educación.

Constitución de la República Bolivariana De Venezuela, (1999).

Durán, D. y Giné, C. (2011) La formación del profesorado para

la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2)

Goetz, J.P. y Le Compte, M. (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa.** Madrid: Morata

Maturana, H. (1997). **Formación Humana y capacitación.** Chile: Dolmen

Pérez, A. (2004). **Más y mejor educación para todos.** Caracas, Venezuela: San Pablo

Pérez, P. (2008). **Hacia una Educación de Calidad.** Madrid, España: Narcea

Schön (1992). *La formación de los profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

Smole, K. (2008). *Formación del educador: La escuela como escenario, sujeto y objeto de la formación.* Trabajo de investigación elaborado para las escuelas Salesianas de América. Brasil

Teppa, S. (2006). **Investigación Acción Participativa en la Praxis Pedagógica diaria.** 1º edición. Venezuela: Upel

Villarini, A. (2006). **Calidad Educativa desde una Perspectiva Humanística, Crítica y Emancipadora.** Puerto Rico: Crecemos.