



**PERFIL PROFESIONAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DOCENTE
ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Belkis Josefina González Nuñez**

Dipòsit Legal: T-1522-2011

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Belkis Josefina González Núñez

PERFIL PROFESIONAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN
DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

TESIS DOCTORAL

Dirigida por el Dr. José Tejada Fernández

Departamento de Pedagogía



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona
2010

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

PERFIL PROFESIONAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Belkis Josefina González Nuñez

DL:T.1522-2011

Certificado de la Dirección de Tesis

D. JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ, Catedrático de Universidad del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona

HAGO CONSTAR QUE: Como Director de la Tesis Doctoral realizada por la doctoranda Da. BELKIS JOSEFINA GONZÁLEZ NÚÑEZ, dentro del Programa de Doctorado en Pedagogía en Convenio entre la Universidad Rovira i Virgili y la Universidad de los Andes, he revisado el Informe Final de la Tesis, valorando positivamente el cumplimiento de los requisitos a los efectos de DEFENSA de la misma delante de Tribunal.

Por ello, doy mi visto bueno para iniciar los trámites correspondientes a tal Acto Académico.

En Bellaterra (Barcelona) a 16 de noviembre de 2010.



Handwritten signature in blue ink, reading "Jose Tejada". The signature is written in a cursive style and is enclosed within a blue rectangular box that has been drawn over it.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

PERFIL PROFESIONAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Belkis Josefina González Nuñez

DL:T.1522-2011

AGRADECIMIENTO

Al cierre, en el transcurso de la investigación, surge en mí una palabra mágica: “GRACIAS”, que produce los más nobles sentimientos, ante la certeza de que la orientación y el apoyo incondicional de tantas personas, ha sido fundamental e indispensable para mantenerme en este interesante proceso de crecimiento.

De manera especial, deseo expresar la profunda gratitud que siento hacia:

Doctor José (Pepe) Tejada Fernández, Director de Tesis, quien con su sólida formación permitió vislumbrar la luz al final del camino e imaginar hacia dónde debía enfocarse el estudio, proyectando una luz tan clara que siguió iluminando a pesar del Océano de por medio, sus sabias enseñanzas fueron un pilar fundamental en esta investigación.

Los Doctores Adalberto Ferrández Arenaz; Bonifacio Jiménez Jiménez y Vicente Ferreres Pavía; a quienes el Ser Supremo llamó a su lado mientras nos acompañaban, sus sabias enseñanzas y la alegría del compartir se quedarán por siempre. Los Doctores Ángel Pío González Soto y José Miguel Jiménez González por su apoyo incondicional; a la Doctora María Auxiliadora Maldonado y todas aquellas personas que hicieron posible el Convenio entre la Universidad de los Andes, en el Táchira, Venezuela y la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.

Los Doctores Adrián Filiberto Contreras y Edixon Chacón por su amistad y aportes en el aspecto metodológico.

A los colegas, profesores y amigos por el apoyo, la solidaridad y el entusiasmo. Muy especialmente a la profesora Francly Mora de Bedoya por el acompañamiento, contribución y motivación constante.

Los compañeros de Doctorado y colegas profesores y amigos, por el apoyo, la solidaridad y el entusiasmo.

Los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje que laboran en el estado Táchira, sobre todo aquellos que se han formado en educación a distancia, han sido mi inspiración, les agradezco la disposición para encontrar el tiempo y la motivación y seguir adelante; en este intercambio, a través de los años más que enseñarles, he aprendido que la formación es continua, es lo que nos permite renovarnos, reinventarnos hasta el último hálito.

La Licenciada Nathalie Rubio Loreto por su paciencia y dedicación en la transcripción de este texto.

Belkis Josefina González Núñez

Mis padres Miguelina y Antonio, a quienes agradezco por la confianza, el amor y el entusiasmo que me dan cada día para seguir adelante. A la señora Eduvigis, mi suegra, por animarme en este proceso. Así como a mis hermanos y allegados que durante tantos años me han oído hablar de la Tesis y han tenido la confianza en que algún día la culminaría.

Y en la cercanía de mi hogar a Luis mi compañero incondicional quien es el equilibrio, el amor y la amistad; a mis lindos hijos, María Fernanda (Fer), con su manera de ser tan espontánea, tan ella y Luis Fernando (Luifi), curioso por el conocimiento y tan cariñoso.

A todos y todas mil gracias, les estaré eternamente agradecida.

Gracias infinitas doy a Dios, Ser Supremo, que nos ha permitido encontrarnos con este propósito.

ÍNDICE GENERAL

	Página
AGRADECIMIENTO	V
INTRODUCCIÓN	xvii

PRIMERA PARTE

LA PROBLEMATIZACIÓN Y SU CONTEXTO

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Identificación del Problema	3
1.2. Formulación del Problema de Investigación	8
1.3. Objetivos de la Investigación	13
1.4. Justificación de la Investigación	14

SEGUNDA PARTE

CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

CAPÍTULO 2: PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE	
2.1. Formación y profesionalización del docente	19
2.2. Competencia profesional, base para la conformación del perfil profesional.....	27
2.3. Perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje	34
2.3.1. Competencia científica	42
2.3.2. Competencia técnica.....	45
2.3.3. Competencia personal	48
2.3.4. Competencia social	51
2.4. Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA)	54
CAPÍTULO 3: NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE	
3.1. Delimitación conceptual: necesidades de formación	57
3.2. Modelos de análisis	61
3.3. Evaluación de necesidades	64
3.4. Configuración de la realidad formativa: formación continua	69

CAPÍTULO 4: DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

4.1. Desarrollo Histórico del área de Dificultades de Aprendizaje	77
4.1.1. Fase de «fundación» o de «cimientos»	78
4.1.2. Fase de «transición»	78
4.1.3. Fase de «integración»	80
4.1.4. Fase de «consolidación»	81
4.2. Delimitación conceptual de las Dificultades de Aprendizaje (DA).....	83
4.3. Desarrollo del área de Dificultades de Aprendizaje en Venezuela y el docente especialista en DA	86

CAPITULO 5: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE A DISTANCIA

5.1. La educación a distancia y la formación continua	95
5.2. El adulto como aprendiz.....	97
5.3. La Universidad Nacional Abierta de Venezuela, sistema de educación a distancia.....	101
5.4. Perspectivas de la educación a distancia con la incorporación de las TIC	109
5.5. Entornos Virtuales de Aprendizaje	113
5.6. Modelos de formación del profesorado en medios tecnológicos	114

TERCERA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6: DISEÑO DEL ESTUDIO

6.1. Introducción.....	121
6.2. Posicionamiento paradigmático.....	122
6.3. Diseño de la Investigación	126
6.4. Sujetos de Investigación	129
6.4.1. Población y muestra	130
6.4.2. Selección de la muestra para la entrevista a profundidad.....	132
6.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	133
6.5.1. Acerca de los Instrumentos del estudio	134
6.5.1.1. Entrevista individual a profundidad a los expertos	134
6.5.1.2. Cuestionario	137
6.5.1.3. Análisis documental	138
6.5.2. Diseño de los instrumentos	140
6.5.3. Aplicación de los instrumentos	144

CAPÍTULO 7: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	
7.1. Introducción	149
7.2. Presentación y análisis de la entrevista realizada a los expertos	151
7.3. Presentación y análisis de los cuestionarios aplicados a los docentes especialistas	188
7.3.1. Estudio de la muestra: datos personales y profesionales	188
7.3.2. Fortalezas y debilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación	192
7.3.3. Respuestas de los docentes a las diferentes dimensiones contenidas en el Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA)	193
7.4. Evaluación del Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA) propuesto, a través de Modelos de Ecuaciones Estructurales	204
7.4.1. Aproximación a la definición de los Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE)	204
7.4.2. Utilidad de los Modelos de Ecuaciones Estructurales	207
7.4.3. Componentes de un Modelo de Ecuaciones Estructurales	208
7.4.4. Etapas de un análisis factorial confirmatorio mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales	211
7.4.5. Selección de la Matriz de Entrada: Covarianza versus Correlaciones	217
7.4.6. Evaluación del Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA) propuesto, aplicando Modelos de Ecuaciones Estructurales	219
7.5. Presentación y análisis de documentos	236
7.6. Triangulación de la información recolectada	261

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

CAPITULO 8: CONCLUSIONES GENERALES	273
---	------------

**CAPÍTULO 9: LÍNEAS BASE PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL
DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE,
DESDE LA UNA**

9.1. Introducción.....	285
9.2. Propósitos	286
9.3. Destinatarios	291
9.4. Criterios referenciales y fundamentos de las perspectivas formativas.....	293

**CAPÍTULO 10: CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y
PERSPECTIVAS FUTURAS**

10.1. Criterios regulatorios y metodológicos de la investigación	297
10.1.1. Credibilidad o valor de verdad.....	298
10.1.2. Transferibilidad o aplicabilidad	299
10.1.3. Dependencia	301
10.1.4. Confirmabilidad	301
10.2. Congruencia y adecuación de los objetivos propuestos.....	302
10.3. Perspectivas futuras de la investigación.....	303

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305
----------------------------------	-----

ANEXOS	319
1. Edición preliminar del cuestionario.....	321
2. Validación de expertos	331
3. Edición previa del cuestionario.....	341
4. Cuestionario prueba piloto	349
5. Docentes incluidos en la Prueba Piloto	359
6. Docentes que actuaron como expertos.....	363
7. Análisis de factibilidad de la Prueba Piloto	367
8. Edición definitiva del Cuestionario.....	371
9. Solicitud de autorización Ministerio de Educación.....	379
10. Entrevista Nº 1	383
11. Entrevista Nº 2	393
12. Entrevista Nº 3	401
13. Entrevista Nº 4	409
14. Entrevista Nº 5	417
15. Entrevista Nº 6	423
16. Entrevista Nº 7	433
17. Guión de entrevista	441
18. Lista de códigos	445
19. Determinación del tamaño de muestra.....	449
20. Dimensión Científica. Índices de Modificación	453
21. Dimensión Científica. Cargas estandarizadas, errores y R2.....	457

	Página
22. Dimensión Técnica. Índices de Modificación	461
23. Dimensión Técnica. Cargas estandarizadas, errores y R2	465
24. Dimensión Personal. Índice de Modificación	469
25. Dimensión Personal. Cargas estandarizadas, errores y R2	473
26. Dimensión Social. Cargas estandarizadas, errores y R2	477

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO		Página
1	Funciones y tareas del Psicopedagogo	36
2	Modelo estructural de competencias del profesor universitario (MECPU)	41
3	Resumen sobre tipología de necesidades	60
4	Orígenes del campo de las Dificultades de Aprendizaje	81
5	Población y muestra para la aplicación del cuestionario.....	132
6	Sistema de categorías del estudio	155
7	Matriz de integración de resultados	262
8	Criterios de credibilidad.....	298

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA		Página
1	Muestra analizada, según género y especialidad.....	189
2	Distribución de la muestra según municipios.....	189
3	Muestra analizada por edad y ubicación	190
4	Años de experiencia como docentes y tipo de dependencia	190
5	Años de experiencia como docentes especialistas	191
6	Formación en área tecnológica	192
7	Uso de Internet	193
8	Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Científica.....	195
9	Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Técnica	197
10	Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Personal	198
11	Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Social.....	199
12	Áreas de trabajo donde los maestros manifiestan necesidad de formación	202
13	Resumen de los resultados obtenidos: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett.....	221
14	Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto.....	222
15	Matriz de estructura por componentes	222
16	Aplicación de pruebas previas al AFE: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett	226
17	Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto.....	227
18	Matriz de estructura por componentes	227
19	Aplicación de pruebas previas al AFE: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett	229
20	Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto.....	230
21	Matriz de estructura por componentes	230
22	Aplicación de pruebas previas al AFE: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett	234
23	Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto.....	234
24	Matriz de estructura por componentes	234

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA		Página
1	Elementos configuradores de un Sistema Nacional de Competencias Profesionales.....	30
2	Modelo estructural de competencias del profesor universitario.....	41
3	Referentes en la formación ocupacional y profesional	74
4	Técnicas e instrumentos utilizados en el estudio	134
5	Currículo universitario	157
6	Competencias profesionales.....	160
7	Docente especialista en el ejercicio profesional.....	166
8	Formación continua desde el centro	169
9	Formación continua desde el docente	176
10	Educación inclusiva	177
11	Características profesionales del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje	181
12	Ámbitos de la formación continua del área de Dificultades de Aprendizaje.....	183
13	Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje	187
14	Forma general de los Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE).....	206
15	Representación gráfica de los modelos de ecuaciones estructurales	207
16	Competencia Científica: modelo especificado	223
17	Competencia Científica: Solución estandarizada para el modelo especificado	224
18	Competencia Científica: solución estandarizada e índices de ajuste tras la eliminación de las variables PLA_ENS, JOR_DIS y INV_ACC.	225
19	Competencia Técnica: modelo especificado.....	228
20	Competencia Técnica: solución estandarizada e índices de ajuste	228
21	Competencia Personal: modelo especificado	231
22	Competencia Personal: solución estandarizada	231
23	Competencia personal: solución estandarizada e índices de ajuste tras la eliminación de las variables UTI_LEN.....	232
24	Competencia Social: Modelo Especificado	235
25	Competencia Social: solución estandarizada.....	236
26	Mapa de Objetivos de la Universidad Nacional Abierta, Venezuela.....	260
27	Perfil Ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.....	276

28	Instancias a las que atiende la formación continua	282
----	--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO	Página
1 Años de graduación de los docentes que conforman la muestra	191
2 Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión científica	196
3 Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión técnica.....	197
4 Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión personal	199
5 Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión social	200

INTRODUCCIÓN

El estudio del hecho educativo a nivel mundial ha sido extenso en producciones y de larga data. Todos los aspectos implicados resultan de interés en la búsqueda de lograr mejoras en la sociedad, por cuanto la calidad de la educación está interconectada con los ciudadanos. Tal y como lo expone Delors, (1996: 9) “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”.

El docente desempeña un papel crucial en el proceso educativo, es un profesional que posee conocimientos, creencias, disposiciones que influyen y determinan la forma como se aborda lo pedagógico, por ello, resulta un gran reto empeñarse en contribuir en la consolidación del docente como profesional.

En los distintos niveles de escolaridad, contar con un educador que se adecue a las exigencias que precisa esta sociedad diversa y multicultural actual, permite enfrentar la realidad con mayores condiciones de éxito; para lograrlo, es necesario emprender acciones de formación del docente en servicio, que le permita ajustarse a las exigencias de los tiempos y superar la visión tradicional según la cual la formación inicial era suficiente para ejercer la profesión durante toda la vida.

Esta investigación se plantea como marco de referencia general la formación del docente, centrando la atención en lo que se refiere al perfil profesional y las necesidades de formación, con miras a describir algunas condiciones para la formación continua de este profesional.

A tal efecto, el trabajo conjunto entre los centros de educación superior que forman educadores, las instancias oficiales referidas al hecho educativo y la comunidad, permitirá adecuar las características del perfil profesional a las exigencias de la realidad.

La realización de este estudio es importante, para conocer las características del desarrollo profesional que despliega el docente en su práctica diaria, así como las necesidades formativas que se derivan de esta actividad, para proyectar esta formación y adecuarla según se requiera.

Por esta razón, la presente investigación está enfocada en la caracterización del perfil ideal, en este caso concreto, del especialista en Dificultades de Aprendizaje, como protagonista en el contexto escolar, para luego comparar con el perfil real y vislumbrar la participación de un proceso de formación continua ajustado a sus condiciones laborales. Lo cual, entusiasma por el interés que reviste encontrar vías concretas para optimizar el talento humano en las instituciones educativas, lo que se constituye en un aporte a la realidad educativa, en el estado Táchira-Venezuela.

Dado que la investigadora ha desempeñado labores de asesoría académica en la formación inicial de este profesional, desde la Universidad Nacional Abierta, durante más de veinte años, el estudio abre horizontes hacia un futuro que se apuesta como prometedor, en vista de que propone capitalizar las fortalezas de la educación a distancia en función de la adecuación del perfil profesional a las exigencias del contexto. Para la consecución de estos propósitos, se focalizó la atención en el perfil profesional que despliega el docente especialista en su práctica diaria, para estructurar una investigación tal y como se presenta a continuación:

En el Capítulo 1, se plasma el origen y justificación de la investigación, se intenta ubicar al lector de manera general en la investigación, su objeto de estudio y el modo como se pretende enfocar. La revisión de la literatura permitió considerar los referentes básicos que sustentan la investigación, que se concentró en cuatro capítulos (Capítulo 2, 3, 4 y 5), y responde a los pilares fundamentales en los que se apoya el

trabajo: Perfil profesional del docente, Necesidades de formación del docente, El docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, La formación del docente a distancia. En el Capítulo 6, se describe la metodología usada, explica el diseño de la investigación y la manera como se recolectaron los datos. En el Capítulo 7, se describe de manera pormenorizada cómo se analizan los datos recolectados, para derivar conclusiones de la investigación en el Capítulo 8, que desembocan en el Capítulo 9 con Líneas base para la formación continua del docente y cerrar en el Capítulo 10 con los Criterios de calidad de la investigación y perspectivas futuras.

Belkis Josefina González Núñez

PRIMERA PARTE
LA PROBLEMATIZACIÓN Y SU CONTEXTO

Belkis Josefina González Núñez

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*Cualquiera que sean tus trabajos y aspiraciones
en la ruidosa confusión de la vida
conserva en paz a tu alma.*

Fragmento de la Desiderata. Max Ehrmann (1872-1945)

Contenido:

- 1.1. Identificación del Problema.
- 1.2. Formulación del Problema de Investigación.
- 1.3. Objetivos de la Investigación.
- 1.4. Justificación de la Investigación.

1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los cambios ocurridos en las últimas décadas en los diferentes ámbitos del quehacer humano son de tal dimensión, que de manera natural en el profesional y en la empresa, se crean nuevas demandas de formación; ya no es suficiente conformarse con la primera fase o formación profesional inicial, las necesidades adoptan cada vez más un carácter de continuidad, el aprendizaje en estos tiempos se prolonga a lo largo de toda la vida laboral e incluso acaban por abarcar todas las fases de la vida.

En la actualidad, las instituciones se enfrentan a una serie de renovaciones que pautan la necesidad de tener acceso a informaciones y conocimientos actualizados para la utilización eficaz de los recursos, optimización de la inserción profesional, como la adaptación de las personas y las empresas a los nuevos escenarios; tal y como afirma González-Soto (2005:73):

El escenario que se vislumbra en el mundo de las empresas y de las instituciones está marcado, de ese modo, por la formación continua, la actualización y la renovación de las

competencias profesionales, puesto que todo ello adquiere una importancia estratégica para el desarrollo del capital humano en las instituciones.

En esa perspectiva de renovación, la educación, ha creado nuevos modelos de formación, sustentado en transformaciones curriculares, a través de continuas reformas educativas. Estas reformas son una buena muestra de propósitos renovados, pues tratan de insertar a la instrucción en contextos globales y locales cada vez más complejos y exigentes. Delors (1996:9), afirma...“la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Así pues, todos los aspectos implicados en el hecho educativo, entre los cuales se encuentran: los programas de formación, características de los aprendices y el contexto de aplicación, entre otros, resultan de interés en la búsqueda de lograr mejoras en la sociedad, por cuanto la calidad de la educación está interconectada con los ciudadanos.

Es importante tener presente que los adultos que conforman la humanidad actual, se enfrentan a una sociedad sometida a un cambio acelerado y constante, flexible, abierto y multicultural. Esta realidad impone a la educación un rol de gran relevancia; se constituye en un medio para formar una persona crítica, reflexiva, competente a las exigencias laborales, dispuesta a participar activamente en su comunidad, disfrutar de la cultura y comprender lo que ocurre en su contexto.

Ante los continuos cambios en las diferentes áreas del saber humano, es inevitable la obsolescencia del conocimiento recibido en todas las profesiones; esto también es inherente a la formación del educador; uno de los actores principales del hecho educativo.

El docente, a pesar de la concepción del aprendizaje que haya predominado en su formación, es un profesional que posee conocimientos, creencias, disposiciones que influyen y determinan la forma como adopte una determinada innovación educativa. En los

distintos niveles de escolaridad, se requiere contar con un educador que se adecue a las nuevas exigencias de la sociedad diversa y multicultural actual.

El docente, para ajustarse a las exigencias vigentes, tendrá que recibir formación continua; esto se refiere a la educación en servicio, al desarrollo profesional; representa aquellas actividades de formación que un profesor lleva a cabo de manera aislada o con otros profesores, después de haber recibido su título inicial de profesor y luego de comenzar su práctica profesional.

El análisis de la formación continua y el desarrollo profesional del docente, en este caso del especialista en Dificultades de Aprendizaje, cobra una relevancia especial puesto que este profesional de la docencia desempeña un rol muy particular en el contexto escolar. En Venezuela, existe el servicio de aula integrada adscrita a la escuela primaria, la cual presta atención educativa especializada integral a niños y jóvenes de educación primaria y preescolar, que presentan bloqueos o interferencias en su proceso de aprendizaje. Por ello, el Estado asigna uno o dos docentes especialistas por escuela y por turno según sea el caso, las tareas que desarrollan en el contexto de la escuela primaria, son diversas, por lo que requiere el dominio de diferentes competencias tanto en lo personal como en lo profesional.

Sin embargo, hay que reconocer que la labor del especialista en Dificultades de Aprendizaje no se realiza al margen de las áreas curriculares desarrolladas en la institución de Educación primaria. Es una acción plenamente incorporada al currículum, sobre todo porque en el aula integrada confluyen necesidades de diversa índole que surgen en el aula regular; es decir, existen requerimientos de tipo académico, familiares y personales que, además de la preparación técnica, demandan condiciones particulares para promover procesos de cambio, aprender a aprender, desplegar acciones para la resolución de conflictos o la toma de

decisiones; todas ellas pasan a ser instancias de trabajo diario para este docente.

Es indispensable, por tanto, tener condiciones para aprovechar los conocimientos que se reciben en la formación inicial y enriquecerlos en la adaptación a un mundo que se plantea en permanente cambio.

Al docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, según las normativas emanadas del anterior Ministerio de Educación (1997), se le atribuyen responsabilidades directas, como recurso de apoyo para la modalidad de educación especial. Este profesional deberá entonces, coordinar actividades informativas, formativas, socio-culturales y deportivas dirigidas a los padres y comunidad en general, a fin de propiciar la integración familiar y social del educando con necesidades educativas especiales; asimismo, debe coordinar, conjuntamente con los planteles educativos, en trabajo interdisciplinario y transdisciplinario referidos al proceso de diagnóstico, planeamiento y atención educativa en función de las características del educando.

En la sociedad actual, con sus acelerados y permanentes cambios, que penetran los diversos sectores de la sociedad, es necesario que la universidad se constituya en un instrumento de progreso, desarrollo social y científico. La innovación se convierte en una necesidad imperativa; es la base de la sociedad del conocimiento y cada vez, se apoya más en el uso de la tecnología.

A la formación continua, en los últimos años, se le ha dado gran relevancia, pues promueve una constante adaptación de los ciudadanos a las necesidades y demandas de esta nueva sociedad en constante mutación. Así, la educación aparece como llave y clave en todo este proceso que se prolonga a lo largo de la vida, y que tiene como misión evitar la exclusión en la sociedad y más bien fortalecer la inclusión en ella.

Ahora bien, existen diferentes maneras de consolidar la formación continua del profesorado, es decir a través de los estudios presenciales y bajo la modalidad a distancia. En este sentido, la educación a distancia cuenta con características particulares que resultan especialmente útiles, para atender las condiciones de la vida moderna y garantizar la formación continua. Casas (2000:2) destaca, entre otras:

1. La posibilidad de llevar el conocimiento hasta donde está el que lo necesita;
2. Lograr combinar estudios, simultáneamente con el trabajo y la atención a la familia;
3. Mantener durante toda la vida activa de un ciudadano un proceso continuo de educación y entrenamiento;
4. Evitar desplazamientos importantes para atender la realización de estudios;
5. Resolver, en general, problemas de espacio y tiempo en las labores de aprendizaje permanente;
6. Extender educación y entrenamiento a grandes masas de población diseminada irregularmente en enormes territorios; y
7. Disminuir significativamente los costos de educación y entrenamiento, previo cumplimiento de ciertas condiciones.

De modo que puede decirse que esta modalidad de formación resulta recomendable para la formación continua, dadas las condiciones laborales del docente especialista en el área de Dificultades de Aprendizaje, quienes se encuentran dispersos desde el punto de vista geográfico.

La aparición y uso masivo de la tecnología de la información y comunicación, permite aprovechar técnicas de formación más flexibles e innovadoras. Entre los métodos de formación que introduce una mayor flexibilidad en su aplicación se encuentran los relativos a la formación a distancia, a través de multimedia basado en Internet.

Bajo la modalidad de Educación a Distancia, en Venezuela, existe la Universidad Nacional Abierta (UNA), como institución oficial y experimental, organizada como un sistema de educación abierta y a distancia, de alcance nacional y proyección internacional, está dirigida a democratizar y masificar el acceso a una educación continua de calidad, al llegar a través de su profesorado y otros medios a los distintos sectores

de la sociedad que requieren del servicio educativo, en sintonía con las necesidades del entorno.

Por ello, en un proceso de formación continua, no sólo es necesario tomar en cuenta a los receptores directos, es decir, a los docentes especialistas, sino también al formador de los formadores, quien, según Tejada (2003a:9) en el campo de intervención *pedagógico-didáctico* se ocupa de:

...actividades orientadas a la elaboración de planes de formación tales como la detección de necesidades, la formulación de objetivos, el diseño de estrategias metodológicas, la elaboración de la temporalización y el diseño de evaluación; a la par que inciden en el desarrollo de la misma y en su evaluación.

Estos aportes resultan de gran utilidad para estudiar el tema de la formación del docente. Así, desde la UNA, se pueden aprovechar las fortalezas del talento humano y con apoyo en las Tecnologías de Información y Comunicación, adelantar proyectos que fortalezcan la formación profesional de manera permanente, como una contribución a la comunidad y afrontar nuevos retos en una realidad sociocultural dinámica y compleja.

Emprender una investigación que permita conocer el perfil profesional ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje y compararlo con el perfil real en la puesta en práctica de esta profesión en el estado Táchira- Venezuela, para conocer las necesidades de formación de este colectivo profesional, así como fijar las líneas bases para el fortalecimiento del perfil profesional desde la Universidad Nacional Abierta, constituye, de por sí, un aporte.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La UNA ha sido pionera en la educación a distancia en Venezuela; desde sus inicios en el año 1977, incorporó a la oferta de carreras la

mención Dificultades de Aprendizaje, en la formación del Licenciado en Educación, además, esta mención contó con excelentes especialistas de contenido, a nivel nacional e internacional y una dotación de materiales instruccionales de alta calidad, que fueron referencia de diferentes instituciones universitarias del país para la formación en esta mención.

La formación inicial de la carrera, se orienta con énfasis en el desarrollo del talento humano calificado para la atención de sujetos que presentan interferencias o bloqueos en su proceso de aprendizaje y así contribuir con el fortalecimiento y adecuación del sistema educativo nacional, al propiciar la atención de un sector de la población estudiantil que amerita su inclusión escolar.

Las demandas del perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, han experimentado cambios importantes en los últimos años; el objetivo de la educación especial, como modalidad educativa se ha renovado, puesto que, no sólo se trata de atender a la persona en función de su discapacidad, sino también ofrecer estrategias y alternativas de solución en trabajo cooperativo con el sistema educativo regular, para dar respuesta adecuada y oportuna en función del máximo desarrollo de toda la población escolar.

La experiencia mundial, en relación con la incorporación de nuevas perspectivas sobre la educación de niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, fundamenta la necesidad de hacer cambios sustanciales en las prácticas educativas y en los contextos de aprendizaje de la educación común con el fin de hacerlos más efectivos e inclusivos. Se pretende atender la necesidad de integración y equidad de oportunidades, con intervención dirigida, tanto a la persona con discapacidad, como al contexto donde ésta se desenvuelve; al considerar que la educación, se configura como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los educandos.

A pesar de todos estos cambios, la formación inicial de este profesional en la UNA, permaneció intacta desde sus inicios, sólo se incorporaron algunas modificaciones, hasta la implementación del ajuste curricular durante el primer semestre del año 2005. Es decir, la mayor parte de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje egresados de la UNA, desde su creación hasta la actualidad, participaron en una formación inicial con la visión y misión planteada en la creación de la Educación Especial hace tres décadas atrás.

Aunado a esto, en la actualidad la formación profesional no garantiza el desempeño profesional para toda la vida, por lo que no puede considerarse como un proceso acabado, esto por razones diversas, en las que destaca el avance de la problemática social, la convivencia en una sociedad más plural y con valores más divergentes, dentro de un marco democrático, que plantea al profesor una realidad compleja para la que debe estar preparado.

Esta situación evidencia la importancia de la actualización continua y la innovación educativa, como una acción basada en la investigación y la búsqueda de soluciones a los problemas planteados, así como la consolidación de nuevas competencias profesionales para el desempeño laboral. En el área de Dificultades de Aprendizaje, toma nuevas dimensiones, al considerar que el especialista, es ubicado en forma dispersa por toda la geografía regional o nacional, en una dedicación laboral integral, en horario completo, que le limita el traslado con fines formativos.

La formación continua en la UNA, se atiende a través del Subprograma de Extensión Universitaria, que entre sus objetivos incluye contribuir al desarrollo nacional, mediante la capacitación y educación continua del talento humano profesional y técnico del país, así como organizar planes, procesos y recursos de aprendizaje que promuevan la educación continua de la población; sin embargo, al indagar cuántos

docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje han tomado cursos de formación, ofertados a la comunidad, por este Subprograma en el estado Táchira, se pudo constatar que **ninguno**. Tal vez porque los docentes no se han mostrado atraídos por los cursos ofertados a través de esta unidad funcional de la UNA- Táchira.

Así mismo, al considerar lo establecido en la Ley Orgánica de Educación, (2009), en el Artículo 33, instaura que la educación universitaria tiene entre sus principios rectores fundamentales “la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de toda la vida...”; por lo que se evidencia el compromiso social que debe tener la universidad en la formación continua del egresado. Lo que se relaciona con la idea de que la innovación educativa, es una acción permanente realizada mediante la investigación, para buscar nuevas soluciones a los problemas planteados en el ámbito educativo.

La universidad, como ente social preocupado por su entorno, debe involucrarse en la formación continua de sus egresados, especialmente los formados en las carreras de educación, sobre todo al advertir que estos profesionales han recibido de parte del actual Ministerio del Poder Popular para la Educación, una formación asistemática, caracterizada por la improvisación y por escaso apoyo técnico; esta afirmación se sustenta en la experiencia de la autora de esta investigación, cuando ha recibido información de los propios docentes en las visitas hechas a las escuelas, como parte de la actividad de coordinación de prácticas profesionales, que confirman la sensación de aislamiento y desactualización que vivencia este profesional en su práctica diaria; además, del interés que los docentes muestran por participar y realizar cursos de actualización que les permita innovar en el contexto educativo.

Cuando se analizan los diversos aspectos esbozados: una determinada formación inicial, cambios sostenidos en todos los ámbitos del quehacer humano, nuevas demandas en la atención a la diversidad,

dispersión geográfica del contexto laboral, bajo nivel de ofrecimiento de formación continua en el contexto, fortalezas institucionales para la formación a distancia, así como alto interés del docente en participar en procesos de formación continua; se revela la necesidad de tomar la iniciativa desde la universidad para conocer en su contexto, las características del desarrollo profesional que presenta el especialista en Dificultades de Aprendizaje.

Por ello, la importancia de indagar sobre las fortalezas, debilidades y necesidades de formación, para cumplir su función docente con altos niveles de calidad y sobre esta base promover vías de formación continua adaptadas a este, en la búsqueda del perfil ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. No atender las necesidades de formación, limitará el ejercicio profesional de este docente, puesto que al no incorporar a su práctica cotidiana elementos innovadores que den respuesta a todas las exigencias del contexto, se sentiría subvalorado en su ejercicio profesional.

Ahora bien, si no se desarrolla de modo sistemático un proceso de formación continua que permita fortalecer los niveles de actuación de este profesional, podría traer como consecuencia un docente especialista desinteresado en continuar con su formación, que afectaría el perfil profesional y podría repercutir en la atención integral que debe brindar a los escolares con necesidades educativas especiales, además de limitar la posibilidad de un trabajo interdisciplinario provechoso con los diferentes actores del contexto educativo, por no estar a la vanguardia de los cambios e innovaciones que pudieran surgir en el campo de la educación especial y específicamente en el área de Dificultades de Aprendizaje.

Sobre lo expuesto, surgen interrogantes que orientan la realización de esta investigación. Así pues, se pretende dar respuesta a las formulaciones siguientes:

¿Qué necesidades de formación tienen de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje, que laboran en las aulas integradas del estado Táchira, para el fortalecimiento de su práctica docente?

¿Qué líneas de base para el fortalecimiento del perfil profesional, responderán a las necesidades de formación continua del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje desde la UNA?

¿Cuál es el perfil profesional ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje?

¿Cuál es el perfil real del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en aulas integradas del estado Táchira?

¿La comparación del perfil profesional ideal con el perfil real del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, permitirá la atención de las necesidades de formación de este profesional desde la UNA-Táchira?

¿Qué fortalezas y debilidades para la formación continua están presentes en los docentes especialistas, en relación con el uso de las tecnologías de información y comunicación, TIC?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos Generales

1. Identificar las necesidades de formación de los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje, que laboran en las aulas integradas del estado Táchira, para el fortalecimiento de su práctica docente.
2. Proponer líneas base para el fortalecimiento del perfil profesional, que respondan a las necesidades de formación continua del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, desde la UNA-Táchira.

Objetivos Específicos

1. Determinar el perfil profesional ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.
2. Definir el perfil real del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en aulas integradas del estado Táchira.
3. Comparar el perfil profesional ideal con el perfil real del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, para la atención de las necesidades de formación de este profesional desde la UNA- Táchira.
4. Identificar las fortalezas y debilidades para la formación continua que están presentes en los docentes especialistas, en relación con el uso de las tecnologías de información y comunicación, TIC.

1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La justificación de esta investigación se enmarca en la descripción de las premisas que a continuación se presentan:

- a) Características del entorno laboral: El docente especialista en el área de Dificultades de Aprendizaje, de acuerdo a la normativa aún vigente del Programa de Educación Especial, emitida por el anterior Ministerio de Educación (1997), se configura como un profesional con un alto nivel de responsabilidad, al canalizar las necesidades educativas especiales de toda la población escolar, actúa como líder en la comunidad y su tarea se enmarca en el rol de promotor social. Una investigación como la que se plantea pretende promover la consolidación de las competencias profesionales y personales de este docente, al dar respuesta concreta a las necesidades de formación.
- b) Contribuir en la construcción de una sociedad y universidad del conocimiento, el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida: Con esta investigación se pretende aportar elementos para consolidar procesos de formación profesional continua en el docente, al permitir crear vías que fomenten el sentido de la interacción, la participación

activa, la resolución de problemas y la reconstrucción significativa del proceso de aprendizaje por parte de la persona que aprende.

- c) La necesidad de considerar las TIC en la formación permanente a distancia: Promover vías de incorporación de la tecnología en la formación permanente a distancia, que permitan atender la creciente demanda de formación profesional, a la vez consolidar las bases teóricas, prácticas y metodológicas para proyectar nuevas experiencias de esta naturaleza, con fundamentos sólidos y desarrollar un modelo de aprendizaje que pueda sostenerse en el tiempo.
- d) Pertinencia de la educación a distancia: Al identificar las necesidades de formación y ofrecer soluciones flexibles para el logro de estudios no conducentes a grado, se incrementa la participación de personas en educación a distancia en forma continua, se estimula la formación a lo largo de la vida y la actualización permanente. Lo que favorece a los docentes que por limitaciones de distancia, horarios, compromisos personales y familiares no pueden acudir a los centros de formación presencial.
- e) Consolidación de comunidades profesionales: Con la promoción del trabajo colaborativo y en equipo, se refuerzan experiencias de aprendizaje, con énfasis en los intereses comunes en un área en particular. La posibilidad de compartir información, trabajar con documentos conjuntos, facilita la solución de problemas y la toma de decisiones. La velocidad de los cambios operados día a día en la sociedad, demanda al sistema educativo la configuración de una nueva ciudadanía, abierta a los cambios, que sin renunciar a la defensa de sus derechos participe en la construcción de una sociedad con un elevado nivel de cohesión social, solidaridad y justicia.
- f) Superar la sensación de aislamiento: Este docente que en su ejercicio laboral se encuentra disperso en toda la geografía regional y nacional, al sentirse parte de un colectivo profesional que se configura como una red, va a superar la sensación de aislamiento que pueda tener. Al ser parte de la comunicación interpersonal, el diálogo y la discusión, se

incrementan los niveles de motivación y la promoción de una actividad laboral más gratificante.

- g) Aumenta la flexibilidad y variedad de actividades del currículo: Organizar actividades de formación permanente será de gran utilidad para los docentes en servicio, pero también permitirá a los estudiantes regulares de formación inicial, tomar cursos de su interés para el fortalecimiento personal y profesional, al tener acceso a diversos recursos de aprendizaje e información disponibles en Internet.
- h) Ensayar vías para la innovación: Al encontrar soluciones a los problemas presentes y nuevas maneras de abordar la formación permanente con el uso de las tecnologías, se abre un abanico de posibilidades para investigaciones futuras en esta área de conocimiento, a la vez que incrementa el interés de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje, por fortalecer los diferentes roles que debe esgrimir en los distintos ámbitos de acción cooperativa dentro del contexto educativo y así afianzar la importancia de mantenerse actualizado.
- i) Actualización permanente: Una investigación de esta naturaleza estimula en el contexto educativo la existencia de vías para innovar, la posibilidad de incorporar a la discusión académica diversos temas de interés para los docentes en forma continua.

SEGUNDA PARTE

CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Belkis Josefina González Núñez

CAPITULO 2

PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE

Enseñar es una forma de ganarse la vida, pero sobre todo, es una forma de ganar la vida de otros... es una función que da vida...
(Lledó, 2000)

Contenido:

- 2.1. Formación y profesionalización del docente.
- 2.2. Competencia profesional, base para la conformación del perfil profesional.
- 2.3. Perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje
 - 2.3.1. Competencia científica.
 - 2.3.2. Competencia técnica.
 - 2.3.3. Competencia personal.
 - 2.3.4. Competencia social.
- 2.4. Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA).

2.1. FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

Los cambios que se vienen dando en la sociedad actual, tienen una decidida repercusión en la organización del trabajo, así como en la formación profesional; puesto que con ellos surgen nuevas demandas en el contexto, que exigen responder a otros retos, integrar saberes y ampliar la visión del horizonte.

En educación, como en todas las disciplinas, la configuración como profesional pasa necesariamente por un proceso de formación, tanto teórico como práctico, que permite al docente asumir ese rol con pertinencia. Ahora bien, en este escenario de cambios, el proceso de formación va más allá que la preparación para el empleo o para el puesto de trabajo, se requiere poner el énfasis en la mejora de las competencias personales y profesionales, de modo tal que el docente sea capaz, entre otras cosas de innovar y aportar soluciones adecuadas ante los problemas; dentro de este marco, Tejada y Navío (2005:1), afirman:

No se puede desligar, pues, la competencia de la gestión de recursos humanos, de su formación y su desarrollo, de la estrategia empresarial, de contenidos formativos. Es un concepto amplio y abarcativo con muchas incidencias en la planificación educativa, en la planificación y organización del trabajo.

Sin embargo, antes de proceder a analizar las competencias como elementos constitutivos del perfil profesional, resulta de interés revisar dos conceptos importantes en el contexto analizado, como son: la formación del docente y su desarrollo profesional, para tener una visión más amplia del problema, lo que está en consonancia con la afirmación de Villar (1990:141), “si no se investiga sobre formación del profesorado carecemos de las bases necesarias para propiciar programas formativos contrastados con la realidad”.

Al revisar la etimología de la palabra formación, se tiene que ésta proviene del latín *formatio*, que significa acción de formar y según Imbernón (2007:11), es “dar forma a alguna cosa e implica, en contraposición a adiestrar, introducir un componente artístico, cultural e intencional a la acción”. El propósito de toda formación es capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o un trabajo determinado, guardando las condiciones de calidad que se requieren.

La formación del profesorado, ha cobrado especial relevancia dentro del sector educativo, recibe una atención especial, por el hecho de que al hablar de renovación, reforma, innovación en Educación es indispensable referirse a la figura del docente y su influencia en el proceso educativo. Formar profesores implica fijar postura desde el punto de vista ideológico, no es un proceso neutral. Según el modelo de sociedad y la concepción que se tenga del ser humano, se asignan determinadas finalidades a la escuela y el rol del docente está en perfecta armonía con esos propósitos.

Según Ferry (1991), el concepto de formación puede entenderse en varias vertientes, una *función social* de transmisión de saberes, que se

ejerce en función del sistema socioeconómico o de la cultura dominante; como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, donde interviene la maduración interna y las posibilidades de aprendizaje del sujeto, o también la *formación como institución*, al hacer referencia a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación. Cada una de estas vertientes imprime al concepto una visión de complejidad, al recibir influencias desde diferentes ámbitos.

Entonces, el proceso de formación es un hecho versátil, mantener la calidad de la enseñanza en la puesta en práctica de la profesión, requiere del docente la adaptación de sus capacidades a las necesidades de los alumnos y contextos escolares concretos. Según De Miguel (1989:43), “una buena enseñanza es sinónimo de un buen profesor”, de allí la importancia de establecer las cualidades que debe poseer un docente y cómo mejorar la función educativa, lo que hace necesario que estos profesionales continúen con su capacitación, posterior a la formación inicial recibida y a la experiencia propia de la práctica profesional.

Esta investigación se enmarca en un colectivo profesional determinado, el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje; al considerar el término profesional, y los vocablos asociados como: profesión, profesionalidad, profesionalización o profesionalismo, es necesario reconocer la carga valorativa que estas palabras poseen, ya que se convierten en una característica deseable de todo profesor, tanto en el entorno laboral como de sí mismo. Se distancia cualitativamente de oficio, ocupación o labor, imprimiendo al “profesional” la condición de preparación, competencia e idoneidad para brindar este servicio público.

Para Le Boterf (2001), un profesional es aquella persona que sabe gestionar una situación profesional compleja. De este modo, relaciona el profesionalismo con la competencia. Para ello, propuso diferentes componentes que caracterizan a un profesional, tales como: a.) proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación

determinada; b.) combinar recursos personales y del entorno, movilizándolos de la mejor manera posible, en un determinado contexto; c.) transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere; d.) aprender de la experiencia y aprender a aprender; y e.) comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás.

El desarrollo profesional se refiere a la formación de los profesores que están en el ejercicio de su profesión en centros educativos. Es frecuente que se utilicen otros términos de manera intercambiable para referirse a las actividades de formación dirigidas a este colectivo de docentes, tales como: perfeccionamiento, formación continua, formación permanente, formación en servicio, desarrollo del profesorado, que sin duda tienen sus propios matices.

Sin embargo, tal y como lo plantea Marcelo (1994:315), la concepción de *desarrollo profesional de los profesores* reconoce “un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio”. Se adapta a la concepción del profesor como profesional, y al incluir el concepto de desarrollo, se le incorpora una connotación de evolución y continuidad, muy superior a la relación entre formación inicial y perfeccionamiento del profesorado que de manera habitual se utilizaba.

En la actualidad, a los profesionales se le presentan retos cada vez más complejos, las crisis económicas y los altos niveles de egresados, dejan en claro que tienen mejores oportunidades aquellos que van más allá en su propia preparación profesional, que continúan formándose.

Desde la perspectiva de Meinardi (2009), el desarrollo profesional del docente, debe estar centrado en acciones estrechamente ligadas a la escuela, y orientadas a integrar las dimensiones teóricas y prácticas, ya que las nuevas y crecientes demandas que se plantean tornan más complejas las necesidades de formación del docente.

Así mismo, se constituye en un continuo proceso de aprendizaje, mediante el cual una persona relacionada con el contexto educativo, aprende algo, por sí mismo o apoyado por otras personas, en un contexto concreto, como la escuela o un centro de formación.

Según Feixas (2002), el desarrollo del profesorado es un proceso altamente individual, sigue un ritmo particular, por lo que no se puede pensar en el colectivo de profesores, como un colectivo homogéneo, sino compuesto por diferentes niveles de madurez personal y profesional.

También, el desarrollo profesional se refiere a procesos no estáticos, ni uniformes, sino que se caracteriza por una madurez, progresión o transformación de ideas, supone la integración de nuevas perspectivas, confluyen los aprendizajes acumulados, las experiencias particulares de vida, las propias condiciones personales y el contexto, todo ello se configura como una experiencia personal y única.

Dentro de este orden de ideas, Ferreres e Imbernón (1999), afirman que la formación es parte del desarrollo profesional, pero no todo desarrollo profesional se da como consecuencia de la formación. Para argumentar este hecho describen una serie de condiciones sociales, laborales y ambientales que sin duda tienen una influencia directa en el desarrollo profesional y que no necesariamente tienen que ver con el proceso de formación. Por lo que conciben el desarrollo profesional del docente orientado hacia la comunicación, el trabajo colaborativo, toma de decisiones y la elaboración de proyectos en común, es decir, se reconoce al docente como un práctico reflexivo, que trabaja en cooperación con su grupo profesional.

Indagar la cultura profesional del docente especialista, desde el propio centro de escuela primaria donde ejerce la profesión, implica, como afirma Imbernón (2007:11), “ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella”. Propicia un proceso dinámico, que

trasciende la propia formación inicial del docente, para incorporar las demandas y necesidades del entorno donde se desarrolla la práctica profesional, con las complejidades que esto implica incluyendo entre otros elementos los de tipo personal y laboral en su conjunto.

Los principios básicos de la formación de docentes, están ligados a una visión de escuela que apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, el desarrollo de competencias como actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista; y por otra parte el reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad profesional de los profesores, tanto de manera individual como colectiva.

Como afirma Imbernón (2007:36) “la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación”, dependiendo de los supuestos o concepciones dominantes se condicionan conceptos implícitos en el hecho educativo.

A través de los tiempos se han perfilado distintas concepciones acerca del ser educador, es decir, de los propósitos y los medios para lograrlo, el qué hacer, cómo y por qué, refleja una visión específica de la sociedad, ser humano, educación, conocimiento, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Estas tendencias pueden organizarse en paradigmas, perspectivas o modelos. Y tal como detalla Villar (1990), se pueden describir cuatro tradiciones formativas, que resumen cada uno de los paradigmas que les sirve de fundamento y enmarca los planes formativos y el sustento ideológico que la respalda:

- a) Formación del profesorado basado en competencias, donde el centro del programa está compuesto de una serie de competencias o acciones que definen la filosofía del planificador o político educativo.

Su arraigo en algunas instituciones se debe en parte a la facilidad con que se estructuraron dichos programas; aun así no hay unanimidad en lo que se refiere al número o tipo de competencias que se deben seleccionar para preparar buenos profesionales, se centra en la individualización en la formación del profesorado y también en la enseñanza a los alumnos.

- b) Modelo personalista enmarcado en el paradigma humanista y que se apoya en la epistemología fenomenológica y en las psicologías del desarrollo y perceptual, donde se concibe el sí mismo como el origen de toda conducta. Así lo que el individuo crea de sí mismo va a tener influencia en todos los aspectos de la vida, por ello este modelo de formación se preocupa por la madurez de la persona que se forma.
- c) Modelo tradicional, ve la formación del profesor como un proceso de adquisición de un oficio y para ello el alumno observa e intercambia con el docente quien le sirve de modelo.
- d) Modelo indagador que pretende formar un profesor reflexivo, lo concibe como un innovador, investigador activo, observador participante o tutor de sí mismo.

Imbernón (2007: 39), al describir las nuevas tendencias en la formación del profesorado, hace énfasis en tomar la práctica como referencia, con el desarrollo de “una cultura profesional potenciando el ser un agente de cambio, individual y colectivamente, y que si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo”, por lo que es muy importante tomar en cuenta el contexto donde se desarrolla la situación educativa, se cuestionan las prácticas estandarizadas, se fomenta el trabajo colaborativo, la atención a la diversidad, participación en el desarrollo del currículum, investigación sobre la práctica, relación estrecha con la comunidad, formación en los centros, y autonomía del docente.

De acuerdo a Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000), se pueden describir seis paradigmas de investigación de la función docente,

son: a) Presagio-producto: Enfatiza la competencia docente y centra la atención en las características personales del profesor, a las que atribuye la eficacia de la enseñanza; b) Proceso-producto: Surge en la década de los años 60. Busca la relación entre la actuación del maestro durante la enseñanza (proceso) y las mejoras de los alumnos (producto). Considera variables internas del proceso para explicar las diferencias en los resultados que obtienen los profesores con características y capacidades similares; c) Mediacional desde la perspectiva docente: su surgimiento coincide con el auge de la psicología cognitiva; se orienta a descubrir los mecanismos de mediación que pone en marcha el docente. Toma en cuenta los mecanismos del profesor en los momentos de toma de decisiones. Considera que el pensamiento del profesor está condicionado por las teorías implícitas que tiene respecto a la enseñanza y por sus creencias pedagógicas; d) Mediacional con epicentro en el discente: considera que es el comportamiento del alumno el que actúa como mediador de su propio aprendizaje; e) Aproximación integradora del modelo mediacional: Lo importante es la interacción docente-discente, las estrategias empleadas y el estilo de aprendizaje; y f) Ecológico: Hace énfasis en la relación profesor-alumno y el medio en el que interactúan; reconoce que cada experiencia es irrepetible y que cada momento es distinto a otro, aún dentro de un mismo grupo de aprendizaje, la dinámica del grupo es fundamental, considera como las herramientas más apropiadas para conocer esa realidad diversa y cambiante, la metodología etnográfica; de este paradigma se deriva la formación orientada a impulsar al profesor como un investigador en el aula, al promoverlo como un agente crítico, con formación en técnicas de observación y diagnóstico, con la finalidad de generar una transformación interna y de la sociedad.

Al revisar los diversos modelos presentados, se observan aspectos coincidentes, la formación profesional conduce a un docente reflexivo, investigador activo, que toma en cuenta la realidad como punto de

referencia particular. Es agente de cambio y promueve el trabajo colaborativo, de equipo.

2.2. COMPETENCIA PROFESIONAL, BASE PARA LA CONFORMACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

El término *competencia*, en las últimas décadas ha penetrado con fuerza, en el campo educativo y empresarial, en una relación directa con el perfil profesional y el desempeño laboral. Según Tejada (1999:27), el concepto de competencia conluga:

Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave...Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado.

De este modo, la competencia sólo es definible en la acción, en la medida en que se pone en práctica se llega a ser competente. Al respecto, Zabalza (2005:354), explica:

Las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño (performance) y lo hace tomando como referencia el perfil profesional... las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un buen profesional en el ejercicio de su actuación profesional)

Las demandas laborales en la actualidad, con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, la atención a la diversidad y la concepción de una escuela inclusiva, generan nuevas exigencias de formación, ante las cuales, las universidades y las propias empresas e instituciones se configuran como centros de formación continua. La adecuada relación directa de las competencias profesionales con el

contexto, le imprime al ámbito laboral cercanía con el proceso de formación. Según Saravia (2004:137), la competencia se refiere a:

La manifestación contextualizada de un potencial interno y permite una vinculación productiva entre la persona y el medio externo. Desde esta perspectiva, definimos la Competencia Profesional del profesor como; el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad.

Así mismo, el desarrollo de una competencia, como actividad compleja, exige de la persona la habilidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas, actuar de manera autónoma, inteligente, crítica y transformadora ante una situación. Al respecto, Tejada (2005:6), explica que:

El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

De igual manera, existe una relación, entre el concepto de competencia y los cuatro pilares de la educación, según Delors (1996), la competencia implica conocer, ser, saber hacer y saber estar o convivir. El aprendizaje se puede entender como una totalidad, que estimula una función de vida más plena, el individuo que aprende puede percibirse como ente activo, con más posibilidades para la convivencia y el trabajo en equipo.

La competencia profesional, es entonces un conjunto integrado, identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que permiten, a una persona, desempeñarse de manera satisfactoria en situaciones reales de trabajo. Por otra parte, Corvalán y Hawes (2004:2), refieren que:

La adopción del enfoque de competencias en la educación superior nace de la necesidad de responder más adecuadamente al cambio social y tecnológico, como también a la organización del trabajo para adaptarse al cambio, en particular por la casi extinción del ejercicio profesional individual. Específicamente, los universitarios deben desarrollar competencias de planificación y aplicación de recursos (humanos, tecnológicos, financieros y materiales) a la solución de nuevos problemas en cada una de las profesiones y en función de las demandas del medio social, natural y cultural, trabajando en forma multidisciplinaria.

Al tratar el tema del perfil profesional, es preciso establecer algunos parámetros, cualidades o características idóneas que permitan diferenciar entre unos profesionales y otros, para llevar adelante determinadas tareas, o cualquier tipo de actividad.

Para Gaspar (2003), el perfil implica la descripción de una serie de competencias que se precisan para realizar un trabajo bajo las exigencias de calidad total. Así las características que definen el perfil de un cargo pueden describirse a través de las competencias relativas al conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.

Según Tejada (2005), en el momento actual el perfil profesional adquiere un fuerte protagonismo en la formación profesional, ya que, es un referente e instrumento útil, en un contexto en el que el cambio y las necesidades de formación permanente, se constituyen en motivos prioritarios de análisis y evaluación, en la perspectiva de pertinencia para garantizar el desarrollo pleno del país.

Desde un punto de vista más funcional, el autor citado considera que este sistema se convierte en un referente para el diseño, desarrollo y evaluación de la formación, así como también para la regulación y gestión del mercado de trabajo. Ubicados en el ámbito laboral, se puede

establecer el catálogo de competencias profesionales necesarias, a través del análisis de las situaciones de trabajo, relacionado con los perfiles profesionales, y al evaluar las necesidades de formación, gestionar procesos para satisfacer las demandas laborales.

Así el perfil profesional y el perfil formativo se conectan, al relacionar el ámbito laboral con el ámbito formativo, si el Subsistema de formación, pretende atender las necesidades de formación, es necesario realizar análisis en la situación de trabajo y dejar en claro cuáles son las competencias profesionales requeridas y cómo se configura el perfil profesional y formativo, a través de un sistema de reconocimiento y certificación (ver figura 1).



Figura 1. Elementos configuradores de un Sistema Nacional de Competencias Profesionales (Tejada, 2003b:3).

Es evidente que para cada una de las posiciones, o cualquier otra perspectiva que se quisiera plantear, se necesitará un tipo distinto de docente, de allí que para establecer un perfil coherente del profesorado será necesario partir de una serena reflexión de qué es lo que la sociedad demanda de la educación en una situación concreta, qué teoría

educativas y del aprendizaje sustentan la labor docente y con qué corrientes pedagógicas y metodológicas se pretende desarrollar la tarea educativa.

Para Bar (1999), existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas, caracterizado por una actitud democrática, con convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos; principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores; sólida formación pedagógica y académica; autonomía personal y profesional; amplia formación cultural, capacidad de innovación y creatividad con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales de la sociedad.

Cabe destacar que, se hace especial énfasis en los principios éticos, democráticos, de respeto, autonomía, innovación y creatividad, es decir, el perfil docente que propone el referido autor, se orientan por los más altos valores del ser humano en lo personal y profesional.

Para Gallego, Martín de la Hoz, Puerta, Torrents y Pérez (2003), las competencias que debe desarrollar un docente en nuestros días son: a) favorecer el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo; b) utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje; c) estar dispuesto a la innovación; d) valorar la tecnología por encima de la técnica; e) poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza- aprendizaje; f) conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos (icónicos, cromáticos, verbales); g) aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de la información; h) adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto docente, de los medios de comunicación; i) integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular, con enfoque constructivista; j) diseñar y producir medios tecnológicos; k) seleccionar,

organizar y evaluar recursos tecnológicos; y l) investigar con medios e investigar sobre medios.

Según los autores, el énfasis se coloca en la disposición a favorecer el aprendizaje del alumno a través de la innovación y la incorporación decidida de los medios tecnológicos en el contexto docente. Por otra parte, Perrenoud (2004), propone diez nuevas competencias para enseñar, que permiten contribuir en la lucha contra el fracaso escolar y desarrollar la ciudadanía, estas son: a) organizar y animar situaciones de aprendizaje; b) gestionar la progresión de los aprendizajes; c) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; d) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; e) trabajar en equipo; f) participar en la gestión de la escuela; g) informar e implicar a los padres; h) utilizar las nuevas tecnologías; i) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y j) organizar la propia formación continua.

Esta propuesta resulta integradora, el docente actúa de manera ética, despliega competencias hacia el aprendizaje de los estudiantes, respetando la diversidad, toma en cuenta el contexto al implicar a padres y alumnos en el proceso educativo, trabaja de manera cooperativa al dar énfasis al trabajo de equipo, incorpora la tecnología y se encauza en un proceso de formación a lo largo de la vida.

Según Vargas (2004), diversas definiciones sobre la competencia laboral, permiten establecer los elementos esenciales de este concepto, es decir, estar compuesto por características o atributos personales, como: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter y conceptos de sí mismo; está relacionado con ejecuciones que producen resultados exitosos; se manifiestan en la acción, son características subyacentes a la persona, funciona como un sistema interactivo y globalizador; y logran resultados en diferentes contextos.

En armonía plena con esta propuesta se encuentran los planteamientos realizados por Marchesi (2007), al referirse a los valores y competencias adecuadas en un maestro a la hora de trabajar, estas son:

- a) Capacidad de gestionar un aula en la cual los estudiantes aprendan lo que se espera que aprendan, además, debe ser capaz de despertar el deseo de aprender, de modo que pueda incorporar los elementos pedagógicos e informativos, que permitan incrementar el conocimiento de los alumnos en y para el siglo XXI.
- b) Capacidad de organizar el aula para que todos los alumnos aprendan, esto se refiere a la atención a la diversidad, para lo cual hay que ser sensible a la diferencia entre ellos, trabajar en grupos diferenciados, donde puedan nutrirse unos con otros, donde cada uno va progresando de acuerdo al contexto y a sus posibilidades.
- c) Generar entornos de convivencia armónicos, de crecimiento mutuo, al favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes y supone participación activa, diálogo y representación de cada uno.
- d) Disposición a trabajar en equipo, más que hacer un trabajo cooperativo que implique compartir ideas, charlar, establecer puntos de encuentro; la labor del aula debe implicar desarrollar entre todos un proyecto, una estrategia, implica ponerse de acuerdo, ser solidario, construir juntos.
- e) Disposición a trabajar con la familia, para ello, debe estar preparado para entender la complejidad de la familia, cooperar con ellas, e incorporarlas como elemento fundamental en el progreso educativo.

De este modo, el docente diseña el aprender como una aventura compartida, con alta sensibilidad hacia lo humano, en convivencia para la construcción de una verdadera ciudadanía en el aula. Al respecto, Saravia (2004:52), explica que el concepto del buen profesor continúa siendo un enigma y hace referencia de la opinión de varios autores, sobre lo que podría ser un buen profesor:

- cuya excelencia se representa en la mejora permanente (Gibbs, 1996)
- cuya efectividad aparece en la evidencia de los aprendizajes (Blaxter y otros, 1998)
- que es competente en las acciones de su labor docente (Elton, 1996)

- que planifica, implementa y logra resultados en su docencia (Pratt, 1997)
- que cuenta con las habilidades y destrezas para enseñar (Soliman & Soliman, 1997)
- que es capaz de desempeñarse adecuadamente en las actividades de docencia, investigación y extensión (A.Q.U., 2001)
- que es competente en su desempeño docente, investigador y de gestión (De Miguel, 1998)

Al presentar diversas concepciones sobre las competencias propias del ser docente, se pretende ofrecer un marco referencial para considerar las condiciones de desarrollo profesional que despliega el docente especialista en dificultades de aprendizaje.

2.3. PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje en el ámbito del desarrollo profesional o de un psicopedagogo, no resulta una tarea sencilla, por cuanto a la actuación profesional de este docente le han confiado diversidad de expectativas acerca de sus funciones, al tiempo que se le considera una figura clave para desarrollar las nuevas estrategias en la solución de problemas de la educación actual, con retos referidos a la atención a la diversidad, la educación emocional, atención a la familia, entre otros, como eje medular de futuras actuaciones preventivas.

En relación con las competencias socio profesionales de las titulaciones de educación, en dificultades de aprendizaje y/o Psicopedagogo, Cabrerizo (2004), describe que este perfil profesional, ante la realidad educativa actual exige un profesional para esta especialidad con las capacidades siguientes: a) actualizado en la utilización de técnicas pedagógicas al servicio de la práctica docente en cada asignatura; b) que conozca a fondo las distintas modalidades de

investigación acción, para facilitar la puesta en práctica por parte de los compañeros, es decir, que domine aspectos metodológicos; c) que tenga un bagaje teórico suficiente como para poder abordar cualquier necesidad formativa en el seno de la institución.

Un docente especialista que llegue a hacerse pedagógicamente importante al propiciar la formación en la acción, la indagación reflexiva, el aprendizaje colaborativo, la cooperación con el diseño de programas formativos, el trabajo en equipo, el desarrollo de la capacidad crítica, la investigación en la acción y la utilización de las TIC, como instrumento pedagógico.

El docente especialista en dificultades de aprendizaje, asignado a un aula integrada, despliega su actividad profesional en un contexto complejo de la escuela, lo que significa que el perfil del docente puede venir establecido por diversas instancias, cada uno de ellos puede tener una respuesta distinta al momento de determinar qué competencias requiere éste docente, para desarrollar su labor de manera óptima, estas respuestas reflejarán los intereses particulares de cada sector, por lo que ante una realidad común se puede encontrar demandas de perfiles con matices muy diferentes.

De modo general, las funciones y tareas del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje o psicopedagogo, tal y como lo plantea Tejada (2001), son de una amplitud y complejidad, que es necesario tomar en cuenta al momento de centrar la atención en el perfil profesional de este docente. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1. Funciones y Tareas del Psicopedagogo.

Ámbito	Funciones	Criterios de Optimización	Tareas
F O R M A L	Orientación y Asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> - Unifica la orientación escolar con la orientación profesional - Intervención por programas Integrada al aula. - Orientación permanente, preventiva, grupal e institucional - Fomenta la educación global del alumno, desde la perspectiva de la profesión y de las necesidades del mercado laboral. - Favorece experiencias educativas, académicas y profesionales. - Enseñar a cambiar de profesión y favorecer el aprendizaje comprensivo, transferencial y creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, diseñar y ayudar a aplicar programas relacionados con la mejora del rendimiento y las experiencias profesionales. - Analizar las ofertas de trabajo y de formación del entorno, las exigencias de cambio de la cualidad laboral, realizar el seguimiento de transición de los alumnos. - Enseñar a aplicar programas de adaptación al cambio y a las TIC's. - Diagnóstico, evaluación e intervención con dificultades de aprendizaje.
	Educación Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un clima preventivo al centro y al aula. - Utilizar: agentes padres, profesores y alumnos. - Situar la educación personal en el contexto de la educación social y laboral. - Favorecer las estrategias y autonomía de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, diseñar y ayudar a aplicar programas educativos. Asesorar en el ideario del centro. - Formar padres, profesores para la prevención e intervención de los problemas emotivos. - Ayudar a aplicar programas de habilidades sociales para el desarrollo de la autonomía. - Mejorar las habilidades metacognitivas. Enseñar a aprender.
	Atención Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Han de favorecer la integración educativa y sociolaboral de todos los alumnos. - Enfoques y programas interdisciplinares. - Valorar la diversidad cultural e integrarla en el aula y en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar los valores en función de la detección de necesidades para la integración educativa. - Colaborar con otros agentes educativos y sociales en la elaboración de programas para el tratamiento de la diversidad. - Mejorar la organización del centro en función de la diversidad. - Realizar adecuaciones curriculares.
	Soporte a la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la forma de enseñar, adaptar los contenidos y considerar las estrategias de los alumnos. - Integrarlo en la interacción del aula. - Detectar las insuficiencias curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades para la diversificación curricular. - Asesorar en el qué (proyecto curricular), el cuándo (secuencias didácticas) y el cómo (metodología didáctica).

Cuadro 1 (Cont.)

Ámbito	Funciones	Criterios de Optimización	Tareas
N O F	Asesoramiento para la formación y el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar los factores de inicio de formación o de inserción sociolaboral. - Fomentar la formación permanente como el mejor medio para no perder el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades de formación - Elaborar, organizar y supervisar cursos de formación - Desarrollar cursos de formación - Asesorar en los procesos de detección de ofertas y demandas de trabajo. - Asesorar a los centros de formación.
O R M A	Otras funciones	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del tiempo libre para una realización personal, mejora social y calidad de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar en la confección de diseños E-A aplicados a las TIC's. - Asesoramiento en la confección, aplicación y seguimiento de programas para la tercera edad, esplai, educación para la salud, formación de voluntariado, intervención en centros penitencias o tutelar de menores, etc.
L	Investigación para la intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar la investigación a la mejora de la práctica educativa. - Integrar la evaluación y el diagnóstico en la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de diseños de investigación evaluativa, participativa, etc. - Ayudar a los agentes a aplicar estos diseños con soporte autorizado.

Fuente: Tejada (2001:11).

De acuerdo con lo expuesto en el Cuadro 1, se puede observar que Tejada (2001), hace una esquematización precisa sobre cuáles son las funciones y tareas que debería ejecutar el docente especialista o psicopedagogo en dos ámbitos bien definidos: el formal y el no formal. La clasificación que da el autor es muy importante, puesto que orienta el camino para definir el perfil ideal de éste profesional y así contar con un punto de comparación para contrastar con el perfil real que se encuentra en el contexto educativo.

Además, es conveniente que el docente especialista en dificultades de aprendizaje dé respuesta a las exigencias educativas que cada día tienden más hacia la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, con una acción basada bajo el principio de integración e inclusión. Situación que conlleva implicaciones respecto a las competencias que requieren estos profesionales responsables de

atender esta realidad, puesto que deben poseer capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje, llevar a cabo procesos de adaptación del currículum, elaborar pautas de trabajo en equipo, entre otras acciones que adquieren una relevancia determinante y decisiva en el éxito o fracaso del proceso educativo.

Por otra parte, al revisar diversas referencias bibliográficas sobre el área de Dificultades de Aprendizaje, es frecuente encontrar reseñas sobre el proceso de evaluación y atención educativa individualizada para responder a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, son escasas las referencias directas sobre las competencias que requiere el docente para desempeñar de manera adecuada su labor.

Martínez (2004), insiste en que cualquier manual docente que realice una exploración sobre los conocimientos deseados por éste profesional, debe sintetizar las categorías siguientes: a) conocer bien el contenido de la materia o disciplina que pretende enseñar; b) poseer una adecuada fundamentación pedagógica de su saber profesional y su concreción didáctica; c) conocer al alumnado; d) poseer habilidades para comunicarse con la familia; e) conocer el contexto administrativo pero también lo relativo a lo social y cultural; f) requiere de un saber que le permita desarrollar trabajo colaborativo con otros colegas en un mismo equipo; y g) requiere de un conocimiento práctico que le permita saber hacer las cosas bien en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica.

Por ello, es importante estudiar las cualidades necesarias en el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, para conocer su trabajo académico y posibilitar caminos hacia la formación continua. Lo que hace necesario crear un referente que ofrezca una guía para evaluar la actuación del docente y permita conducir la formación del docente especialista; es decir, una manera de contribuir a la consolidación de un profesional que favorezca de modo decidido la transformación educativa; dispuesto a combatir el fracaso escolar, a encauzar las necesidades

producto de la diversidad, trabajar en equipo, investigar su acción y reflexionar sobre ella.

Al entender el perfil profesional como un conjunto integrado, identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, utilizando para ello estándares en el área ocupacional, implica afrontar de manera efectiva las tareas que requiere una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y la calidad de desarrollo requeridos, resolver los problemas emergentes, con iniciativa, autonomía y creatividad; además, adaptarse al entorno sociolaboral y colaborar en la organización del trabajo.

Por otra parte, Torres (1999), explica que cuando se pretende dar respuesta a la diversidad desde una escuela integradora, conlleva implicaciones profundas tanto para los profesores, como para los propios centros educativos; el compromiso es la consolidación de estrategias de ayuda a todos los estudiantes para que puedan aprovechar al máximo sus potencialidades. Es necesario, entonces, centrarse en el desarrollo profesional, con miras a fortalecerlo.

Al tomar en cuenta los planteamientos teóricos, revisados previamente sobre la configuración del perfil del docente, y al centrar el interés en el perfil profesional de docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, emergen una serie de competencias propias de este profesional, que a la vez incluye aquellas comunes al ser docente, que sin pretender ser exhaustivo de todos los aspectos, puede constituirse en un punto de partida para configurar el perfil ideal de este profesional.

En este sentido, el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje asignado al servicio de aula integrada, debe tomar en cuenta en su función docente, competencias como: a) actuar como un agente del aprendizaje al volcar toda su acción profesional hacia ese fin; b) adoptar diferentes roles como: orientador, promotor social, comunicador,

mediador, investigador y facilitador; c) favorecer la integración educativa, al poner en acción al contexto con ese propósito; d) dispuesto a asumir el continuo cambio que acontece en el contexto educativo; e) capaz de aprovechar las fortalezas de la innovación y utilizar tecnología de comunicación e información en su práctica cotidiana; f) dispuesto a trabajar en equipo, al implicar a diversos grupos en la solución de problemas; y g) actuar en el marco ético y moral de la profesión.

En concordancia con las referencias realizadas previamente acerca de las competencias, se podrá entender que cada una de ellas requiere conocimientos, habilidades y actitudes que permiten su configuración coherente en relación con la teoría y la práctica.

Saravia (2004:133), propone un Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario-MECPU (ver cuadro 2), sobre la base de los cuatro pilares de la Educación, descrito por Delors (1996). Este Modelo, aun cuando ha sido desarrollado en el contexto universitario, se refiere como un aporte importante a los fines de esta investigación, puesto que establece cuatro componentes, que se constituyen en cualidades necesarias e inherentes a la profesión docente y que se manifiestan a través de las actividades académicas, de investigación y de servicio a la comunidad; totalmente en armonía con el campo disciplinar del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.

Cuadro 2. Modelo Estructural de Competencias del profesor universitario (MECPU).

Contenido General	
Competencia científica	<ul style="list-style-type: none"> - El saber del área de conocimiento. - La investigación integrada como motor del aprendizaje. - Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento.
Competencia técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación del saber con la realidad. - Dinamización de procesos interactivos de investigación.
Competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición para aprender. - Disposición para la comprensión del otro.
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición para la promoción del aprendizaje social. - Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes.

Fuente: Saravia (2004:133).

Por otra parte, Saravia (2004:134), considera la metáfora del prisma (ver Figura 2), como una manera acertada de representar el MECPU, así el potencial que tiene el profesional sale a la luz a través de las actividades de docencia, investigación y servicios, además, la práctica profesional a su vez retroalimenta de manera positiva el potencial profesional del profesorado.



Figura 2. Modelo Estructural de Competencia del Profesor Universitario (Saravia, 2004:134).

Este Modelo resulta coherente y útil al momento de intentar configurar un perfil profesional del docente especialista en Dificultades de

Aprendizaje, puesto que al hacer una adaptación a esta área, sobre el constructo: Competencia Profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, es pertinente relacionarlo con las cuatro grandes categorías que propone el Modelo Estructural de Competencias, estas son: a) competencia científica, b) competencia técnica, c) competencia personal y d) competencia social; que a su vez se despliegan en sus respectivas dimensiones e indicadores; ajustadas a la labor que desarrolla este docente.

Así, el Modelo es un apoyo como visión macro, puesto que ofrece fortalezas en la actuación del docente, pero que en el aspecto particular del profesional en Dificultades de Aprendizaje, se muestra de acuerdo a las investigaciones desarrolladas en el área, que brindan aportes importantes para ser aplicado en el contexto de la Educación Especial.

En este sentido, se presenta a continuación las competencias que resultan pertinentes, de acuerdo a la revisión teórica, al desempeño laboral del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, para ejercer sus funciones y tareas de manera efectiva y con calidad de servicio. Al mismo tiempo, estas competencias conforman un perfil profesional ideal, que sirve como marco de referencia en el estudio empírico.

2.3.1. COMPETENCIA CIENTÍFICA

Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor. La competencia científica, en línea con el Modelo de Saravia (2004), se asienta en tres dimensiones, que a los efectos de esta investigación se consideran útiles, la manera como se desarrolla cada una de estas dimensiones en indicadores específicos que se adaptan al perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.

1ª. Dimensión. El saber del área de conocimiento: hace referencia a toda la experiencia acumulada desde el punto de vista teórico. Esta dimensión se estructura en indicadores, que explican las cualidades importantes que el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje debería poseer en su rol de investigador. Estos indicadores son:

- a) *Actúa como un promotor del aprendizaje*, esto indica que posee el dominio sobre las bases teóricas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, toda su acción profesional se despliega en el propósito de fortalecer los niveles de aprendizaje y prevención de todo el colectivo donde se desempeña profesionalmente, toma en cuenta las secuencias, errores e itinerarios del proceso de aprendizaje que desarrolla el estudiante. Así mismo, conoce la conceptualización y políticas de atención pautadas para el área de Dificultades de Aprendizaje, su labor se despliega en tres grandes ámbitos de acción: en el aula especial mediante la atención individualizada y en pequeño grupo; en el aula regular a través de la cooperación docente en la educación primaria e inicial y en ámbito comunitario. Promueve habilidades para enseñar a aprender. Fomenta actividades de investigación y participación.
- b) *Atiende a la diversidad*: es capaz de distinguir las diferentes alteraciones del desarrollo y posee pautas para la clasificación, evaluación e intervención, de acuerdo a las necesidades educativas que presente. Colabora con otros agentes educativos y sociales, con cultura colaborativa, en la elaboración de programas para el tratamiento a la diversidad, así como adaptaciones curriculares y mejoras en la organización del centro. Respeta condiciones personales, ritmos y estilos de aprendizaje. Con una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza, involucra a los educandos, padres, representantes, docentes y comunidad en general, en este proceso de aprendizaje a través de proyectos personales ajustado a las necesidades educativas.

- c) *Está dispuesto a innovar y a utilizar tecnología de la comunicación e información:* conoce las herramientas, técnicas y procedimientos para aprovechar los avances tecnológicos en la formación personal y del estudiantado.
- d) *Trabaja en equipo:* con educandos, padres, representantes y maestros, posee condiciones de comunicador eficaz, actúa como un líder con inteligencia emocional, para promover trabajo de equipo con personas de diverso nivel socio-económico y cultural en la búsqueda de una meta común. Maneja técnicas de trabajo grupal.

2ª. Dimensión. *La investigación integrada como motor del aprendizaje:* se refiere a la incorporación del proceso de investigación como un criterio para aumentar el conocimiento de la disciplina. El profesor manifiesta su disposición a organizar el desarrollo profesional en un marco de reflexión y formación continua (individual y grupal), al admitir la investigación como un recurso didáctico compenetrado con la acción diaria, que le imprime un carácter significativo y la certeza de la mejora permanente. Por ello, en esta dimensión se consideran los indicadores siguientes:

- a) *Promueve la resolución de problemas:* mediante la sistematización y organización de la información relevante ante las necesidades que plantea el contexto para la toma de decisión, la acción y el seguimiento. Adapta la investigación a la mejora de la práctica educativa, en un proceso que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio.
- b) *Se concibe a sí mismo y a su entorno en proceso de formación permanente:* sobre la base de la reflexión en la acción, la concienciación de las necesidades de formación, para la búsqueda de los recursos internos o externos que conducen a cubrir dichas necesidades. Superando la visión individualista e implicando al contexto. Mediante la participación, organización y supervisión de cursos de perfeccionamiento, talleres, jornadas; actividades de

intercambio entre compañeros; hasta la formación centrada en la escuela como unidad básica de aprendizaje, para responder a las demandas y necesidades del centro.

3ª. Dimensión. *Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento disciplinar.* se refiere a la decidida incorporación de actividades de investigación científica como base para progresar en el aprendizaje, fortalecer y lograr el avance en el campo de la educación especial. Toma notable importancia la investigación como recurso de aprendizaje en colectivo, aplicada en el marco de grupos de investigación, conformado por colegas. Valorado bajo los indicadores siguientes:

- a) *Identifica, registra y analiza, datos de su realidad cotidiana:* esto le permite plantearse los problemas relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación integral en el contexto concreto donde desarrolla su acción profesional. Se trata de que el docente pueda examinar los problemas educativos, con una óptica investigativa integrada a la docencia, sin dejar de tomar en cuenta la pertinencia y relevancia social del proceso investigativo.
- b) *Promueve y participa en redes de profesionales:* le permite interactuar en su misma área y áreas afines, para fortalecer e intercambiar experiencias en los ámbitos de la intradisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.
- c) *Promueve acciones de difusión múltiple de la actividad investigadora:* para ello produce documentos (artículos, ensayos, monografías), dirigidos a la difusión e intercambio de hallazgos obtenidos a través de la investigación acción en el contexto de trabajo.

2.3.2. COMPETENCIA TÉCNICA

El documento de Conceptualización y política del modelo atención educativa integral para los educandos con Dificultades de Aprendizaje, del anterior Ministerio de Educación (1997), aún vigente en Venezuela, establece que el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje,

debe desarrollar su labor en tres ámbitos bien delimitados: el aula especial, el aula regular y el contexto comunitario, para ello, este docente debe desarrollar habilidades técnicas que le permita ejecutar su acción docente con efectividad, en cada uno de ellos.

Según Saravia (2004), la competencia técnica está relacionada con el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales para que el profesor pueda desarrollar correctamente sus actividades académicas (docencia, investigación y servicios) sobre la base de acciones razonadas y orientadas a dar vida a su producción profesional, se apoya en dos dimensiones:

1ª. Dimensión. Vinculación del saber con la realidad: Se refiere a la relación entre teoría y práctica, en el contexto concreto de actuación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, dirigida al conocimiento de la disciplina conectada con la realidad, de modo tal que se refleje la utilidad de ese conocimiento en el entorno concreto. Para esta dimensión se consideran los indicadores siguientes:

- a) *Explica con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio del área de Dificultades de Aprendizaje:* durante el intercambio directo con los educandos, docentes, padres, representantes y comunidad en general. Participa cooperativamente con el docente de aula regular al realizar la evaluación y atención de los educandos con Dificultades de Aprendizaje. Especifica los objetivos de aprendizaje que espera que alcancen los educandos. Diseña las pruebas de evaluación de acuerdo al nivel de funcionamiento y escoge el material requerido de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Es capaz de detectar los problemas prioritarios a ser atendidos en la comunidad y toma en cuenta los aportes dados por todos los entes implicados con la institución educativa.
- b) *Aprovecha los recursos tecnológicos para la búsqueda, procesamiento y difusión de información:* este indicador es relevante de acuerdo a las

demandas del contexto y a los cambios vertiginosos que ocurren en el contexto educativo y en la sociedad.

- c) *Genera espacios para la reflexión y discusión compartida:* referido a las diversas temáticas relativas a la atención a la diversidad. Promueve la vinculación del servicio con otras unidades operativas de Educación Especial para establecer trabajo cooperativo. Al detectar educandos con Dificultades de Aprendizaje, incentiva al personal docente de aula a participar de manera activa en la atención integral, en trabajo cooperativo.
- d) *Promueve el compartir de experiencias:* Es decir, capaz de interactuar con profesionales invitados, así como crear puentes de conexión interinstitucional para suplir las necesidades de formación de los miembros del centro educativo.
- e) *Produce materiales para aclarar dudas y ofrece orientaciones concretas de acuerdo a las necesidades del contexto.*

2ª. Dimensión. *Dinamización de procesos interactivos de investigación:* se refiere a la responsabilidad del docente en la búsqueda, planificación y realización de actividades de asimilación y desarrollo del conocimiento basado en la investigación como mecanismo de renovación y aprendizaje permanente. Dimensión conformada por los indicadores siguientes:

- a) *Contribuye al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos investigativos:* en la que define la misión, visión y condiciones técnicas que fundamentan el desarrollo de proyectos institucionales, dirigidos a la atención de la diversidad en el centro, promoción de la lectura y escritura en todos los grupos humanos que hacen vida en la escuela y la incorporación de la familia en el proceso educativo. Asume responsabilidades concretas, al aprender de manera horizontal y orientar desde su experiencia el mejor curso de las acciones a favor de la sistematicidad y autocrítica permanente.

- b) *Contribuye en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades:* mediante el diagnóstico amplio y preciso de los recursos y medios disponibles. Así como el logro de acuerdos internos y externos para configurar el escenario marco que posibilite la realización efectiva de los procesos de investigación en el centro.
- c) *Promueve la planificación compartida:* significa que los temas de discusión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza en el centro, sean producto del consenso con los actores involucrados, al motivar la implicación personal y reunir los intereses particulares alrededor del aprendizaje grupal. Potencia efectivamente en los alumnos el desempeño en sus distintas funciones escolares.
- d) *Coordina y comparte la producción de documentos e informes:* con el propósito de reflejar el aprendizaje logrado, que contribuya de manera reflexiva al crecimiento profesional del grupo. Informa de manera detallada y respetuosa los niveles de aprendizaje que posee el educando a sus padres y maestros. Mantiene informado a los diferentes entes implicados de los avances en el proceso de proyección a la comunidad y promueve la participación activa.

2.3.3. COMPETENCIA PERSONAL

En relación con la competencia personal, González (2007), concluye sobre la relevancia de contar con fortalezas en esta área, para llevar a la práctica los lineamientos de atención en Dificultades de Aprendizaje, al ofrecer un abanico de situaciones que conjugan el desarrollo personal y profesional. Se considera entonces, la necesidad de la formación integral, con prioridad en temas relacionados a las fortalezas personales y relaciones interpersonales.

Por otra parte, Saravia (2004), considera que la competencia personal permite cruzar la línea imaginaria entre las cualidades referidas a los conocimientos teóricos y procedimentales, para dirigirse hacia

aquellas cualidades que dan cuenta del lugar que el docente asigna en su mundo interno para el logro de ese conocimiento.

Al pretender realizar una adaptación de este Modelo Estructural de Competencias a la configuración del Perfil Profesional Ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, destaca el hecho de que este aspecto junto a la competencia social, se configuran como determinantes para ejercer esta profesión, que puede describirse como una labor de ayuda, y en general exige poseer algunas condiciones personales y de relación con los demás, que garantice tomar la iniciativa hacia la respuesta a la diversidad en una escuela integradora.

De este modo, la disposición a establecer un clima idóneo que facilite la interacción y la cooperación, la escucha atenta, el aporte de elementos para la solución de problemas, la promoción al cambio en el entorno, la actuación como líder en una labor social, exige poseer competencias personales y sociales muy bien definidas y consolidadas.

Los rasgos diferenciadores de la competencia personal se relaciona con un saber hacer, que se aplica y que es susceptible de ajustarse a diversos contextos, al tiempo que destaca el carácter integrador de la competencia puesto que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes. Si la competencia personal y social, se relaciona con el componente intrapersonal e interpersonal del desarrollo de la inteligencia emocional, entonces estos dos aspectos se conjugan en la competencia emocional, que remite a la capacidad de los docentes para manejar las situaciones emocionales en su ejercicio profesional e incluye tanto el manejo que hace de su mundo emocional, como el manejo de las situaciones profesionales propiamente dichas, en las que están presentes aquellas relacionadas con el proceso de aprendizaje, el clima afectivo del aula y del contexto escolar, las relaciones con los estudiantes, padres, representantes, compañeros de trabajo y con las autoridades educativas, entre otras.

Lo interpersonal comprende las capacidades para la identificación, comprensión y control de las emociones en uno mismo, que se manifiesta en la autoconciencia y el autocontrol. El componente interpersonal se refiere a la capacidad de identificar y comprender las emociones de las otras personas (que también puede entenderse como ser empático) y la capacidad de relacionarnos socialmente de una manera positiva, es decir, poseer habilidades sociales.

1ª. Dimensión. Disposición para aprender: Se trata de la habilidad para apropiarse de conocimientos con la visión de lograr un crecimiento profesional desde el interior, como una convicción personal, con autodeterminación. Esta dimensión se concreta en los indicadores siguientes:

- a) *Tiende hacia el autoconocimiento:* reflexiona e identifica las propias emociones y los efectos que producen en el estado físico, comportamiento y pensamiento, para la adquisición progresiva de la conciencia de sí mismo, se concibe como una persona en proceso de aprendizaje permanente, reconoce las fortalezas y debilidades, y se dispone a lograr un dominio efectivo de aquellos aspectos que encuentra deficitarios, mediante procesos autogestionarios.
- b) *Con auto motivación establece un plan de estudio para la formación permanente:* organiza la búsqueda temática, para consolidar los conocimientos con una perspectiva actual y amplia sobre el tema que le interesa, consulta con personas expertas en el área. Le hace seguimiento o revisión sistemática a vocablos, síndromes, denominaciones que le plantea el contexto. Participa en eventos, cursos, jornadas de discusión sobre temas que fortalecen su formación integral. Entra en contacto permanente con centros de formación, para conocer la programación que se desarrolla en este sentido.
- c) *Autonomía: capaz de desenvolverse* como una persona emprendedora, de tomar el control de sus actos, su vida personal y profesional, con seguridad e independencia.

2ª. Dimensión. Disposición para la comprensión del otro: se refiere a la aceptación de los demás, reconoce al otro como un individuo sabio dentro de su propia realidad, al aprender a identificar grandes potencialidades en la diversidad. Esta dimensión será valorada bajo los indicadores siguientes:

- a) *Hace uso de una comunicación eficaz:* que garantice el intercambio de opiniones. Con un lenguaje que se adecue al tipo de audiencia y toma en cuenta el nivel de formación, experiencia previa y los indicadores no verbales que le permitan entender aquello que el otro expresa.
- b) *Pide opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja:* como un acto sincero de reconocimiento y respeto por la perspectiva que posee el otro, así mismo con la intención de percibir el mundo interior, emocional y vivencial de las otras personas, poniéndose en su lugar, en una relación empática. Integra a su trabajo los aportes e ideas de otras personas, considerando lo positivo, con respeto, para incorporarla a los diferentes ámbitos de trabajo, siempre con miras a mejorar la formación y enriquecimiento mutuo.
- c) *Busca el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia:* para fortalecer su reflexión y aprender de decisiones y situaciones similares, con el propósito de optimizar la actuación profesional, promueve la consolidación de redes profesionales para fortalecerse en colectivo.
- d) *Toma decisiones:* capaz de decidir después de considerar los diversos puntos de vista al momento de optar por una vía, la propia opinión se considera como un insumo más para la resolución de problemas que se plantean en la realidad cotidiana.

2.3.4. COMPETENCIA SOCIAL

Se refiere a la fortaleza del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje para consolidar relaciones interpersonales con colegas,

estudiantes y familiares que permitan avanzar en los objetivos del área, en un clima de respeto, tolerancia y convivencia constructiva.

1ª. Dimensión. Disposición para la promoción de aprendizaje social: se refiere a la acción personal y directa de generar oportunidades para el diálogo y la reflexión grupal en la búsqueda de nuevos conocimientos y dinamizar ideas y proyectos innovadores en pro del desarrollo de la práctica académica. Esta dimensión está conformada por los indicadores siguientes:

- a) *Promueve la comunicación asertiva:* Estimula la capacidad de emitir mensajes claros y respetuosos de la realidad del otro. Para compartir la información de la que se dispone guiado por la ética y la prudencia. Sabe escuchar de manera activa o atenta, oyendo con total apertura, de manera que la persona sienta que puede expresarse sin miedo a ser juzgada y aprovechar estas oportunidades para intercambiar, conocerse y servir de puente para lograr nuevos niveles de aprendizaje. Hace sentir a los educandos que el éxito de su aprendizaje depende de ellos y de su esfuerzo.
- b) *Promueve el trabajo de equipo:* logra la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y la colaboración, despiertan la participación y el entusiasmo. Consolidan la identidad del grupo, los logros y retos. Trabaja en equipo con el propósito formativo, consulta e intercambio.
- c) *Establece redes profesionales para el intercambio de información, con aprovechamiento del soporte tecnológico:* Promueve y participa en grupos de estudio sobre temas académicos, estimula la cooperación a la vez que coopera y aporta información actualizada y el logro de nuevos aprendizajes. Estimula el aporte común de información actualizada.

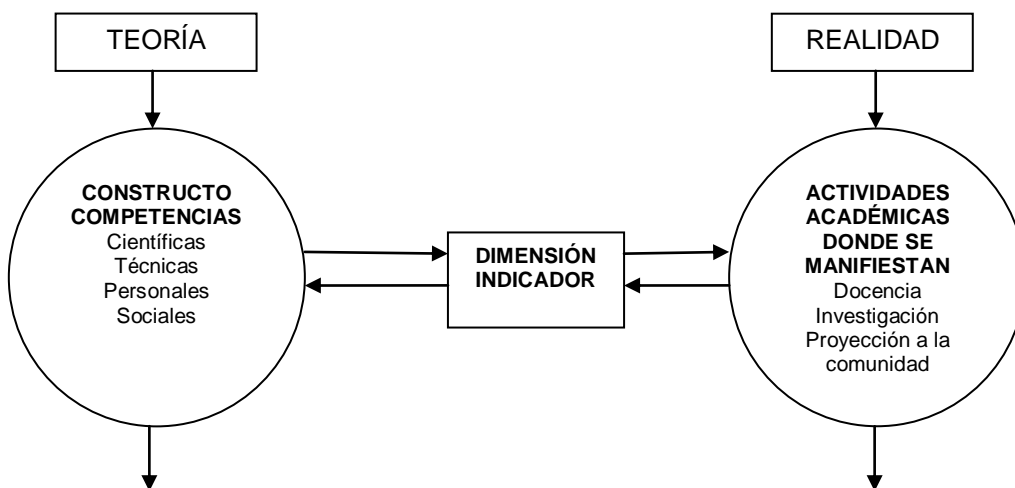
2ª. Dimensión. Liderazgo para el aprendizaje:

- a) *Actitud de líder*: que garantice su función orientadora hacia la participación propia y de los demás actores involucrados en el hecho educativo, asumiendo niveles de compromiso en la acción conjunta. Es capaz de inspirar y de dirigir a los individuos y a los grupos. Articula y estimula el entusiasmo por las perspectivas y objetivos compartidos. Cuando resulta necesario saben tomar decisiones independientemente de su posición. Enseña con el ejemplo.
- b) *Disposición para influir en los demás priorizando el trabajo en equipo interdisciplinario*. Posee habilidades de persuasión, haciendo buen uso del diálogo, intercambio de experiencias y reflexión conjunta en el quehacer profesional. Posee capacidad para influir en otros, es convincente, utiliza estrategias y argumentaciones muy precisas que le permiten alcanzar el consenso y el apoyo de los demás.
- c) *Disposición hacia el trabajo cooperativo y colaborativo*: sobre la base del consenso y la negociación de los diferentes puntos de vista y opiniones. Equilibra la concentración en la tarea con la atención en las relaciones; colabora y comparte planes, información y recursos.
- d) *Promueve el cambio*: reconoce la necesidad de cambiar y de matizar los inconvenientes para el logro de las metas, desafían lo establecido. Para ello, consigue involucrar de manera activa a todas las personas implicadas, promueve estas actividades en el contexto laboral. Posee habilidades para la persuasión, utiliza estrategias para alcanzar el consenso y el apoyo de los demás.

A continuación se presenta de manera esquemática la relación que existe entre las competencias descritas y la actividad académica que desarrolla el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje (docencia, investigación y proyección a la comunidad), al articular la teoría y la práctica.

2.4. ESQUEMA ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (EECDEDA).

Adaptación realizada con fines educativos del Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario (MECPU). Saravia (2004:151).



Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	Actividad Académica			Evaluable	
				D	I	P	F	S
COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIA CIENTÍFICA	SABER DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO	Promotor del aprendizaje	X	X		X	X
			Atiende a la diversidad	X		X	X	X
			Dispuesto a innovar	X	X	X	X	X
			Trabaja en equipo	X	X	X	X	X
		INVESTIGACIÓN COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE	Promueve la resolución de problemas	X	X	X	X	X
			Es parte de un proceso de formación permanente	X	X		X	X
		GENERA Y DIFUNDE NUEVO CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	Plantea problemas relativos a la realidad	X	X	X		X
			Participa y promueve redes profesionales	X	X		X	X
			Promueve acciones de difusión de investigación	X	X	X		X

Leyenda: D: Docencia; I: Investigación; P: Promoción a la Comunidad; F: Evaluación Formativa; S: Evaluación Sumativa.

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	Actividad Académica			Evaluable	
				D	I	P	F	S
COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIA TÉCNICA	VINCULACIÓN DEL SABER CON LA REALIDAD	Establece adecuada relación entre teoría y práctica	X	X	X	X	X
			Utiliza las TIC	X	X		X	X
			Genera espacios para la reflexión y discusión	X	X		X	X
			Promueve el compartir de experiencias	X	X	X	X	X
			Produce materiales	X	X	X		X
		DINAMIZACIÓN DE PROCESOS INTERACTIVOS DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE	Contribuye al establecimiento de directrices orientadoras de procesos investigativos	X	X		X	X
			Contribuye en el buen desarrollo de las actividades	X	X	X	X	X
			Promueve la planificación compartida	X	X	X	X	X
			Promueve y comparte la producción de documentos	X	X	X	X	X
	COMPETENCIA PERSONAL	DISPOSICIÓN PARA APRENDER	Auto conocimiento	X	X		X	X
			Automotivación para la formación permanente	X	X		X	X
			Autonomía	X	X		X	X
		DISPOSICIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DEL OTRO	Hace uso de una comunicación eficaz	X	X	X	X	X
			Pide opiniones, criterios y propuestas	X	X	X	X	X
			Busca consejo y asesoramiento de expertos	X	X	X	X	X
Toma decisiones considerando diversas opiniones			X	X	X	X	X	

Legenda: D: Docencia; I: Investigación; P: Promoción a la Comunidad; F: Evaluación Formativa; S: Evaluación Sumativa.

Belkis Josefina González Nuñez

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	Actividad Académica			Evaluable	
				D	I	P	F	S
COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIA SOCIAL	DISPOSICIÓN PARA LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL	Promueve la comunicación asertiva	X	X	X	X	X
			Promueve el trabajo de equipo	X	X	X	X	X
			Establece redes profesionales	X	X	X	X	X
		LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE	Actitud de líder	X	X	X	X	X
			Disposición para influir en los demás, en trabajo de equipo	X	X	X	X	X
			Disposición al trabajo cooperativo	X	X	X	X	X
			Promueve el cambio	X	X	X	X	X

Leyenda: D: Docencia; I: Investigación; P: Promoción a la Comunidad; F: Evaluación Formativa; S: Evaluación Sumativa

CAPÍTULO 3

NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL DOCENTE

*“Sólo el que sueña tiene ojos para mirar el porvenir con optimismo y
generar transformaciones de fondo en el universo”*
Martha Gómez Ocampo (2001)

Contenido:

- 3.1. Delimitación conceptual: necesidades de formación.
- 3.2. Modelos de análisis.
- 3.3. Evaluación de necesidades.
- 3.4. Configuración de la realidad formativa: formación continua.

3.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: NECESIDADES DE FORMACIÓN

El punto de partida para la planificación de procesos formativos y de desarrollo profesional del profesorado en servicio, es el estudio de las necesidades de formación de aquellos a quienes va dirigido, sólo de ese modo se puede garantizar que las acciones emprendidas se ajusten a las características de la realidad.

La palabra *necesidad* tiene diferentes significados en función del contexto donde se utilice. De acuerdo con autores como, Alboukrek y Fuentes (2006:366), necesidad equivale a “exigencia, precisión, obligación, requisito, condición, menester”; una amplia gama de conceptos, que cuando se relacionan con el de *formación*, relativo a educar, crear, conformar o moldear; genera un proceso complejo, si se trata de detectar necesidades para la formación, para ello es conveniente considerar elementos teóricos, ideológicos y metodológicos que guíen la acción.

Es por eso que, desde la propia concepción que se tenga sobre estos conceptos, la manera cómo se enfoca la recogida de la información

para conocer la realidad, la noción del espacio organizativo y de las personas presentes en él, puede implicar la fijación de una posición para identificar las necesidades formativas en un momento y lugar determinado.

Por consiguiente, resulta de interés emprender una aproximación teórica acerca de las diferentes posturas relacionadas con los conceptos de: (a) necesidad; (b) necesidades de formación, y (c) detección y análisis de las necesidades de formación, para configurar una realidad formativa a través de la formación continua.

Centrarse en la noción de necesidad, según Gairín (1996:73), permite posesionarse de manera implícita en la finalidad a la que debe responder la formación, según este autor, la conceptualización sobre necesidad depende de la concepción ideológica y práctica desde donde se emite. Clasifica las aportaciones en dos grandes bloques, el relacional y el polivalente. El primer bloque se encuentra directamente vinculado con esta investigación y se refiere a la comparación entre el perfil real e ideal, está representado por autores que identifican la necesidad con la relación que se establece entre estas dos situaciones del perfil.

El segundo bloque, referido a la concepción *polivalente*, según este autor, asimila “el término necesidad a conceptos tan variables como problema, expectativa, carencia, déficit, interés u otros”; es decir, incorpora la consideración sobre el estado de conciencia o percepción que se tiene sobre algo, lo que está permeado de modo directo por los valores, intereses, disposiciones personales de los entes implicados.

Por otra parte, se puede citar a Tejedor (1990), para quien el concepto de necesidad hace referencia a la discrepancia que existe entre la situación corriente y aquella situación deseada de desarrollo educacional, con énfasis en el adecuado desarrollo práctico que puede ser mejorable en términos temporales como resultado de un estudio sistemático. En este mismo orden de ideas, para Beatty (1981), una

necesidad supone la discrepancia medida entre el estado actual y estado deseado. Es importante destacar que las necesidades se configuran como una fuente que justifica el proceso de formación, ya que, permite delimitar hacia dónde debe dirigirse.

Partir de una perspectiva basada en la discrepancia, donde la necesidad se refiere a la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados, permite intervenir de manera directa en la realidad y emprender acciones que admitan optimizar los procesos educativos. Lo que está en coherencia con Gairín (1996:77), quien plantea que las necesidades pueden considerarse “como parte esencial del ciclo continuo de planificación, desarrollo, evaluación e innovación de programas”. La evaluación de las necesidades se constituye en un resultado tangible entre dónde estamos y dónde deberíamos estar, marca el punto de partida para identificar y comprender el problema antes de intervenir.

Dentro de este marco, encontramos que Sánchez (2001), considera el análisis de necesidades como una de las fases indispensables de un proceso global y sistemático en la intervención socioeducativa, que comprende las etapas siguientes: (a) análisis de las necesidades de intervención; (b) diseño o planificación del programa de intervención; (c) implementación o puesta en práctica del programa; y (d) evaluación del programa. Por lo que el análisis de necesidades debe ser visto como la parte inicial de un ciclo sistemático compuesto por planificación, aplicación y evaluación de programas.

La revisión bibliográfica revela que diversos autores describen diferentes tipos de necesidades, según sea la carencia que se va a cubrir y a quién se dirija, como puede observarse:

Cuadro 3. Resumen sobre tipología de necesidades.

Autores	Tipología de las Necesidades	Aspectos Resaltantes
Bradshaw (1972) Gairín (1995)	Necesidades normativas	Se basan en el establecimiento, por parte de un experto o grupo de expertos, de los niveles teóricamente deseables de satisfacción de cada necesidad, se refieren a las carencias de un sujeto o un grupo respecto a un criterio y se identifican con las necesidades del sistema.
	Necesidades sentidas, percibidas o experimentadas:	Basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinadas carencias, resultan ser una apreciación subjetiva, condicionada por factores psicológicos y sociales particulares. Es la respuesta de los sujetos o grupos a preguntas como: ¿Qué deseas?, ¿Qué te falta?, ¿Qué necesitas?
	Necesidades expresadas o demandas	Es la que se detecta en función de un servicio o programa, se identifica con lo manifestado.
	Necesidad comparativa	Es el resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.
D'Hainaut (1979)	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de las personas versus necesidades de los sistemas. - Necesidades particulares versus necesidades colectivas. - Necesidades conscientes versus necesidades inconscientes. - Necesidades actuales versus necesidades prospectivas. Necesidades según el sector donde se manifieste: <ul style="list-style-type: none"> - Privado y familiar. - Social. - Político. - Cultural. - Profesional. - Ocio. 	
Tejedor (1990)	Necesidades Sociales	Nivel de déficit percibido por las instituciones.
	Necesidades Individuales	Nivel de déficit percibido por los individuos y microgrupos sociales.
Ferrández (1992)	Necesidades Reales	El individuo o la sociedad sienten o puede sentir o describir la necesidad con univocidad.
	Necesidades Sentidas	El individuo o la sociedad sienten pero no puede describir porque le faltan determinados parámetros.
	Necesidades Potenciales	Aquellos que la sociedad ni siente ni puede describir pero que, aun así, existen. Porque son reales o sentidas en otros grupos culturales de sociedades "no dispares".
Stuffelbeam (1996)	Basada en la Discrepancia	La necesidad es la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados.
	Perspectiva Democrática	La necesidad es el cambio deseado por la mayoría del grupo de referencia.
	Perspectiva Analítica	Necesidad es la dirección en la que pueda producirse una mejora en base a la información disponible.
	Perspectiva Diagnóstica	Necesidad es aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

La información anterior deja en evidencia que el concepto de necesidad se puede enfocar desde una diversidad de tipologías, por lo que no puede considerarse como unívoco, y es la persona que lo define, quien decide cómo se considera de acuerdo al contexto concreto donde será utilizado.

Por consiguiente, como afirma Escamilla (2006: 230),

El concepto de necesidad formativa se conforma con rasgos definitorios de los conceptos de necesidad y de formación por lo que no existe una definición única de necesidad formativa ya que estará determinada por la visión del que la define, el contexto específico donde se realiza y la participación o no de los sujetos involucrados en la formación.

También hay diversidad de posturas cuando se trata de denominar el proceso de localización de las necesidades formativas, detección de necesidades formativas en: Molina (2001) y Gairín (2005), diagnóstico de necesidades: Andrade (2003), análisis de necesidades: Font e Imbernon (2002) y Agut (2000) y evaluación de necesidades: Kaufman (2004). Lo que ratifica la diversidad de criterios cuando se trata de nombrar este proceso; sin embargo, se encuentran coincidencias en que éste resulta ser uno de los primeros pasos para planificar procesos de intervención.

3.2. MODELOS DE ANÁLISIS

Los Modelos de análisis de necesidades, se constituyen en un abanico de propuestas, y aun cuando, Gairín (1996:90), explica que “no encontramos en la actualidad un modelo o marco de referencia de aceptación universal, si bien existen evidencias empíricas de las ventajas e inconvenientes de unos respecto a otros”, es importante seleccionar aquel que se ajuste a las características de la tarea que se pretende emprender, porque el modelo seleccionado de algún modo pauta los procedimientos, técnicas e instrumentación que se requiere para lograr los objetivos planteados en la investigación.

Así, Tejedor (1991), presenta diversos «modelos tipo», que se han dado cronológicamente y han sido propuestos por otros autores, sin pretender ser exhaustivos: (a) modelos de aproximación a la evaluación de necesidades; (b) modelos de elementos organizacionales; (c) modelo colegial comunitario; (d) modelo ecológico; y (e) modelo cíclico.

Por otra parte, Pérez (1991), describe otros modelos de análisis de necesidades desde la perspectiva de los servicios sociales, entre los que incluye: (a) Modelo de A. Rossett; (b) Modelo de F. M. Cox; (c) Diseño de Mckillip; (d) Diseño de Illinois; entre otros. También considera aquellos modelos que tienen en cuenta las fuentes que se utilizan para detectar las necesidades. Es decir, toma en cuenta las necesidades recogidas a partir de: (1) autoevaluaciones; (2) la evaluación realizada por los agentes colaterales al ejercicio de la función que se pretende estudiar; y (3) el análisis de las demandas que el sistema u organización requiere de la función que se pretende estudiar.

Agut (2000), presenta cinco modelos en la evolución sobre el análisis de necesidades: (a) modelo de análisis de desempeño; (b) modelo organización-tarea-persona; (c) modelo de elementos de la organización; d) modelo rueda de la formación; y e) modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación-desarrollo de competencias. Los cuales describe detalladamente como preámbulo a la presentación de su propio modelo de análisis de necesidades de competencias directivas.

Debe señalarse entonces, que no hay modelos buenos o malos, la elección está condicionada por el ámbito de estudio, los objetivos planteados, además de los recursos humanos y materiales disponibles, tal y como lo afirma Witkin (1977).

A los fines de determinar las necesidades de formación de los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje, en el estado Táchira-Venezuela, se encuentra coherencia con:

- a) El modelo de discrepancia (Witkin, 1977), que supone el desarrollo de tres grandes fases: (a) establecimiento de fines y objetivos, cuando se aspira definir *lo que debería ser*. Los expertos delimitan las dimensiones del funcionamiento adecuado, así como las expectativas con respecto a cada dimensión; (b) evaluación del nivel de funcionamiento actual, determinar *lo que es*. Se evalúa a partir de las dimensiones consideradas con anterioridad; y (c) identificar las discrepancias entre *lo que debería ser y lo que es*. Surgen así las necesidades de formación, que este autor recomienda priorizar de acuerdo al criterio de los expertos. Sin embargo, para complementar esta visión, se considera incorporar diversas fuentes de información a los fines de propiciar mayor amplitud y ajuste al contexto.
- b) El modelo de análisis de necesidades de competencias directivas (Agut, 2000), realiza diferentes aportaciones que lo hacen pertinente a los fines de esta investigación: (a) constituye un avance en el estudio de las capacidades, con base en las competencias que se requieren para el adecuado desempeño, al superar los enfoques tradicionales centrados en el estudio de las tareas del puesto; (b) incluye además de las competencias técnicas, las competencias genéricas, que posibilitan la autoregulación y el autocontrol en el desarrollo del trabajo, lo que permite manejar con éxito situaciones no programadas; (c) se concede un papel relevante a las posibles necesidades que pueden surgir en el entorno, ya que permite el estudio conjunto de las necesidades anticipadas (necesidades futuras) y las necesidades de competencia correctiva (que se dan en el momento presente); (d) no se atribuye un papel exclusivo a la formación para resolver las necesidades; y (e) el análisis se hace con base en una medida de discrepancia, que permite distinguir a las personas que presentan necesidades de competencias, de aquellos que se encuentran dentro del margen de ajuste y los que están sobreajustados.

3.3. EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES

Un programa de formación y desarrollo profesional del docente en ejercicio debe partir de las necesidades de las personas implicadas, y esto requiere una evaluación de dichas necesidades, por ello se hace perentorio un proceso de investigación evaluativa.

En toda planificación y desarrollo de la formación una de las actividades más relevantes y significativas resulta ser la evaluación, esta afirmación tiene especial relevancia, cuando se pretende hacer proposiciones concretas en un proceso de formación continua, se hace necesario favorecer las claves (conceptualizaciones, procedimientos, técnicas, herramientas, instrumentos) a fin de promover una práctica evaluativa con sentido, racionalidad y funcionalidad, tomando en cuenta todos los elementos que participan en la misma.

Por ser una definición relativa a diversos enfoques y objetos de estudio, al demostrar apertura hacia la consideración de modo simultáneo de metodologías cuantitativas y cualitativas, se acoge la definición ofrecida por Tejada (2002:5), quien conceptualiza la evaluación como:

- **un proceso sistemático de recogida de información**, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc. En cualquier caso, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes.
- **que implica un juicio de valor** que significa a su vez que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por tanto los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenas a ellos, pueden tomar las decisiones. Queremos decir, que la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos, u otros.

- **orientada hacia la toma de decisiones.** El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, en este sentido apuntamos entre otros a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa además, que la evaluación ha de ser un medio pero no un fin en sí misma.

El proceso de evaluación se hace evidente en toda actividad humana que requiera la asignación intencional de valor a un objeto, fenómeno o persona. Para realizar esta asignación, es necesario contar con criterios que actúan como elementos de referencia para comparar con la realidad objeto de evaluación.

Entre las cualidades que caracterizan la evaluación de necesidades, señaladas por Kaufman (2004), se anotan las siguientes:

- Es un estudio sistemático antes de intervenir.
- Es un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema.
- Es un análisis de discrepancia entre “lo que es” y “lo que debería ser”.
- Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.
- Identifica las discrepancias en términos de resultados.
- Proporciona datos valiosos para la solución de problemas y toma de decisiones.
- Sus resultados son provisionales, en revisión continua.

Todos estos elementos evidencian lo complejo que resulta realizar evaluación de necesidades, por ser tan personal, deja permear aspectos relativos a los valores, intereses, disposiciones particulares, además se encuentran en continua evolución y cambio. Según Navío (2004:29):

La identificación de las necesidades de formación es un procedimiento mediante el cual detectamos conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) requeridos en un contexto determinado (puesto o entorno de trabajo, por ejemplo) y que deben ser asumidos por determinadas personas en dicho contexto

Para lograrlo, es necesario cumplir dos fases diferenciadas: (a) indagar con las personas relevantes, sobre qué conocimientos y destrezas piensan o sienten que requieren para ejecutar un trabajo; y (b) dar primacía a los conocimientos y destrezas recomendados creando un listado de necesidades que pueda transformarse en un plan de formación.

Dos instrumentos básicos recomienda este autor al momento de evaluar las necesidades de formación: el cuestionario y la entrevista, que requieren sortear una serie de ventajas e inconvenientes, puesto que permiten la aplicación con bajo costo, de manera amplia, con visión de conjunto y bajo nivel de riesgo; a la vez que son poco precisos, basados en opiniones, lo que ofrece dificultades para validar la información y establecer prioridades al momento de decidir la formación requerida.

Para lograr los resultados del análisis de necesidades, Navío (2004), propone: sintetizar la información, contrastar los resultados y priorizar las necesidades, para lo cual será necesario triangular fuentes de información e instrumentos. Es por esta razón, que considera decisivo contar con diversidad de fuentes para garantizar la captación de las necesidades de formación de acuerdo a la complejidad de la realidad.

De este modo, se trata de disponer de toda la información para facilitar la toma de decisiones, sobre la base de los aspectos considerados en el proceso de recogida de información. Lo que está en correspondencia con la propuesta de Gairín (1996), al considerar diferentes fases en un proceso de evaluación de necesidades, lo que resulta útil para emprender de manera sistemática e intencional el análisis de las necesidades de formación de los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje:

1. Delimitación conceptual, lo que permite decidir entre las diversas tendencias, qué se va a entender por necesidad y evaluación de necesidades.

2. Delimitación del objeto y sujeto de la evaluación, qué y a quiénes se va a evaluar.
3. Establecimiento del modelo de detección, permite definir el modelo general y específico en el que se enmarca la evaluación de necesidades.
4. Aplicar el modelo, construir y aplicar los instrumentos.
5. Realizar el informe, para sintetizar y contrastar la información, seleccionar prioridades, elaborar conclusiones y definir propuestas.
6. Configurar nuevas realidades y actuar, como mecanismo para producir información.

Para Navío (2004), como todo proceso de evaluación, el de necesidades también culminará con la toma de decisiones. Si así no fuera, el planteamiento quedaría en una mera detección u estudio descriptivo, esta sentencia pauta la necesidad de sintetizar los resultados obtenidos y establecer las prioridades de acuerdo a los criterios del caso.

Por ello, es importante contar con diferentes instrumentos al momento de recoger la información, así como la consulta a diferentes fuentes para obtener una representación de la realidad más completa y desde diferentes perspectivas. Esto requiere tener ideas claras sobre lo que se aspira lograr, así como un amplio conocimiento del contexto al momento de decidir las fuentes de información. Sólo de esta manera se puede realizar la evaluación de necesidades y toma de decisión con mayor aproximación a la realidad. Así mismo, el autor considera que otro elemento básico en la toma de decisiones es la priorización de las necesidades formativas, que debe hacerse por criterios compartidos y en función del contexto analizado, lo cual resulta necesario, ya que no es posible satisfacer todas las necesidades detectadas al mismo tiempo, y surgen algunas como más urgentes que otras.

Con la finalidad de recuperar información pertinente para la toma de decisiones en la proyección de acciones de formación, se pueden

describir diversas etapas, según sea la perspectiva desde la que se enfoca el estudio; así en estudios de tipo normativo o prescriptivo, Font e Imbernón (2002), señalan las etapas para la detección de necesidades formativas: (a) *diagnóstico*: objetivos del análisis ¿qué pretendo? y ¿qué quiero conseguir?, ámbito de aplicación ¿dónde?, personas implicadas ¿quién? o ¿quiénes?; (b) *elección del método y diseño de instrumentos*: análisis de las tareas, competencias, nivel deseable, fuentes de información, herramientas; (c) *recogida de la información*: ¿cómo? ¿dónde?, personas/grupo; (d) *resultados: conclusiones, validación del diagnóstico inicial*, necesidades detectadas, descripción de la detección, clasificación e interpretación de los datos, causas, prioridades; (e) *recomendaciones*: acciones formativas; y (f) *toma de decisiones*: formación.

Por otra parte, Kaufman (2004), considera la: (a) identificación y documentación de las necesidades; (b) selección, entre las necesidades documentadas, de las que tengan suficiente prioridad para entrar en acción; (c) descripción detallada de los resultados o realizaciones que deben lograrse para cada necesidad escogida; (d) establecimiento de los requisitos para satisfacer cada necesidad, incluyendo especificaciones para eliminarla, mediante la solución del problema del que se trata; (e) indicar una secuencia de resultados deseables que satisfagan las necesidades identificadas; y (f) la determinación de posibles alternativas de estrategias e instrumentos para llenar los requisitos precisos que satisfagan cada necesidad, incluyendo una lista de las ventajas y desventajas de cada conjunto de estrategias e instrumentos.

En principio, estas etapas se constituyen en referentes para el diseño del procedimiento que permitan detectar las necesidades formativas en el grupo profesional al que se hace referencia; sin embargo, se considera el perfil profesional, no sólo como relativo a la actuación concreta del profesional, sino el resultante de las necesidades formativas que hay que satisfacer para desempeñar la labor de manera deseable.

Como punto de referencia, resulta pertinente partir de las necesidades normativas, potenciales y comparadas, que surgen de la revisión teórica, de los aportes de los diversos autores, así como de los documentos existentes al respecto. En tal sentido, los aportes de las necesidades sentidas y percibidas en el grupo de incidencia, resultan relevantes al momento de plantearse procesos de formación continua y de mejoramiento del perfil profesional del docente.

3.4. CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD FORMATIVA: FORMACIÓN CONTINUA

La realidad actual está caracterizada por profundas transformaciones, por ello se hace necesario contar con un proceso de formación que permita adaptar la mano de obra a las exigencias del contexto. Tal y como lo plantea Palacios (2010), la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización son medios indispensables que debe seguir continuamente el docente para mantenerse vigente ante los cambios que ocurren.

Según este autor, mediante la *capacitación* el docente se adecua al ejercicio de la profesión. El *perfeccionamiento* le permite profundizar en los conocimientos, así como, elaborar instrumentos, generar innovaciones y producir cambios en el sistema educativo. Mientras que, la actualización posibilita la adquisición de conocimientos nuevos útiles en el ejercicio de la docencia.

De allí que, estas tres acciones unidas a la investigación, se conforman como un proceso de formación continua que le da sentido a la profesionalización del docente, lo que al mismo tiempo influye en el desarrollo de la actitud de cambio cónsona con los tiempos que vivimos.

Los cambios que hacen imperiosa la formación continua en el docente, sin duda son muchos, entre otros: (a) el hecho de que haya acceso abierto a información de diverso tipo a través de Internet y que

influye de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el estudiante; (b) nuevos escenarios, métodos y estrategias pedagógicas con la incorporación de la docencia semi presencial, a distancia o virtual; (c) nuevos roles del profesor en el aula, como orientador y guía del aprendizaje, motivador y dinamizador de procesos de investigación en el estudiante; y (d) la necesidad de adecuarse a la diversidad de las personas al momento de gestionar el aprendizaje o de intercambiarlo en trabajo cooperativo. Todos estos cambios reclaman la necesidad de la formación continua en el docente.

Ahora bien, esta formación está dirigida a fortalecer competencias de diversa índole, pues podría tratarse de adquirir conocimientos para dominar una determinada técnica, y también para profundizar, diseñar o crear el conocimiento.

Las finalidades que se le asignan al sistema educativo están en coherencia con las competencias que se requieren del profesional, especialmente, de los docentes. Así, para Perrenoud (2001), el modelo de sociedad que se aspira formar se constituye en un abanico de opciones, y requiere algunas competencias diferenciadas del docente; es distinto ese maestro, si se desea que la escuela promocióne: autonomía o conformismo, apertura al mundo o nacionalismo, tolerancia o desprecio por otras culturas, gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, espíritu de indagación o dogmatismo, sentido de la cooperación o competencia, solidaridad o individualismo.

Igualmente, este autor enumera una serie de características que corresponden, según describe, al profesor ideal en el doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias, defiende la idea de que un profesor sea a la vez, una persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de la vida democrática, conductor cultural e intelectual.

En el registro de la construcción de saberes y competencias aboga por un profesor que sea: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, agente de la heterogeneidad y regulador de los procesos y de los caminos de la formación. Además, incorpora dos posturas fundamentales según su criterio, la práctica reflexiva y la implicación crítica.

Por otra parte, Perrenoud (2004), se da a la tarea de proponer un inventario de competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente. Se plantea una declaración de intenciones para garantizar que la formación continua sea coherente con las renovaciones del sistema educativo, que se deriva de un futuro posible y deseable de la profesión docente. Por esta razón, pueden considerarse los planteamientos de este autor como visualizadores de una serie de referentes al momento de definir qué es o hacia dónde debe tender la formación profesional del docente.

Del estudio detallado de la propuesta que realiza este autor, se derivan una serie de planteamientos, que describe como compatibles con los ejes de renovación de la escuela y que se expone a continuación:

Individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía (p: 9).

La pedagogía propia de la Educación Especial, puede considerarse coherente con esta manera de concebir las competencias docentes, todos y cada uno de los planteamientos esbozados encuentran adecuada resonancia en esta modalidad educativa, por lo menos desde el punto de vista teórico, como líneas de acción para desplegar en el contexto

educativo. Por ello, podrían considerarse los planteamientos de este autor como relevantes al momento de encontrar referentes para caracterizar al docente especialista *ideal*, lo que puede ser el punto de partida al momento de pretender determinar cuáles son las características profesionales de este docente o bien cómo enfocar su formación continua.

En el caso concreto del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, el centro de su trabajo es la animación, organización y gestión del proceso de aprendizaje como construcción cooperativa, donde participan niños, jóvenes, docentes, padres, representantes y comunidad en general.

Tal y como lo plantea el informe de Delors (1996), la educación del Siglo XXI, tiene frente a sí una doble exigencia, por una parte, transmitir masiva y eficientemente cada vez mayor volumen de información teórica y técnica; por otra parte, hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de información que invaden los espacios públicos y privados.

La enseñanza superior ha de representar y reflejar algo más que un proceso de transmisión de contenidos científicos, tal como lo ha marcado la tradición en los últimos años. El hecho educativo, permite desarrollar experiencias en las que se gestionan situaciones de enseñanza y aprendizaje de naturaleza estratégica, donde más que contenidos es necesario fomentar el cómo aprendemos y ser consientes en el proceso seguido en ese aprendizaje. Esto implica, involucrar al aprendiz de manera activa y responsable, se trata de que las actividades de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de manera organizada y coherente, de forma que se tienda al logro de niveles superiores de autonomía y control responsable de las actividades de formación.

En este sentido, para que una persona llegue a hacerse docente, pasa por una serie de experiencias, de formación personal y profesional que le van configurando como tal, que se describen como un proceso de

adquisición, estructuración y reestructuración de competencias que se manifiestan en la función docente, incluye conocimientos, habilidades y valores.

Para Bermejo (2006), son diversas las formas como se ha venido denominando ese proceso que implica la formación y educación continua; se le ha llamado educación vitalicia, educación permanente, educación recurrente, educación no formal o informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural, educación postescolar, educación para el ocio y el tiempo libre, aprendizaje permanente, educación a lo largo de la vida; muchas veces estos términos inciden en diferentes esferas de la educación permanente, pero con frecuencia se consideran sinónimos.

En los últimos tiempos, es frecuente denominar la formación permanente como educación continua o educación a lo largo de la vida, esta designación se emplea para referirse a la dimensión de actualización profesional tan necesaria en la sociedad actual, caracterizada por cambios rápidos y constantes, la renovación se convierte en una necesidad ineludible ante el mundo en permanente transformación.

En la indagación de nuevos modelos de formación, se produce, de manera inevitable, un cambio en el propio contenido de la formación, así como en la necesidad de modificar la metodología y los medios para impartirla. En estas transformaciones, adquiere especial relevancia la idea de propiciar posibilidades de formación continua más flexibles para el individuo, el cual tiene que hacer frente a cambios inminentes en la carrera o especialización a lo largo de su vida profesional.

Para Ruiz (2001), la formación continua puede ser ocupacional, al dar respuesta al puesto de trabajo concreto, mediante la actualización y reciclaje; o bien, profesional cuando el referente lo marca la profesión, distinción esta que queda ilustrada en la figura siguiente:

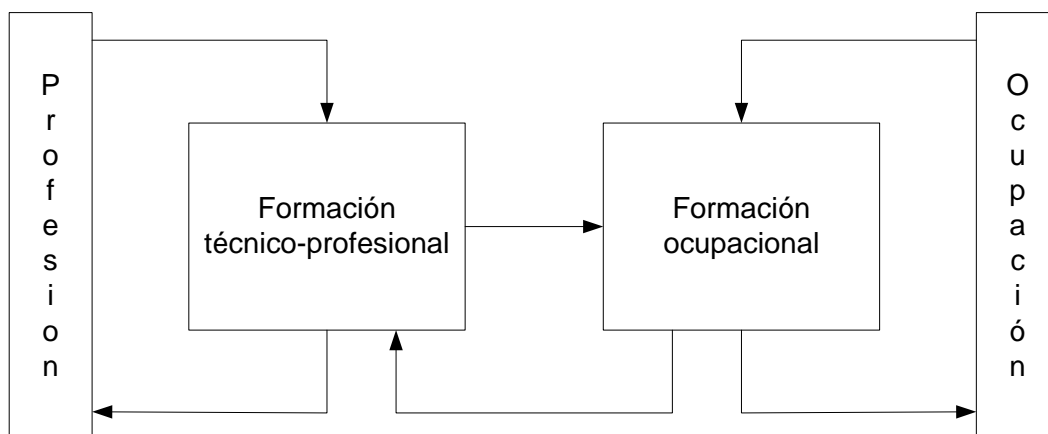


Figura 3. Referentes en la formación ocupacional y profesional (Pont 1991:54)

Como se hace evidente los referentes de lo ocupacional y lo profesional son diferentes, por esta razón los criterios utilizados para organizar y gestionar la formación son también diferentes.

Para Ferreres e Imbernón (1999), el término que más conecta con la realidad, es el de formación permanente que se refiere al perfeccionamiento en el conocimiento, habilidades y destrezas del profesor. Consideran además que la formación es parte del desarrollo profesional.

En la actualidad es necesario superar la concepción del clásico ciclo vital concebido como educación, trabajo y retiro, puesto que el ser humano es capaz de aprender a lo largo de toda su vida.

Ferrández (1990:34), justifica la educación permanente, como un proceso sin rupturas a lo largo de la vida de las personas, de la manera siguiente:

Al fin de cuentas, lo que interesa es que todo ciudadano sea elemento activo y persona participativa en el quehacer diario (...) La persona informada y formada tiene decisiones propias que le ayudan a interpretar el mundo y la vida y posteriormente a actuar en consecuencia. Por el contrario, el hombre no-informado y masificado es el instrumento idóneo que otros emplean para el logro de sus intereses individuales o de clase.

En definitiva, la formación continua, desde este posicionamiento, lo que busca es la verdadera liberación personal y grupal, para dar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales; la posibilidad de participar de manera activa en todas las manifestaciones humanas de los diversos ámbitos de la vida.

El Informe Delors (1996:113), en el Capítulo Quinto se dedica a la educación a lo largo de la vida y en él se destaca el papel cada vez más importante que la educación debe ocupar en la vida de las personas, hasta el punto de que ésta debe ser “como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona”. Y que, para que ello sea posible, se deben cambiar algunos de los conceptos tradicionales que la condicionan.

En concreto, revisar cuestiones referidas a aspectos como: (a) el tiempo, puesto que la división tradicional, de la existencia del ser humano en períodos separados, de infancia, juventud, edad adulta y jubilación, es necesario redimensionarla; (b) la información, la renovación permanente del conocimiento requiere la actualización continua; (c) las finalidades, el abanico de necesidades de formación se amplía, el ser humano además de prepararse para la vida adulta y el mundo laboral, requiere sobre todo aprender a convivir con otros y ser un ser humano integral; y (d) el espacio, el aprendizaje con el uso de la tecnología, trasciende el aspecto espacial, la persona aprende donde lo considere.

La comisión que redactó el Informe, considera adecuado designar el proceso de aprendizaje continuo, que abarca toda la existencia y se ajusta a las demandas de la sociedad, con el nombre de educación a lo largo de la vida, concepto que puede estimarse como la clave desde la cual se centra toda la educación, puesto que le dan una proyección que supera los conceptos de formación académica, actualización, reciclaje, reconversión o promoción de adultos. Se concibe como “condición de desarrollo continuo y armónico de la persona”.

En la actualidad, nadie duda la necesidad de contar con una formación continua, que permita asimilar los cambios constantes que se producen en el contexto, es una necesidad explícita o potencial en cada persona, los conocimientos que adquirimos en la escuela, mediante la educación formal, no son suficiente para dar respuesta a todos los retos individuales o sociales que surgen en los contextos laborales, sociales y culturales. Los cambios son una constante, de manera imprevisible e irremediable, para abordarlos requerimos formación y reflexión que permita una participación decidida a aportar y mejorar los contextos de cambio. La formación del profesorado abarca toda la carrera docente, diferentes etapas con una finalidad común, aprender a enseñar.

La formación continua del profesorado requiere tomar en cuenta que cada docente tiene un interés particular por su actualización científica, pedagógica y cultural, esto no es uniforme, difiere de acuerdo a la persona, la situación profesional, el número de años que tenga en el ejercicio profesional o las circunstancias educativas, sociales y culturales del contexto donde ejerce su tarea docente, lo que le imprime condiciones de complejidad al proceso de formación continua.

Los fundamentos de una educación que se plantee la formación continua del docente deben buscarse en los grandes aportes de la ciencia, que han permitido abrir los horizontes para superar el reduccionismo y como plantea Martínez (1993:20), “entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria”. En la actualidad, se consolida la idea de que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del ser humano, lo que hace imperativo trascender el desarrollo cognitivo para considerar todos los ámbitos de manera integrada.

CAPÍTULO 4

DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

...la educación es su recuerdo para salir hacia adelante, para ser más; no tiene otro camino distinto, es el mismo del hombre, ya que es su compañera de ruta.
Rafael Fernández Heres (1983)

Contenido:

- 4.1. Desarrollo Histórico del área de Dificultades de Aprendizaje.
 - 4.1.1. Fase de «fundación» o de «cimientos»
 - 4.1.2. Fase de «transición»
 - 4.1.3. Fase de «integración»
 - 4.1.4. Fase de «consolidación»
- 4.2. Delimitación conceptual de las Dificultades de Aprendizaje.
- 4.3. Desarrollo del área de Dificultades de Aprendizaje en Venezuela y el docente especialista en DA.

4.1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL ÁREA DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En la descripción del devenir histórico del área de conocimiento denominado Dificultades de Aprendizaje (DA), así como en todo lo relativo a su conceptualización, diagnóstico, evaluación, atención, prevención y formación del talento humano; Leal (2007), afirma que se observa una característica fundamental y siempre presente, que no es más que la concienzuda, permanente y progresiva absorción a su estructura de todos los elementos que emergen en el desarrollo del pensamiento científico social, es decir, los paradigmas, modelos, supuestos, corrientes, tendencias que se comprueban en diversas instancias de la ciencia, son incorporados y asimilados a la manera como se enfocan los asuntos relativos a las DA.

Al describir los antecedentes históricos que dieron lugar al estudio de las DA, diversos autores Mercér (1991), Myers y Hammill (1993) y Jiménez (1999), destacan el análisis realizado por Wiederholt (1974), quien describe el desarrollo histórico de esta área en función de dos dimensiones: la secuencia cronológica y el tipo de alteraciones estudiadas.

Wiederholt (1974), advirtió que la historia de las DA se pueden describir en tres períodos distintos: la fase de «fundación» o de «cimientos» (entre 1800 y 1840 aproximadamente), la fase de «transición» (alrededor de 1940 a 1963) y la fase de «integración» (entre 1963 y 1980). Más tarde, Lerner (1989), añade un cuarto período al que denominó fase «contemporánea» o de «consolidación» (desde 1980 hasta la actualidad).

4.1.1. Fase de «fundación» o de «cimientos» (entre 1800 y 1840 aproximadamente), en esta fase el interés estuvo centrado en la búsqueda de causas orgánicas para la explicación de los trastornos del habla y la escritura, la preocupación fundamental consistía en determinar con qué partes del cerebro se realizaban las funciones del lenguaje hablado y escrito y qué conducía a los trastornos de estas áreas. Muchos de los primeros investigadores de relevancia en este ámbito, fueron médicos consagrados al estudio de pacientes adultos cuyos cerebros estaban dañados por una lesión o por una enfermedad.

4.1.2. Fase de «transición» que según Wiederholt (1974), ocupa aproximadamente el período que va desde 1940 a 1963, se produce una transición de los aportes al área de dificultades de aprendizaje desde la medicina hacia disciplinas como la psicología y la educación. Se evidencia una tendencia más globalizadora, comienza a disminuir el determinismo cerebral como explicación de los problemas del lenguaje, y se pasa a considerar la asociación entre varios elementos. Se da énfasis a la idea

de que existen individuos que teniendo capacidad intelectual normal, no logran aprender a leer o a escribir.

En esta fase el interés empieza a centrarse en la instrucción y en el diseño de instrumentos de evaluación y enseñanza, se introducen determinados constructos, que según Jiménez (1999), empiezan a dominar el campo de estudio de las DA, e influyen sobre el diseño de materiales para la evaluación y la instrucción, para ello, planteó algunos constructos claves que se acentúan en esta fase y se mencionan a continuación:

- Organización neurológica (Delacato, 1966)
- Integración sensorial (Birch y Belmont, 1964)
- Dominancia cerebral incompleta (Ortón, 1937)
- Déficit psiconeurológico (Myklebust, 1964)
- Disfunción cerebral mínima (Clements, 1966)
- Déficit psicolingüísticos (Kirk y Kirk, 1971)
- Déficit perceptivo-motores (Kephart, 1960)

Aguilera (2004), destaca que son dos las orientaciones que van a dominar el campo de estudio de las DA durante esta fase, en primer lugar, la perspectiva denominada “Modelo de análisis de los procesos psicológicos básicos”, continúa la tradición de investigaciones de la fase anterior, al estar centrada en el sujeto que aprende, con dos enfoques diferentes: uno basado en los estudios perceptivo-motores y el otro con énfasis en el aspecto psicolingüístico. La segunda orientación que nace por oposición a los modelos médicos, es la denominada “Modelo de análisis de tarea de aprendizaje”, con clara influencia conductista.

Esta fase alcanza su máxima influencia hasta la década de los sesenta y setenta, la corriente de pensamiento positivista impone el desarrollo de una ciencia caracterizada por la aplicación de procedimientos experimentales, con énfasis en el uso de los más diversos medios técnicos, el uso de los test se expande, en tanto que constituyen una vía para la obtención de innumerables datos métricos, para la medición de los procesos subyacentes a los trastornos en el aprendizaje y

hacia la configuración de programas de entrenamiento de tales procesos y la comprobación de la efectividad de dichos programas. Se dedicaron esfuerzos al establecimiento de leyes y la construcción de modelos que intentaban representar los procesos reales.

4.1.3. Fase de «integración» que según Wiederholt (1974), se desarrolla entre 1963 y 1980, a partir de una conferencia dictada por Samuel Kirk, en el marco de un evento organizado por la fundación pro niños perceptualmente impedidos, Kirk usó el término de DA, para referirse a un grupo de niños con trastornos en el desarrollo de las capacidades necesarias para la interacción social, excluyendo de este grupo a niños con impedimentos sensoriales o con algún retardo mental generalizado.

La denominación del campo de las DA encontró total receptividad e interés en padres y educadores quienes ya organizados en asociaciones locales, buscaban brindar atención a sus hijos y alumnos que asistían al aula regular y presentaban problemas de aprendizaje. Aquella misma tarde del 6 de abril de 1963, la convención optó por organizarse bajo el nombre de Association for Children with Learning Disabilities (ACLD), ahora denominada Asociación de Dificultades de Aprendizaje de América (the Learning Disabilities Association of América), se constituye de manera formal el área de estudio de las DA como campo científico, a partir de la confluencia de las tres tradiciones de investigación de fases anteriores, esto es las que se ocupaban de los problemas de lenguaje oral, las dificultades de lenguaje escrito y a los trastornos perceptivos y motores (ver Cuadro 2).

Para Myers y Hammill (1993), esta fase, se caracteriza en los Estados Unidos (EE.UU.), por el interés de conformar fundaciones y nuevas organizaciones específicas en el área; la provisión de dotaciones económicas y la legislación necesaria para proteger los derechos de los niños con dificultades de aprendizaje; incremento en la dotación de

servicios educativos especiales adecuados a las necesidades que presentan los niños; incorporación de nuevos grupos interesados en el área con el uso ecléctico de teorías, técnicas de evaluación, estrategias de intervención, generando la confluencia de diversos paradigmas y procedimientos diagnósticos e intervenciones.

Cuadro 4. Orígenes del campo de las Dificultades de Aprendizaje (Wiederholt, 1974; tomado de Aguilera, 2004)

Fases	Tipo de desorden					
	Del lenguaje oral		Del lenguaje escrito		De procesos perceptivos y motóricos	
De los cimientos	Gall, 1802 Bouillaud, 1825 Broca, 1861 Jakson, 1864 Wernicke, 1881 Marle, 1906 Head, 1926		Hinshelwood, 1917 Orton, 1925		Goldstein, 1925 Strauss y Werner, 1933	
De transición	Osgood, 1953 Wepman, 1960	Myklebust, 1954 McGinnis, 1963	Monroe, 1928 Kirk, 1940	Fernald	Lehtinen, 1941 Cruickshank, 1961	Kephart
	Kirk, 1961	Eisenson, 1954	Gillingham, 1946 Spalding, 1957		Frostig, 1964	
De integración	El campo de las Dificultades de Aprendizaje (1963)					

Esta diversidad de influencias y paradigmas en sus orígenes, le imprime al área de DA la característica de incorporar a su seno todas las innovaciones que se producen en las diversas áreas del saber. Por muchos años, el término fue conceptual antes que legal, pues hacía referencia a desórdenes en alguna(s) de las destrezas básicas para aprender, manifestada por el poco progreso de los educandos en la escuela, aun contando con inteligencia normal.

4.1.4. Fase de «consolidación» es descrita por Lerner (1989), posterior a las tres etapas anteriores, se extiende desde 1980 hasta la actualidad. Según Aguilera (2004), durante este período se prolonga y

enfatisa algunas de las aportaciones de las fases anteriores, así se continúa la consolidación del apoyo legislativo, la participación de las asociaciones en torno a las DA y la incorporación a esta área de profesionales de otras disciplinas. Resurgen discusiones importantes sobre la definición, causas y modelos de atención.

Además, en la actualidad, acerca de la discusión sobre la Educación Especial, se impone un enfoque que trata de abrirse camino bajo diversas denominaciones: enfoque cultural, integrador, inclusivo, entre otras, que tienen en común la reconstrucción de la educación desde la plataforma de la diversidad, por lo que la controversia se libra no sólo en la Educación Especial, sino en todo el sistema educativo.

A partir del año 1978, con el Informe Warnock se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial, queda explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para las personas, cualquiera sean los problemas con que se encuentre en su proceso de desarrollo, en consecuencia la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas del que aprende.

Todas estas etapas describen el paso del área desde posturas limitadas sólo a los trastornos orgánicos, con posturas más segregacionistas, hasta la implicación de las DA en la complejidad del hecho educativo, contextualizada para propiciar el análisis del problema con actitudes más integradoras.

Afirma Bravo (2009:224), que:

El aprendizaje escolar es un proceso neuropsicológico cognitivo que se efectúa en un contexto sociocultural (...) en consecuencia, un enfoque psicopedagógico integrado de las dificultades de aprendizaje debiera tomar en consideración tanto las características socioculturales y escolares colectivas, como las anormalidades neuropsicológicas del desarrollo de los niños.

Así la Educación Especial, cada vez se encamina más hacia la normalización de los servicios, la integración escolar de aquellos educandos con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela abierta a la diversidad.

Según Moliner (2008), con los estudios realizados por diversos autores, concedores de la situación que permite avanzar hacia la inclusión, pueden llegar a establecerse hasta 14 condiciones que deben formar parte de la normativa del área de Educación Especial o de la política educativa en cada país, estas condiciones son de diversa índole, tiene que ver con el acceso a los fondos públicos, la enseñanza en la clase ordinaria, evaluación continua, intervención temprana, programas individualizados y un aspecto de interés para esta investigación como es: personal cualificado.

4.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)

El concepto de DA, fue usado por primera vez en un contexto profesional en 1963, cuando Kirk, un profesor de educación especial de la Universidad de Illinois, lo aprovechó en una conferencia, para describir a un grupo de niños quienes tenían desórdenes en el desarrollo del lenguaje, el habla, la lectura y las destrezas comunicacionales necesarias para la interacción social. En este grupo, no se incluía aquellos niños con deficiencias sensoriales, emocionales o deficiencia mental generalizada.

La instauración del término, abrió en los inicios del desarrollo de este campo, una visión optimista sobre la población que estaba manifestando problemas en el aspecto académico, sin embargo, aún en la actualidad no existe consenso sobre su interpretación, uso y consecuencias prácticas, sobre todo al ser una categorización que abarca una gran heterogeneidad de problemáticas. De este modo, Mercer (1991:27), afirma que en el campo de las DA, "...no hay respuestas fáciles. Hay puntos de vista

controvertidos, ambivalencias, vaguedades y una total falta de consenso sobre temas básicos”.

Para definir las DA, es necesario tener presente que cada individuo tiene un ritmo particular para asimilar los aprendizajes, es por ello que en un grupo regular de clase, de acuerdo como lo describen Málaga y Arias (2010), donde asistan niños con niveles de inteligencia dentro de rangos normales, es frecuente encontrar distintos tipos de niños: a) brillantes que aprenden rápidamente y asimilan los conceptos con facilidad, b) normales que aprenden dentro del ritmo esperado con dificultades típicas, c) niños para los que aprender y asimilar los conceptos, supone una mayor dificultad, pero con un mínimo esfuerzo llegan a superarlo, y finalmente están d) los niños con DA que presentan problemas persistentes para asimilar determinados conceptos.

Por otra parte, Aguilera (2004:62), afirma que hay variedad de definiciones, aunque expone una de ellas:

Una dificultad de aprendizaje es una alteración en la ejecución académica en sujetos con inteligencia normal o próxima a la normalidad, y por tanto, no esperable a partir de su capacidad potencial. Raramente es asociada a la alteración de los procesos psicológicos básicos y no es debida a la existencia de un retardo mental, deficiencia sensorial o alteración emocional.

Así, en general se entienden las DA, como aquella incapacidad persistente, para adquirir de forma eficiente habilidades académicas como lectura, escritura, cálculo y que se presentan a pesar de que la persona tenga una inteligencia normal, condiciones adecuadas en los canales sensoriales, así como habilidades motoras y un entorno socio cultural y emocional favorable.

El hecho de que las DA se refieran sobre todo a las materias instrumentales: lectura, escritura y matemática, circunscribe este trastorno al contexto académico, este hecho resulta controversial, puesto que, por un lado, sólo toma en cuenta a la población que se encuentra

escolarizada, y por otro lado, no considera las dificultades para aprender en otras áreas, que pueden constituirse en un abanico bastante amplio; aun así la Educación Especial de manera tradicional, ha prestado atención a estas manifestaciones sólo en el entorno escolar, seguramente porque es la población sobre la cual se puede tener control más directo.

En este orden de ideas, como un aporte al área, Mapou (2009), popularizó la categoría de adultos con DA, para ampliar el foco de la definición que había sido usada sólo para los niños en la primera definición de DA, donde este término se identificó con los niños y su rendimiento en la escuela; posteriormente, la definición se ha constituido como un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestado por dificultades significativas para la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir y resolver problemas matemáticos, por lo que puede presentarse a cualquier edad.

Por otra parte, la Universidad Nacional Abierta (2004), refiere que las DA se clasifican en dos tipos: (a) dificultades específicas para el aprendizaje, (b) dificultades no específicas para el aprendizaje. Considerando que las primeras tienen causas internas y pueden obedecer a un daño orgánico y la segunda clasificación obedece a causas de origen ambiental o extrínseca.

Las DA, resultan ser un trastorno frecuente, tal y como lo reporta, Lagae (2008), a escala global, se presenta en aproximadamente un 5% de los niños en edad escolar, manifestadas en dificultades específicas en la lectura, escritura o el cálculo, a lo largo de la vida con diferentes problemas escolares en diversas edades, dependiendo de factores como la edad, historial médico, antecedentes familiares y coeficiente intelectual, entre otros.

Para remediar estos problemas y afrontarlos de manera adecuada, se requiere contar con el diagnóstico apropiado y planes de tratamiento

individualizado, de allí la importancia de enfocar la atención en la formación del docente especialista en DA.

4.3. DESARROLLO DEL ÁREA DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN VENEZUELA Y EL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Las Dificultades de Aprendizaje (DA), se enfocan como un área de la modalidad de Educación Especial en el Sistema educativo de Venezuela.

El año 1975, marcó una pauta en dos vertientes básicas inherentes al área de DA en este país, por una parte, se crea la Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta (UNA) en base a un documento definitivo que se llamó “Proyecto UNA”, elaborado por la Comisión Organizadora, y se inicia la creación de esta importante institución universitaria. Por otra parte, en 1975, se apertura la Dirección de Educación Especial en el Ministerio de Educación, y se designa como primera directora a la Dra. Aline Lampe, prestigiosa profesional especialista en el área de DA, quien coordina la realización del documento “Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela” e ingresa a la UNA como Coordinadora del área de Educación y en el año 1978, asume el cargo de Vicerrectora Académica en la recién creada institución universitaria.

Así, históricamente coinciden estos acontecimientos, que establecen una referencia importante en el acontecer nacional y que ligan de manera permanente la formación en el área de DA con la formación profesional en la educación superior, hasta el presente.

La UNA en su proyecto inicial incluye entre otras carrera y menciones, la de Licenciado en Educación, mención DA, con un diseño curricular innovador para el momento, dirigido a la formación inicial de los profesionales que atenderían a las personas con necesidades educativas especiales, se pretendía formar talento humano calificado para la atención

de sujetos que presenten interferencias o bloqueos en su proceso de aprendizaje; se perseguía contribuir con el desarrollo y adecuación del sistema educativo nacional, al propiciar la atención de un sector de la población estudiantil, hasta ese momento poco considerado.

Esto se evidencia, porque también se apertura en otras instituciones universitarias y colegios universitarios la carrera de educación, con la mención en DA, además, de la formación en Psicopedagogía y técnico superior universitario como carreras cortas con el propósito de atender a la población que presenta esta condición.

En el Libro Oportunidades de Estudio de Educación Superior en Venezuela, que publica el Ministerio de Educación Superior (2003), se encuentran como *carreras largas*, con una duración de cinco años: (a) Educación, mención Dificultades de Aprendizaje, que dicta la UNA en todo el territorio nacional a través de los Centros Locales y Oficinas de Apoyo, en la descripción aparece: “El licenciado en esta carrera es un profesional que está en capacidad de detectar, diagnosticar y atender niños y adolescentes con DA, en forma individual o grupal, a nivel de educación básica y media”; (b) Educación. Especialidad: Educación Especial en DA, que dicta la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), a través del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, en Caracas y el Instituto Pedagógico de Caracas; Instituto Pedagógico de Maturín, estado Monagas y el Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, en Maracay, estado Aragua. En la descripción de esta carrera manifiestan que este profesor “analiza los diferentes enfoques que explican el proceso de aprendizaje y sus implicaciones en el sujeto con DA. Conoce la naturaleza y las necesidades del educando en el ambiente social, familiar, escolar y laboral”; promueve la integración en estos contextos.

Como *carreras cortas*, tres años, aparece: (a) Educación Especial, mención DA (Técnica), que la describen: “el técnico superior universitario

en DA o maestro especialista en educación especial, es un profesional de la docencia que atiende en forma integral a educandos con DA. Desempeña funciones administrativas en planteles y servicios de apoyo”, estos docentes egresan del Instituto Universitario de Educación Especializada en Maracaibo, estado Zulia y de diversos núcleos del Colegio Universitario Monseñor de Talavera, uno de ellos se encuentra en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira; (b) Psicopedagogía, que es un técnico superior “capacitado para ejercer la docencia en la modalidad de Educación Especial para niños y adultos con Retardo Mental, DA y problemas emocionales. Puede trabajar en equipos interdisciplinarios en funciones de diagnóstico, tratamiento y orientación. Los psicopedagogos egresan de Colegios e Institutos Universitarios ubicados en la ciudad capital (Caracas) y en ciudades de los estados Carabobo y Zulia.

Otro asunto importante a destacar, es que se han producido una serie de acuerdos internacionales con la participación de Venezuela, que condicionan la Educación Especial y se convierten en mandatos que norman la inclusión entre ellos: Conferencia Mundial para la Educación para Todos, Tailandia, (1990); Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Unesco, Salamanca, España, (1994); Marco de Acción Regional. Educación para Todos en las Américas, Santo Domingo, República Dominicana (2000). Todos ellos están inspirados por los principios de integración y por el reconocimiento de la necesidad de cada cual al momento de aprender.

Con el pasar del tiempo, a pesar del apoyo de grandes organizaciones (UNESCO, ONU, UNICEF, entre otras) que orientan los criterios y las políticas educativas internacionales y con todas las bases legales, pareciera que el panorama con respecto a la educación inclusiva en la práctica ha variado realmente poco. Se percibe una búsqueda de nuevos paradigmas, en términos de conceptos y tendencias teóricas y metodológicas que orientan la actividad de investigación, sin embargo, ocurre con frecuencia que siguen coexistiendo puntos de vista

divergentes, sobre aquello que es objeto de cambio. Esto también puede estar asociado a que el foco de la investigación en el área de DA se ramifica hacia tres vertientes, lo médico, psicológico y educativo, por lo que se opta regularmente por una postura multicausal o interdisciplinaria, que ofrece distintas visiones de lo relativo a la Educación Especial.

El Sistema educativo venezolano, está fundamentado en la Constitución Bolivariana, vigente según Gaceta Oficial N° 5.453 del 24-03-2000 y la Ley Orgánica de Educación, promulgada según Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinaria de fecha 17-08-2009. En el artículo 3 establece los principios de la educación y en el artículo 25 describe como el sistema educativo está organizado en: el Subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media y el Subsistema de educación universitaria que comprende los niveles de pregrado y postgrado.

En el artículo 26, establece que las modalidades del sistema educativo son variantes educativos para la atención de personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos. Así se describe la educación especial como una modalidad del sistema educativo venezolano.

El Ministerio de Educación es el organismo que tiene a su cargo la dirección de la formación de los venezolanos en sus diferentes niveles educativos y modalidades.

En la Conceptualización y Política del área de DA, vigente, el Ministerio de Educación (1997:10), se “propone un modelo de atención educativa especializada integral, con una visión holística donde se toma en cuenta toda la multiplicidad de factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se vinculan los aspectos psico-socio-pedagógicos”, bajo una concepción dinámica e interactiva.

En Venezuela, de acuerdo al documento, antes citado, la atención en el área de Dificultades de Aprendizaje, está organizada en unidades operativas denominadas: (a) aulas integradas (AI), (b) unidades psicoeducativas (UPE) y (c) centros de atención de niños con dificultades de aprendizaje (CENDA).

El aula integrada es un servicio de la modalidad de educación especial, que según Lira y Fajardo (2004:5), está “conformado por docentes de educación especial, la cual desarrolla su acción a través de un trabajo cooperativo dentro de la institución escolar y en el ámbito comunitario, con la participación de todos los actores del hecho educativo”.

Igualmente, refieren las autoras citadas que el objetivo del aula integrada, consiste en brindar atención educativa integral de los educandos que presentan DA, para obtener y velar por la permanencia, prosecución y culminación de los estudios en el sistema educativo, al igual que promover la prevención de las posibles DA en los educandos de la educación inicial y básica. Además debe cumplir funciones de apoyo a la integración escolar de aquellos educandos con necesidades educativas especiales en acuerdo con los diferentes planteles y servicios de la modalidad de educación especial e instituciones del sector educativo y de otros sectores de la sociedad.

A los fines de esta investigación, los docentes especialistas que atienden esta unidad operativa (aula integrada), serán los sujetos de investigación puesto que poseen autonomía en la labor desarrollada y conforman sólo ellos el servicio y coordinan la labor haciendo las remisiones respectivas, si el caso lo requiere; las otras dos unidades operativas: Unidad psicoeducativa y Centro de niños con DA (CENDA), están conformados por equipos interdisciplinarios para la atención de niños con DA, en el primer caso ubicado en el contexto de una escuela básica, pero con funcionamiento independiente, que atiende además de

los niños de dicha institución a otros educandos remitidos desde escuelas cercanas; en el segundo caso, se trata de un equipo de profesionales ubicados en un local especialmente preparado y funciona de manera independiente, para atender a los educandos en turnos complementarios al que lleva el estudiante en su institución regular, es decir funciona como población flotante.

El área de conocimiento de las DA, ligada a la Educación Especial, se puede catalogar como multidisciplinaria, ya que en ella confluyen por sus aportes un buen número de profesionales de otras disciplinas entre las que cabe destacar, en términos generales, la medicina, la educación, la psicología, los estudios científicos del lenguaje, así como otras especialidades, por ejemplo: optometría, audiolología, servicio social, genética, orientación y las neurociencias. En el campo de estudio de las DA, el desarrollo ha respondido al avance de la ciencia y la tecnología, la modernización de la sociedad y la evolución de los valores sociales y culturales predominante en cada época.

El rasgo *multidisciplinario*, sobresaliente en el devenir de la estructura de conocimiento de esta área, ha generado un intenso y rápido desarrollo de todos y cada uno de los aspectos esenciales que la conforman. Según Leal (1997), estos aspectos se relacionan a tres grandes campos: (a) los de orden teórico, inherentes a la definición de dificultades de aprendizaje como fenómeno y a la fundamentación de sus modelos explicativos; (b) los de tipo metodológico, atinentes a la evaluación, el diagnóstico y/o la aproximación al fenómeno desde este punto de vista (incluyen, entre otros, los instrumentos de medición y los procedimientos de reconocimiento del fenómeno); y (c) a aquellos vinculados al tratamiento, y/o al abordaje reeducativo, derivados de los modelos de atención.

En forma progresiva el objetivo de esta modalidad educativa comienza a dar un giro, en el sentido de que no sólo se trata de optimizar

los avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino también y especialmente en proporcionar un conjunto de apoyos y recursos implementados desde el sistema educativo regular para dar respuesta adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global.

Este cambio de perspectiva incide en la concepción más amplia de la Educación Especial, que se asocia con la acción pedagógica a las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales. Poco a poco, comienzan a confluir la educación especial y la educación general, ya no vistas como realidades separadas.

En este sentido, la Educación Especial debe ponerse al servicio del educando para satisfacer las necesidades educativas especiales, destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta población. Así, en la década de los ochenta y sobre todo de los noventa, se va progresivamente abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo.

Dada la realidad ocupacional del docente especialista al que se refiere este estudio, donde su entorno laboral es la Escuela Básica, pero su marco de acción es la Educación Especial, podría asumirse la definición de Torres (1999:11), cuando explica que la educación especial es “la educación que toma como referente al individuo que aprende”; según esta definición el centro de atención en la educación, es el educando, por ello, el docente deberá prepararse para conocerlo integralmente. A esto hay que agregar su preparación en aspectos específicos, para observar y reflexionar la propia práctica y la de los compañeros que le permita realizar auto evaluación y reflexión compartida, evaluar críticamente todo el proceso educativo, innovar e investigar en busca de respuestas adecuadas a la demanda, trabajar en equipo, generar y promover actitudes positivas hacia la diversidad.

Cualquier esfuerzo pedagógico que se despliegue debe ser pertinente a la realidad donde se pretende poner en práctica, de otro modo estaría descontextualizado, además es importante encontrar vías de interconexión con los demás entes implicados en la compleja realidad que significa el hecho educativo.

En este sentido, la educación debe ser vista de manera contextualizada, no como un fin en sí misma sino como un medio, que se conjuga con otros esfuerzos para encontrar mejores mecanismos de diagnóstico, valoración y transformación de la sociedad.

Diferenciar dos grandes paradigmas en la manera como se concibe la Educación Especial, permite recorrer la realidad de la formación que se ha dado en universidades como la UNA, en la carrera DA y hace un llamado a la reflexión sobre el hecho de que la formación basada en el déficit, significa una limitación para que el docente en ejercicio pueda asumir una postura más adecuada a las exigencias actuales.

El docente especialista en DA es el maestro que tiene bajo su responsabilidad la atención del área, entre sus funciones básicas se encuentra la planificación, prevención, orientación, asesoría, promoción social, investigación, apoyo a la integración escolar, facilitador y mediador del proyecto educativo. Lo que se lleva a cabo a través de una serie de actividades generales propias de los servicios del área de DA, tales como el intercambio de experiencias con los profesionales involucrados y comprometidos en el proceso de atención educativa especializada.

Con lo expuesto se evidencia la necesidad de que el docente de aula integrada, trabaje en forma cooperativa con las otras personas implicadas en el proceso educativo en función de la atención integral del educando. El valor del trabajo en equipo para el desarrollo de actividades pedagógicas, así como la decidida participación en la formación integral del docente, son dos elementos claves para garantizar la calidad y la pertinencia educativa.

La prevención de los trastornos, es un aspecto importante en la labor que desarrolla este docente, puesto que requiere orientar a la comunidad educativa para minimizar los efectos de aquellas situaciones adversas que pudieran incidir en el proceso de aprendizaje, desde el aula de pre escolar y de educación básica, incluso en trabajos de proyección a la comunidad que permitan la intervención temprana de acuerdo a las necesidades de la población atendida.

Esta visión resulta totalmente coherente con los fines de esta investigación, con miras a conocer el área de DA en Venezuela, desde las instituciones educativas en el estado Táchira. Además, de revisar cuál es la participación del docente especialista en este proceso, qué aspectos hay que tomar en cuenta para que la formación continua contribuya de manera decidida a una actuación profesional que se adecue a la realidad.

CAPÍTULO 5

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE A DISTANCIA

La universidad del futuro se parecerá más a una universidad a distancia que a una universidad tradicional.
José Ramón Ortiz (2009)

Contenido:

- 5.1. La educación a distancia y la formación continua.
- 5.2. El adulto como aprendiz.
- 5.3. La Universidad Nacional Abierta de Venezuela, sistema de educación a distancia.
- 5.4. Perspectivas de la educación a distancia con la incorporación de las TIC.
- 5.5. Entornos Virtuales de Aprendizaje.
- 5.6. Modelos de formación del profesorado en medios tecnológicos.

5.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA FORMACIÓN CONTINUA

La modalidad de educación a distancia, es una particularidad educativa, que implica la separación espacio temporal de los profesores y los alumnos, se desarrollan elementos del proceso de enseñanza y del aprendizaje mediante el uso de materiales didácticos y la intervención de tecnologías de información y de comunicación.

Las instituciones de formación a distancia, presentan diversas fortalezas al emprender programas de formación continua, por las facilidades que ofrece en cuanto a las condiciones espacio temporales, las personas pueden incorporarse a esta modalidad de estudios conservando los compromisos laborales, familiares y de distancia geográfica.

En entrevista realizada a la rectora de la Open University, la primera universidad a distancia creada en Gran Bretaña hace aproximadamente cuarenta años, Gourley (2007), afirma que uno de los cambios más importantes que se ha dado en el mundo de hoy es que ha habido

explosión de conocimiento, y a través del uso de la tecnología parece imparables. Por ello, hoy la gente va a la universidad y tendrá que seguir yendo siempre, a lo largo de la vida, porque tendrá más y más que aprender, porque el mundo cambia mucho y rápido, hay novedades constantemente.

Se plantea entonces, la importancia de la formación de los profesores, en un contexto sociocultural en el que Internet está entrando progresivamente en la vida cotidiana, constituyéndose en un instrumento fundamental que afecta los estudios, el trabajo, la comunicación, transformándose en parte de la cultura. Todo esto requiere un cambio de actitud y el desarrollo de competencias en los docentes, que progresivamente se refleja en las prácticas docentes y los nuevos roles en desempeño de las relaciones que la sociedad impone.

Con las tendencias mundiales de desarrollo tecnológico, las perspectivas de las universidades con sistemas de educación a distancia imponen la inevitabilidad de realizar profundos cambios estructurales en los sistemas académicos para lograr adecuarse a la presencia de factores que están produciendo una rápida obsolescencia de aquellos centros de formación superior que persisten en continuar con rígidas formas y métodos tradicionales.

Dentro de este marco, Casas (1997), analiza y resume, algunos de los principales factores a tomar en cuenta para reorientar el cambio universitario mundial; ellos incluyen: (a) sociedades cada vez más informatizadas; (b) globalización de la economía, mercados, información y educación; (c) acceso y participación, como antítesis del tradicional elitismo; (d) nuevas tecnologías, especialmente informática y telemática; (e) tecnología en la formación para el trabajo (entrenamiento continuo); (f) nuevas aproximaciones al aprendizaje y a la enseñanza; y (g) formación del personal académico.

En este sentido, Torres (2005), afirma que la sociedad ha cambiado considerablemente en corto período de tiempo y continúa haciéndolo apresuradamente. Estos cambios no sólo se apoyan en lo cuantitativo de la información disponible por el avance de las nuevas tecnologías y la inmediatez con que dicha información llega a los destinatarios, sino que está directamente relacionado con todas las manifestaciones culturales, es decir, cambios en la forma de comunicarnos, de trabajar, de divertirnos y de aprender, elementos que será necesario tomar en cuenta, cuando se trata de proponer estrategias para la formación continua de los profesionales en servicio.

5.2. EL ADULTO COMO APRENDIZ

Bajo un enfoque constructivista se percibe al aprendiz como alguien activo, autónomo, participativo, capaz de construir sus propios conocimientos, indagar acerca de aquello que es de su interés. El conocimiento no está en el contenido disciplinar, aprender es una actividad constructiva de la persona que ocurre en un contexto socio cultural determinado.

El formador requiere tomar en cuenta los conocimientos previos que poseen los aprendices al desarrollar los contenidos del curso, además de que participa activamente como guía y ayuda al estudiante en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Cuando se trata el tema de la formación de los docentes, es necesario tener presente que los profesores son adultos y por tanto es necesario tomar en cuenta los hallazgos que sobre la educación del adulto encontramos en la literatura científica.

La educación de adultos se está convirtiendo en un asunto fundamental en la sociedad actual, por la necesidad de renovar el talento humano. Entendida como educación continua, el cambio acelerado plantea adaptarse a nuevas situaciones para mantenerse a tono con los

tiempos, lo que requiere del adulto que el aprendizaje sistemático se prolongue más allá de la formación inicial, que se prolongue durante el ejercicio profesional.

Una creciente colección de conocimientos y de experiencias en la educación de adultos, demuestra que este grupo de edad posee condiciones particulares que configura un contexto determinado por las necesidades de formación. Por esta razón, Knowles (1978) describió la Andragogía, como el arte y ciencia de ayudar a aprender a los adultos, basada en ciertas suposiciones cruciales acerca de la diferencia entre los niños y los adultos como estudiantes.

El adulto está dirigido por sí mismo, llegar a este nivel de edad, experiencia y madurez a la que se refiere se adulto, permite que emerja una profunda necesidad psicológica relacionada con la aceptación, como un ser que se autodirige por sí mismo y por los demás. Esta consideración demanda del proceso educativo cubrir las necesidades propias de este grupo de edad e implica un alto grado de respeto y de compromiso.

Contar con un mayor número de experiencias acumuladas, puede significar recursos más ricos para el aprendizaje, en la medida en que todo lo que se sabe se ha podido vivir como experiencia directa. Por tanto, las necesidades de formación, están dadas por aquello que se requiere aprender, puesto en práctica sobre la marcha y marcado por un alto grado de significación que lo hace específico a áreas de conocimiento determinadas o a problemáticas concretas.

En el aspecto intelectual, el aprendizaje se redimensiona en el adulto, el acto de aprender no se reduce a la sola memorización, sino que el conocimiento nuevo es sometido a un complejo tratamiento de comparación con los diversos conocimientos acumulados, reteniendo aquellos que forman un lazo significativo con ellos.

El adulto, al hacer esfuerzos para lograr nuevos conocimientos, dinamiza un conjunto de funciones que aumentaran la movilidad de la mente y su sentido de equilibrio. La reestructuración lograda sobre la base de la experiencia acumulada propicia la reflexión que puede acelerar determinados aprendizajes. Así el insight o comprensión repentina, no representa ningún nivel de genialidad y de ordinario es la manera como aprenden los adultos.

En cuanto al aspecto social, el ser humano conjuga las condiciones de hominización como entidad biológica con la humanización que le aporta el hecho de pertenecer a una determinada cultura. El proceso de aprendizaje en las personas es permanente, sigue una continuidad desde la concepción hasta la muerte, lo cual imprime a la educación un papel crucial al hacer un seguimiento de los pasos progresivos que el hombre recorre en la actualización del proyecto total de sí mismo.

En este orden de ideas, Erikson (1976:221), le atribuye un alto valor al lugar que ocupa la identidad en el ciclo de vida humano, representada por el surgimiento de una serie de cualidades del yo que emergen en períodos críticos del desarrollo, a través de los cuales “el individuo demuestra que su yo, en una etapa determinada, es bastante fuerte como para integrar el programa de desarrollo del organismo con la estructura de las instituciones sociales”.

Hay tres grandes fortalezas que este autor atribuye a la etapa adulta; el adulto joven que surge de la búsqueda de identidad, está ansioso y dispuesto a integrar su identidad con la de otros, está preparado para la intimidad o la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos, la contraparte es el aislamiento. La adultez media conlleva la preocupación por establecer y guiar a las nuevas generaciones, en contraposición al estancamiento. La madurez se alcanza con la integridad del yo, entendida como una integración emocional que permite la

participación por consentimiento así como la aceptación de la responsabilidad del liderazgo.

Cada etapa de desarrollo demanda un esfuerzo particular, para tender a la humanización, a fin de transformarse en etapas de progresivo desarrollo de la personalidad. Así mismo aporta al proceso educativo sus contribuciones particulares a fin de que el ser humano adquiera una conciencia, conocimiento y dominio de sí mismo y del mundo, cada vez más crítica, creativa, profunda y más humana.

El logro de este desarrollo progresivo requiere un conjunto de opciones fundamentales, que condicionan todo el proceso de su humanización lo que implica renuncias y conquistas, frustraciones o satisfacciones en todos los ámbitos de la vida. La búsqueda estaría dirigida a la promoción del desarrollo integrado de la personalidad, de la manera más plenamente humana que sea posible en cada una de las etapas del crecimiento, cada una de las cuales está destinada a ser vivida con un sentido y un valor en sí misma.

El adulto pretende respuestas que sean pertinentes y útiles, que se relacionen directamente con su vida, esto se corresponde también con el proceso formativo, de modo que el momento propicio para enseñar llega cuando la persona necesita de un determinado conocimiento o técnica que le permita resolver algún problema que se le presente en su cotidianidad personal o laboral.

La educación para personas adultas se entiende como un proceso desarrollado a lo largo de toda la vida, dirigido a todos los ciudadanos, no sólo a los de bajo nivel académico, ya que pretende responder a las demandas y necesidades de las comunidades locales en las que se integran los centros de adultos en función de sus propios intereses y ritmos de aprendizaje.

La metodología más importante a emplear para la educación del adulto es el análisis de la propia experiencia. Los adultos tienen una mayor capacidad de razonamiento lógico y analítico, y durante su vida han ido desarrollando una serie de habilidades y destrezas de aprendizaje que el niño aún no dispone.

Desde el punto de vista actitudinal los adultos, tienden a ser más disciplinados y cooperativos y con mayor capacidad de concentración; debido, en parte, a que con la edad suele ser más paciente y sobrelleva con resignación las eventuales frustraciones con la esperanza de alcanzar una recompensa a largo plazo.

Otro aspecto importante es la motivación integradora, propia del individuo adulto que aprende, en general se guía de forma voluntaria, al elegir personalmente los cursos y trabajar con un objetivo definido, pautado por las necesidades de formación.

5.3. LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA DE VENEZUELA, SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

La Universidad Nacional Abierta (UNA), es pionera en Venezuela de la educación a distancia, fue creada el 27 de septiembre de 1977, mediante el Decreto de la Presidencia de la República N° 2398, de la misma fecha. Es una universidad oficial con carácter nacional que forma parte de las instituciones del Subsistema de Educación Universitaria del país. De acuerdo como lo establece su Reglamento, esta institución es definida como una universidad nacional experimental de Educación Superior. Este rasgo obedece a lo referido en la Ley de Universidades vigente, en cuanto a la posibilidad que tiene la UNA de ensayar nuevas orientaciones y estructuras organizativas en Educación Superior.

La UNA constituye, asimismo, un sistema de educación abierta y a distancia (SEAD), organizado para democratizar y masificar el acceso a la educación, a amplios sectores de la población del país imposibilitados de

atender un programa de estudios bajo la modalidad presencial debido a la existencia de barreras geográficas, de impedimentos físicos y de cualquier otra índole, o a la imposibilidad de compatibilizar las obligaciones laborales y familiares con los estudios, sin interferencias entre unas y otras. Por lo que desde el inicio, la UNA se constituyó en una alternativa educativa viable, a todas aquellas personas que tradicionalmente estaban excluidas del Subsistema de Educación Superior y aspiraban a obtener un grado universitario. La UNA, desde su creación orienta su acción en tres grandes principios: democratización, innovación y desarrollo autónomo (UNA, 1977).

La UNA está organizada por una sede central y sedes locales. *La sede central* está ubicada en la ciudad de Caracas, capital del país, allí funcionan los órganos de gobierno y dirección, representados por los Consejos Superior y Directivo. En ella se formulan las políticas y se realizan las funciones de planificación y diseño del currículo, instrucción, evaluación, extensión universitaria e investigación. *Los centros locales*, son una serie de sedes diseminadas por toda la geografía nacional, que hacen uso de una infraestructura, con edificaciones propias o rentadas, donde se llevan a cabo actividades de registro y control de estudios, académicas referidas a la asesoría, orientación estudiantil, administración de la evaluación, investigación y extensión; cuentan con servicio de biblioteca y recursos múltiples. Estas sedes están conformadas por veintidós (22) Centros Locales, ubicados en las capitales de los estados del país, algunos de ellos tienen asociadas Unidades de Apoyo (UA), veintiocho (28) en total y Centros de Inscripción y Aplicación de Pruebas (CIAP), doce (12) en total, ubicados en las poblaciones aledañas a las sedes de los Centros Locales. Por lo que las dependencias de uno y otro tipo ascienden a un total de sesenta y dos (62) en todo el país.

La UNA ofrece en pregrado siete carreras de Licenciaturas, dos Ingenierías y una carrera de Técnico Superior Universitario.

Tanto los aspirantes al Curso Introductorio como los estudiantes de las diferentes carreras ofrecidas por la UNA, realizan la inscripción en línea a través de un sistema creado por la universidad para tal fin.

Los programas de postgrado en la UNA recaen en la Dirección de Investigación y Postgrado que actualmente ofrece una Maestría en Educación Abierta y a Distancia, una especialización en Telemática y otro en Derechos Humanos; también ofrece diversos Cursos de Ampliación no conducentes a Grado.

La institución se proyecta hacia la comunidad a través de los programas de Extensión Universitaria, la cual se visualiza como una estrategia para alcanzar el fortalecimiento de la pertinencia social de la universidad. La Extensión Universitaria posibilita la búsqueda, generación, promoción, ampliación y difusión del conocimiento humanístico, científico y tecnológico, a través de mecanismos de promoción de la investigación y la docencia al servicio de la comunidad, en procura de aportar soluciones a los problemas que demanda el entorno social, dirigiendo sus acciones hacia el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

En el análisis interno de la UNA, el plan estratégico describe el Subprograma de Extensión Universitaria, en tres grandes áreas de trabajo: (a) *la educación continua*, como un conjunto de acciones tendentes al desarrollo y fortalecimiento del talento humano que labora en los entes públicos y privados hacia los cuales la UNA irradia su acción, a la vez que se nutre de ellos para adecuar sus propuestas a los requerimientos que le presentan esos organismos; (b) *la acción social*, que tiene como objetivo incidir socioeducativamente en los grupos humanos, comunidades, a partir de la identificación y análisis de los problemas culturales y socioeducativos que ellas presentan. En los programas de acción social participan cooperativamente representantes de distintos sectores de la localidad, profesores, estudiantes de la UNA, así como asociaciones de vecinos, ONG y otras agrupaciones civiles de

carácter social, a través de varios campos como la educación no formal, desarrollo y acción comunitaria, desarrollo y capacitación juvenil, y acción holística a la población penitenciaria; y (c) *asistencia técnica* que es visualizada en una doble dimensión: asistencia técnica empresarial y asistencia técnica social. La extensión universitaria se inició con la UNA, pero en los últimos años, como respuesta a las políticas de Estado se ha sentido la necesidad de ampliar su ámbito de acción.

Otra manera de atender las necesidades de la colectividad es el Servicio Comunitario que se presenta como una nueva oportunidad de aprendizaje para que todos aquellos que cursan estudios universitarios puedan compartir sus conocimientos con la comunidad, como una actividad obligatoria para obtener el título universitario, así tanto la comunidad como el propio estudiante, se benefician y aprenden entre sí.

En la UNA, además se ha considerado la titulación por *Certificados de Competencia*, que se da a través de la formación brindada por grupos de cursos provenientes de diversos componentes de formación distribuidos a lo extenso de la matriz curricular, los cuales contemplan elementos complementarios. Se han propuesto en la UNA diez y siete (17) Certificados de Competencia, que tienen como finalidad acreditar las competencias profesionales para el empleo, adquiridas mediante acciones de formación profesional. A través de la certificación de competencias se estima posible: (a) fomentar la productividad institucional en términos de estudiantes que en corto plazo puedan incorporarse al sector laboral; (b) contribuir a la revitalización del sector de la pequeña y mediana industria; (c) generar procesos de formación para el desarrollo del estudiante; (d) promover la contribución que este estudiante puede y debe brindar a las comunidades en las que le toque desenvolverse; (e) responder a las exigencias que se le plantean a las universidades a la luz de los objetivos previstos en los planes de desarrollo que en la actualidad se encuentran en marcha.

En la carrera Educación mencionó Dificultades de Aprendizaje, se proponen tres (3) Certificados de Competencias:

1. Prevención de las Necesidades Educativas Especiales.
2. Integración Educativa de Sujetos con Necesidades Educativas Especiales.
3. Atención Educativa en Dificultades de Aprendizaje.

Finalmente, cabe citar aquí los principales requisitos establecidos para otorgar los certificados de competencia en la UNA.

1. Ser estudiante regular de la UNA.
2. El estudiante debe haber aprobado las competencias de base y las técnicas profesionales relativas al certificado al que se opta.
3. Declarar su voluntad de optar al certificado correspondiente, mediante la inscripción.
4. Aprobar la evaluación teórico-práctica elaborada para demostrar las competencias a certificar. Es necesario destacar que la evaluación será determinada y propuesta por las áreas correspondientes y dentro de una variedad de instrumentos adecuados a las características y condiciones propias de cada disciplina de conocimiento.
5. Los resultados serán en los términos de aprobado o competente el estudiante posee habilidades, conocimiento y actitudes requeridas para obtener la Certificación por Competencias evaluada. No Aprobado: el estudiante presenta deficiencias en indicadores específicos de la competencia evaluada.
6. El resultado de la evaluación quedará registrado en el Acta que a tal fin elabore el jurado examinador.

A partir del Lapso Académico 2005-1, la UNA implementó ajustes a los diseños curriculares de seis de las nueve carreras que ofrece. Los referidos ajustes estuvieron motivados por la necesidad de actualización de los diseños en diferentes ámbitos: científico, disciplinar, actitudinal,

adecuación a las necesidades del país y a los requerimientos establecidos por el Consejo Nacional de Universidades (CNU).

En lo relativo a Postgrados, desde el año 1987 la UNA ofrece la Maestría en Educación Abierta y a Distancia, con el propósito de formar a los cursantes en tres áreas sustantivas: Facilitación del adulto en situación de aprendizaje, el diseño de cursos y la administración educativa en la modalidad a distancia; asimismo promueve líneas de investigación en las referidas áreas.

En el año 2004, el Consejo Nacional de Universidades aprobó la Especialización en Telemática e Informática Educativa en Educación a Distancia y en el año 2008 una Especialización en Derechos Humanos promovida conjuntamente con la Defensoría del Pueblo.

La Dirección de Investigación y Postgrado también ofrece Cursos de Ampliación enmarcados en los siguientes ámbitos: educación a distancia, educación, administración y gerencia, informática y telemática.

En cuanto a los rasgos diferenciadores de la Universidad Nacional Abierta: Modelo Educativo, se puede afirmar que la UNA es un sistema de educación a distancia (SEAD). Como tal, presenta las características siguientes: (García Aretio, 2002):

- Separación espacio temporal entre profesores y estudiantes (lo cual no impide las interacciones cara a cara);
- Utilización intensiva e integrada de medios tecnológicos de la comunicación como recursos básicos y complementarios (correo, teléfono, radio, televisión, audio y video conferencia, Internet);
- Organización que apoya al estudiante (una institución que planifica, programa, diseña, produce materiales y evalúa y realiza la inducción, la motivación y el seguimiento del proceso de aprendizaje a través de la orientación y la tutoría al estudiante);

-
- Aprendizaje flexible e independiente por parte del estudiante (el primer rasgo, referido a la posibilidad de control por parte de aquel de ciertas variables del proceso de aprendizaje tales como: espacio, tiempo, ritmo. El segundo a la individualización del proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante acotar la creciente tendencia a la incorporación del aprendizaje colectivo en el SEAD, el cual está facilitando la mediación de las TIC);
 - Comunicación bidireccional (entendida como la superación de los modelos iniciales de la educación a distancia, caracterizado por la unidireccionalidad. Actualmente, el estudiante puede participar del diálogo real y simulando con sus profesores y puede participar de modalidades de la comunicación multidireccionales mediados por las TIC);
 - Enfoque tecnológico (referido no precisamente a la “cacharrería” o acumulación de aparatos, sino a una concepción procesal, planificada, rigurosa y sistemática tanto en las actividades que se registran en plano macroindustrial como en el plano industrial. Esto es así por cuanto los SEAD, se plantean más problemas para rectificación inmediata que los que podrían producirse en un sistema que maneja la relación instantánea cara a cara);
 - La comunicación masiva con el uso de los medios de comunicación y tecnologías avanzadas (el mismo mensaje producido a un determinado costo puede ser distribuido masivamente aplicando economías de escala. Sin embargo, la comunicación masiva no impide la incorporación de estrategias que ponen el acento en las exigencias, motivaciones y necesidades particulares de los estudiantes;
 - Procedimientos industriales de producción y distribución masiva de los materiales, este rasgo plantea una organización más inflexible en términos de programación de actividades y de la estructura de las relaciones y los materiales. Sin embargo, es importante acotar que el nivel de la industrialización de los SEAD están en relación directa con el número de estudiantes que puede atender.

La UNA, como se expresó antes, es un SEAD y la única universidad venezolana cuya oferta académica total es a distancia. Es lo que se conoce en la literatura sobre la organización de EAD como una universidad del tipo unimodal.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la UNA está organizado, hasta ahora, en lapsos semestrales, se fundamenta en el estudio independiente de parte del estudiante. Este planifica sus tiempos de dedicación de estudios, las asesorías a las que acudirá y las evaluaciones que debe presentar para alcanzar los estándares establecidos por la institución sobre la base del calendario de evaluación emanado desde la dirección de programación.

La Universidad utiliza medios múltiples de instrucción y diversos tipos de modalidades de formación, tal y como lo establece el Reglamento de la UNA. La instrucción se ofrece a través de paquetes instruccionales entendidos como el conjunto de elementos que integran un curso en la educación a distancia. Dichos elementos pueden poseer diversos modelos de presentación: escritos, audiovisuales y electrónicos. Entre ellos se encuentran: el material impreso o medio maestro, acompañado del Plan de Evaluación, considerado el primero de ellos como el medio principal de estudio, guías de instrucción, programas audiovisuales, multimedias educativos y ambientes de aprendizaje en la web, complementados con servicios de asesoría, laboratorios de computación y red de bibliotecas.

En el momento de inscripción se entrega al estudiante el Plan de Evaluación, el cual le permite conocer con antelación los objetivos evaluables, los momentos y tipos de evaluación, así como los lineamientos que regulan la evaluación formativa y sumativa; además se le entrega el material instruccional elaborado especialmente para cada asignatura.

Los estudiantes de la UNA exhiben un perfil cualitativamente diferente al de los estudiantes de otras universidades oficiales venezolanas, que se derivan de las condiciones de estudio independiente, resultan ser aprendices autónomos y producen un contexto de aprendizaje adaptado a las condiciones personales.

5.4. PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA CON LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC

El impacto de las nuevas tecnologías tocan a la educación a distancia con una cercanía transformadora; aprovechar estas herramientas va a depender del compromiso de los protagonistas. En esta modalidad educativa surgen nuevas necesidades formativas que deben ser cubiertas respondiendo a las características del contexto. A su vez, la investigación sistemática de la realidad es lo que permitirá una toma de decisión que aporte al entorno institucional condiciones reales de mejora y el aprovechamiento de los avances tecnológicos.

Según Cabero y otros (1999), la tecnología multimedia constituye la integración de todas las posibles formas de presentación de la información (texto, gráficos, animación, video y sonido), el acceso a esta no es secuencial, sino una especie de ojeo diferente a la lectura de principio a fin.

La multimedia se constituye en una red de conocimiento interconectado, en donde el usuario puede moverse por itinerarios, siempre diferentes, a través del espacio de la información, aprendiendo así por experiencia personal. Se trata de algo que compromete la personalidad del alumno y que se manifiesta en una actitud interesada en asimilar una cultura distinta a la suya.

Con la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, la educación a distancia se plantea un cambio de paradigma, en el que se conservan las características propias de esta

modalidad de estudio, pero a la vez cambia todo el método de comunicación y con él la posibilidad de encontrar vías para que el personal que labora en el sistema esté a tono con los tiempos y pueda servir como puente, según Gisbert (2002), a través de tres dimensiones fundamentales: la cognitiva-reflexiva, la activa-creativa y la afectiva-comunicativa.

La dimensión cognitiva-reflexiva, se corresponde con el saber y está conectada a todas aquellas competencias y conocimientos de naturaleza epistemológica que garantizan el desarrollo de acciones docentes fundamentadas teóricamente.

La dimensión activa-creativa, que atañe al saber hacer, y se refiere a las competencias de carácter aplicativo que hará capaz al docente de diseñar, implementar y evaluar todas aquellas funciones que le son propias.

La dimensión afectiva-comunicativa, que se refiere al saber ser, incluye aquellas competencias y cualidades relacionadas con la posibilidad de establecer adecuados niveles de comunicación y actitudes personales que propicien vínculos afectivos.

El desarrollo de todas estas dimensiones de manera armónica requiere una observación permanente y crítica así como el compromiso y la apertura a los cambios de cada uno de los protagonistas del sistema a distancia.

En este sentido, existe consenso acerca de los retos que tiene la educación superior a distancia en el presente, en torno a la idea de que debe recuperar su sentido social mediante una mayor cobertura, calidad, equidad y pertinencia de sus servicios. Ello se traduce en las finalidades siguientes: educación incluyente, equitativa, solidaria y capaz de llegar a aquellos grupos sociales que por sus condiciones económicas,

geográficas o laborales no pueden ser atendidos de manera convencional.

Entre los desafíos que se le plantean a la educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento, podrían incluirse asuntos como:

Perfiles educativos y profesionales, que permitan alinear las necesidades institucionales con las demandas individuales, profesionales y sociales; identificar marcos de calificación requeridas a futuro y de soluciones flexibles para el logro de grados y de estudios no conducentes a grado.

Acceso, para incrementar la participación de los estudiantes de educación a distancia tanto en las carreras como en la educación continua.

Movilidad, prever la capacidad para el movimiento físico y considerar lo virtual a través de comunidades de aprendizaje y de llevar programas de grado compartidos entre instituciones.

Personalización, con la posibilidad de adecuar los contenidos educativos a las necesidades y el perfil del individuo. Promover un balance entre la educación masificada y el enfoque a la medida: soluciones flexibles de aprendizaje, formas innovadoras de interactividad entre estudiantes, personal y contenidos, aprendizaje colaborativo y comunidades de aprendizaje

Aprendizaje a lo largo de la vida, y desarrollo de un modelo de aprendizaje sostenido en el tiempo, trayectorias de aprendizaje individuales seguidas a través de portafolios, diseño del aprendizaje de modo que incluya a la universidad, el ambiente laboral y el hogar, currículo desarrollado para toda la vida.

Comunidades de aprendizaje que permitan reforzar la experiencia de aprendizaje de las personas con particular énfasis en los intereses

comunes en un área particular e identificar los requerimientos educativos, técnicos y organizacionales de sus ambientes de trabajo.

Atender todas estas necesidades supone realizar acciones concretas que permitan fortalecer el sistema de educación superior como un ente interconectado con toda la sociedad.

Tal y como expone Bolívar (2010), quien forma parte de la Comisión Nacional de Currículo, en Venezuela, la serie de acuerdos y declaraciones internacionales firmados por este país, marcan políticas de estado relativas a la educación superior, entre los cuales se encuentran: (a) Intentar superar la fragmentación curricular; (b) promover la formación del profesorado; (c) ofrecer mayores posibilidades a los estudiantes con currículos más flexibles; (d) flexibilizar el ingreso a las universidades; (e) garantizar la educación superior a lo largo de la vida; (f) construir redes académicas; (g) diseñar currículos por competencia; (h) considerar la implicación social de la educación superior a través del servicio comunitario; y (i) considerar la proyección de la educación a distancia a todas las universidades del país.

En este último aspecto se trabaja para generar los documentos respectivos que norman la implementación de la EaD en programa de formación universitaria, para tender hacia la conexión en red de todas las universidades, la producción de cursos en modalidades mixtas (presenciales y a distancia) y la formación docente en la búsqueda de estos propósitos. El proceso de formación puede entenderse como un continuo camino de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso, la docente.

Tradicionalmente, se le ha atribuido la exclusividad del proceso de formación a lo que se denomina formación inicial. Pero sin duda la interiorización de modelos y rutinas escolares se produce a través de toda

la trayectoria escolar del futuro docente, que se actualiza cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor.

Asimismo, es sabido que la socialización laboral actúa eficientemente, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esto se produce por dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

5.5. ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Según Masón (1998), la naturaleza de los entornos de aprendizaje, se centra en una ruptura de la distinción tradicional entre profesor y alumno y se orienta de manera decidida a la construcción colectiva de la formación. El aprendizaje se desplaza en la actualidad desde un modelo de transmisión de conocimientos a un modelo por competencias; al entender la formación como el hecho de capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o un trabajo determinado con condiciones básicas de calidad.

La aplicación de los procesos formativos supone obtener en palabras de Martínez Mut (2002:175), las consecuencias siguientes:

1. No deben diseñarse programas de formación desvinculados de las necesidades de los sujetos, clientes y gestores de su propio proceso formativo.
2. Los programas de formación deben considerarse inmersos en un sistema de intervención para satisfacer esas necesidades, en el cual son relevantes las funciones de asesoramiento o tutoría, denominadas también de mentorización o coaching. La evaluación de la eficacia de la formación debe asegurarse utilizando procedimientos de recogida

de información que permitan el feed-back y el feed-before constantes del sistema.

3. La eficiencia del sistema exige una evaluación a medio y largo plazo del cambio de comportamiento profesional o de la aplicación de las competencias individuales adquiridas y que se realice de manera tan objetiva y científica como la evaluación inmediata de cada actividad.
4. Para que la formación de las personas se considere una inversión se necesita la participación activa de los miembros de la organización y el compromiso por parte de los directivos de facilitar y reforzar la ejecución del nuevo comportamiento.

Por otra parte, cuando se plantea el impacto del avance de la tecnología en la educación, y cómo el docente requiere nuevas potencialidades para enfrentar las exigencias de estos tiempos, compartimos con Cabero (2000) que en estos nuevos contextos de formación, los docentes sin tener que ser grandes expertos en el manejo de tecnologías, sí se le exigirá que posean un cierto dominio tecnológico. Al mismo tiempo que se irán transformando sus roles: diseñador de currículum, medios y recursos para el autoaprendizaje de los estudiantes, creadores y adaptadores de contenidos, dinamizador de la participación de los estudiantes en el entorno, conductor de las intervenciones de los estudiantes, evaluador de los aprendizajes y la estrategias de información seguidas por los alumnos, apoyo técnico a los discentes en lo que respecta al funcionamiento instrumental de diferentes medios y entornos tecnológicos de comunicación, experto gestor de información, entre otros.

5.6. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MEDIOS TECNOLÓGICOS

Según Cabero (1999), los modelos de formación del profesorado en medios tecnológicos son principalmente tres:

1. Modelo técnico: surge en la década de los setenta y se enfatiza la idea de un modelo de profesor, que se suponía exitoso, en el que la

repetición de sus prácticas permitiría procesos de enseñanza también exitosos. El éxito era medido a través de pruebas psicométricas, con toda la carga de cuantificación que ellas contienen. La realidad práctica del aula se dividía en sesiones para su estudio, lo que originó la microenseñanza. Con esta práctica se popularizaron técnicas como el circuito cerrado de televisión, que permitía la observación y análisis de la sesión de enseñanza para estimular el desarrollo de destrezas específicas consideradas como deseables. En este modelo el uso del recurso tecnológico corresponde a una práctica diseñada técnicamente.

2. Modelo Cognitivo: El foco de atención está en el pensamiento del profesor y en la toma de decisiones en situaciones particulares de enseñanza, no se enfatiza sólo en la conducta observable y mensurable del “buen profesor”. Toma mayor importancia la investigación sobre las ideas pedagógicas del docente, las teorías implícitas, su pensamiento preactivo y postactivo a la acción. El profesor se muestra más activo y dinámico que en el anterior modelo, permitiéndose mayor autonomía y reflexión sobre su práctica.
3. Modelo crítico: el profesor es considerado una variable fundamental del proceso de cambio y un traductor y transformador de la realidad, por lo que tiene un papel determinante en los cambios del sistema, se da gran valor al trabajo colaborativo que se da entre grupos de enseñantes y sus centros de trabajo, como estructuras que permiten definir y producir los cambios. Según Cabero (1999), esta formación reflexiva, y en trabajo de grupos cooperativo entre los profesores, es una forma de entender la práctica como un recurso tecnológico más que un modelo de formación y una prospectiva de investigación sobre el profesorado. La investigación y reflexión sobre la práctica con medios tecnológicos son acciones que buscan mejorar los procesos educativos y, a su vez, son necesarias en la enseñanza, al plantear una propuesta crítica en el docente sobre temas fundamentales.

Una mirada crítica a las propuestas actuales de formación a distancia mediada por la tecnología, permite reconocer que a pesar de que existen iniciativas y algunos logros, es necesario insistir en consolidarlos a través del fortalecimiento de planes formativos, la captación de recursos y sobre todo la convicción institucional de liderar este cambio.

El reconocimiento de la potencialidad institucional en materia de innovación, no es suficiente, tal y como lo expone Rangel (2008:72), “se requieren nuevas habilidades y destrezas para afrontar el nuevo escenario sociocultural”.

Hoy en día, muchos son los ejemplos de programas formativos de docentes en el uso de las TIC; la UNESCO (2004), propone un Plan de estudios que adopta los principios básicos propuestos por la Sociedad para la Tecnología de la Información y la Formación Docente (SITE), reconoce la diversidad de enfoques posibles y describen etapas de formación docente que no debe emular una *inyección* de capacitación, sino que debe tomarse como el proceso continuo que es en realidad. Así mencionan el período de formación de futuros docentes, la inducción de los docentes en formación —cuando comienzan a dar clases—, la situación de capacitación en el trabajo —cuando aprenden mientras enseñan en las escuelas— que denominan capacitación de docentes en actividad. Algunos modelos de formación se refieren al desarrollo profesional simultáneo con más de un grupo de docentes y otros se apoyan en comunidades de aprendizaje profesional, atendidas a distancia.

A partir de la experiencia descrita por Riera y Prats (2008), un modelo de formación donde se combine la asesoría, el seguimiento y la investigación basado en el mismo contexto de la escuela, que escucha a los maestros y conoce cómo trabajan de forma real en el aula, es decir, un modelo socio constructivo, que promueva la construcción colectiva de la

misma innovación, sin duda puede ser de gran utilidad cuando de formar al docente en servicio se trata.

TERCERA PARTE
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

DISEÑO DEL ESTUDIO

Contenido:

- 6.1. Introducción.
- 6.2. Posicionamiento paradigmático.
- 6.3. Diseño de la Investigación.
- 6.4. Sujetos de Investigación.
 - 6.4.1. Población y muestra.
 - 6.4.2. Selección de la muestra para la entrevista a profundidad.
- 6.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.
 - 6.5.1. Acerca de los Instrumentos del estudio.
 - 6.5.1.1. Entrevista individual a profundidad a los expertos.
 - 6.5.1.2. Cuestionario.
 - 6.5.1.3. Análisis documental.
 - 6.5.2. Diseño de los instrumentos.
 - 6.5.3. Aplicación de los instrumentos.

6.1. INTRODUCCIÓN

El Planteamiento inicial de la investigación y el posicionamiento teórico y contextual previo, permite un punto de referencia para plantear la investigación en el Marco Aplicado.

Los argumentos apuntados, sin duda pautan el desarrollo de la investigación y hacen necesario dejar en claro qué se pretende obtener y aportar con este trabajo. Inicialmente delimitar cuál es el perfil ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, a través del análisis de documentos y las entrevistas con expertos que permitirán fortalecer el perfil teórico construido a partir del Modelo desarrollado por Saravia (2004), y consolidar así un punto de referencia importante, para verificar hasta qué punto las competencias profesionales propias del perfil ideal son consideradas como tal por los docentes especialistas que desarrollan su labor en un aula integrada, y conocer cuáles son las necesidades de formación, sentidas y percibidas por este grupo profesional, en su quehacer diario.

De modo tal que, la complementariedad metodológica, al incluir entrevistas a expertos y análisis de documentos, con la aplicación del cuestionario a los docentes, permite el encuentro de dos tradiciones paradigmáticas, que propician mayor amplitud y profundidad en la comparación del perfil ideal y el real; y se constituye en la base para la evaluación de las necesidades de formación y las vías para atenderlas en un proceso de formación continua desarrollado desde la Universidad Nacional Abierta.

6.2. POSICIONAMIENTO PARADIGMÁTICO

El concepto de paradigma, según la acepción que le da Kuhn (1978), y otros filósofos de la ciencia contemporánea, engloba un marco general de referencia, que se constituye en una síntesis de creencias, compromisos grupales, maneras de enfocar una realidad compartida por una comunidad científica.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003:4-5) el enfoque cuantitativo y el cualitativo de la investigación... “pueden formar parte de un mismo estudio o de una misma aplicación de dicho proceso, lo cual se denomina enfoque integrado “multimodal”...“creemos firmemente que ambos enfoques, utilizados en conjunto, enriquecen la investigación. No se excluyen, ni se sustituyen”. El modelo mixto descrito por los anteriores autores:

Representa el más alto grado de integración o combinación entre los modelos cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. La investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador necesita un enorme dinamismo en el proceso.
(p.21)

Se entiende el problema de esta investigación, dentro de una dinámica de múltiples direcciones en la cual sus partes no pueden ser aisladas, pues constituyen un todo cuya comprensión profunda se logra a partir del estudio de la realidad, tal cual es, y es por ello, que se asume esta investigación desde ambos enfoques cualitativo y cuantitativo, por considerar que permite revalorizar la capacidad de auto reflexión de los agentes humanos para ser monitores de su propia práctica.

La investigación es de carácter descriptiva, tal y como lo entienden Melo y Villalobos (2006:75), ya que en este tipo de indagación la “preocupación primordial radica en describir características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos” al emplear el método de análisis se puede caracterizar un objeto de estudio o situación concreta, puntualizar sus características y propiedades. Así al combinarla con ciertos criterios de clasificación permite ordenar, agrupar o sistematizar los aspectos involucrados en el trabajo de búsqueda.

La investigación descriptiva, en su nivel de análisis, trata de descubrir e interpretar lo que es y se preocupa por las condiciones o relaciones que existen, las prácticas que prevalecen, las creencias, puntos de vista y actitudes, de los procesos en marcha, de los efectos que se sienten y de las tendencias que se desarrollan.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003:119) “los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren”, en este caso, permite integrar las informaciones que aporten los sujetos seleccionados con relación al perfil profesional del docente, específicamente el de Dificultades del Aprendizaje.

Se apoya en una investigación de campo. La UPEL (2004:14), en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, caracteriza la Investigación de Campo, como:

Análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en éste sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios.

La complejidad del hecho educativo impone la necesidad de apropiarlo con un enfoque estructural, complementario, sistémico, ésta es una realidad donde no sólo se incluyen elementos aislados, sino también los conceptos de relación entre las personas, que según Martínez (1991:29), le incorpora “el estudio de los procesos conscientes, los de intencionalidad, elección y autodeterminación, los procesos creadores, los de autorrealización y toda la amplísima gama de las actitudes y sentimientos humanos”.

Lo más representativo y básico de este asunto es la interacción en su sentido auténtico, es decir, que la actuación de una parte es causa y efecto de la estructura, posición y función de cada uno de los otros constituyentes de esa realidad compleja.

Así, si se quiere captar la realidad tal y como es, se hace imperativo abordar la estructura y organización de esos elementos con su dinámica y significado. Al considerar el comportamiento humano, tal y como lo plantea Martínez (1989:3), “como un todo estructurado, irreductible a sus elementos o componentes; algo que por esa misma razón, exige métodos que respeten las estructuras psíquicas humanas, se adapten a ellas y sean capaces de estudiarlas y comprenderlas”.

El docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, al entrar a formar parte de un grupo social complejo como es la escuela, se incorpora en una conexión sistémica, donde se forma una nueva realidad, toma para sí algo de lo que le ofrece el contexto, cede algo de sí misma, y en

definitiva, queda modificado en la puesta en práctica del rol que desempeña dentro de esas circunstancias.

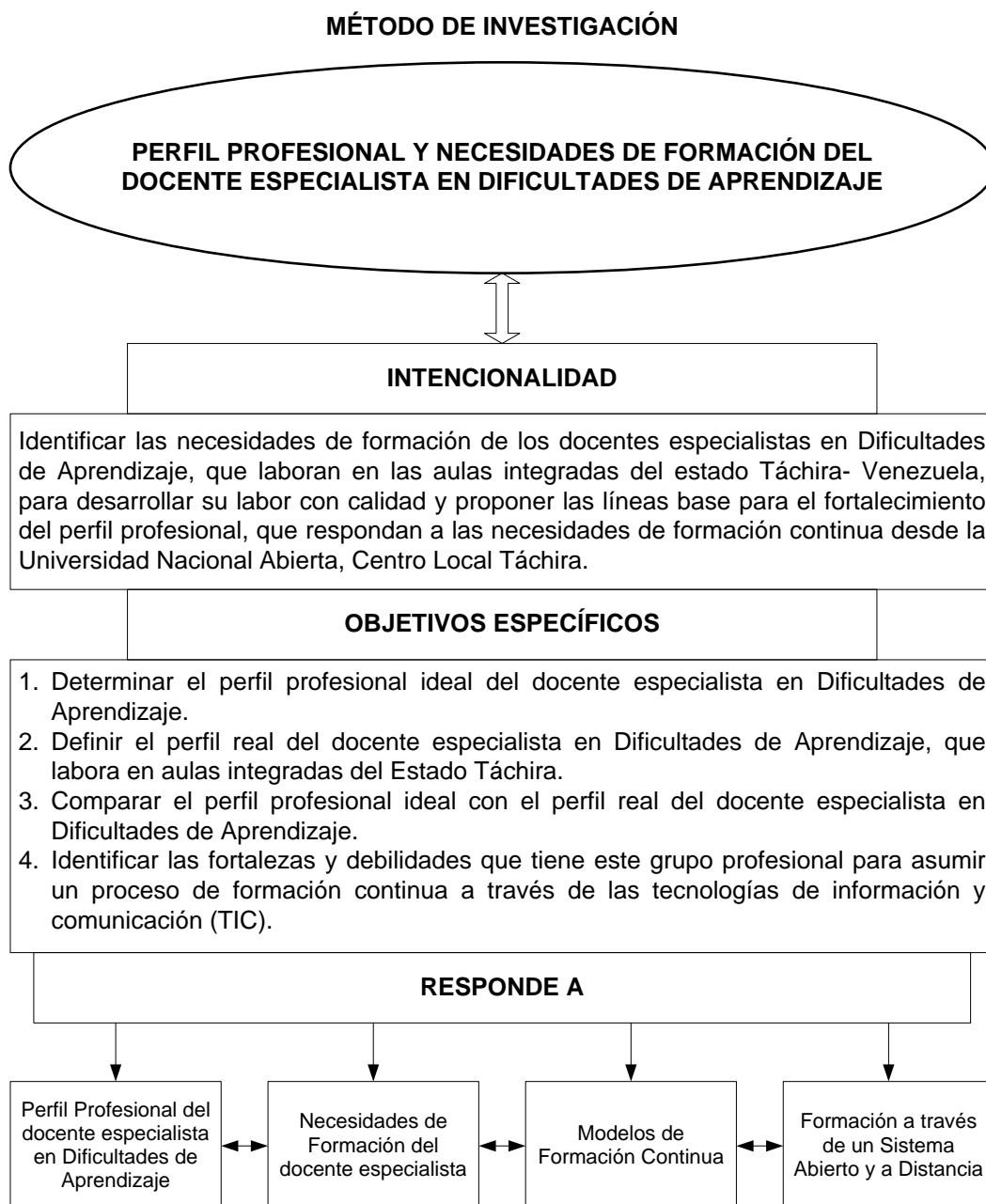
El objeto de estudio al que se refiere esta investigación no puede entenderse como un agregado o yuxtaposición de elementos, sino que sus partes constituyentes forman una totalidad organizada con fuertes interacciones entre sí, es decir se constituyen como un sistema, su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que lo define y caracteriza, se trata de entidades complejas.

En la configuración del perfil profesional de un docente especialista intervienen diversos aspectos en interacción mutua, cuya identidad requiere que se tome en cuenta cada uno de ellos, todos los aspectos constituyentes se relacionan de un modo que le da una caracterización particular. Cada uno de esos elementos está íntimamente relacionado con los demás, si todo está en función de todo y cada elemento es importante para definir a los otros, sólo podrá ser visto a través de la posición, función o papel desempeñado en la estructura.

Sólo se evidenciará la disposición cuando se entrelazan e interactúan formando un todo coherente y lógico, como sucede con los valores, actitudes, intereses y creencias de este grupo humano. De acuerdo a Colás (1997:229), "lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre".

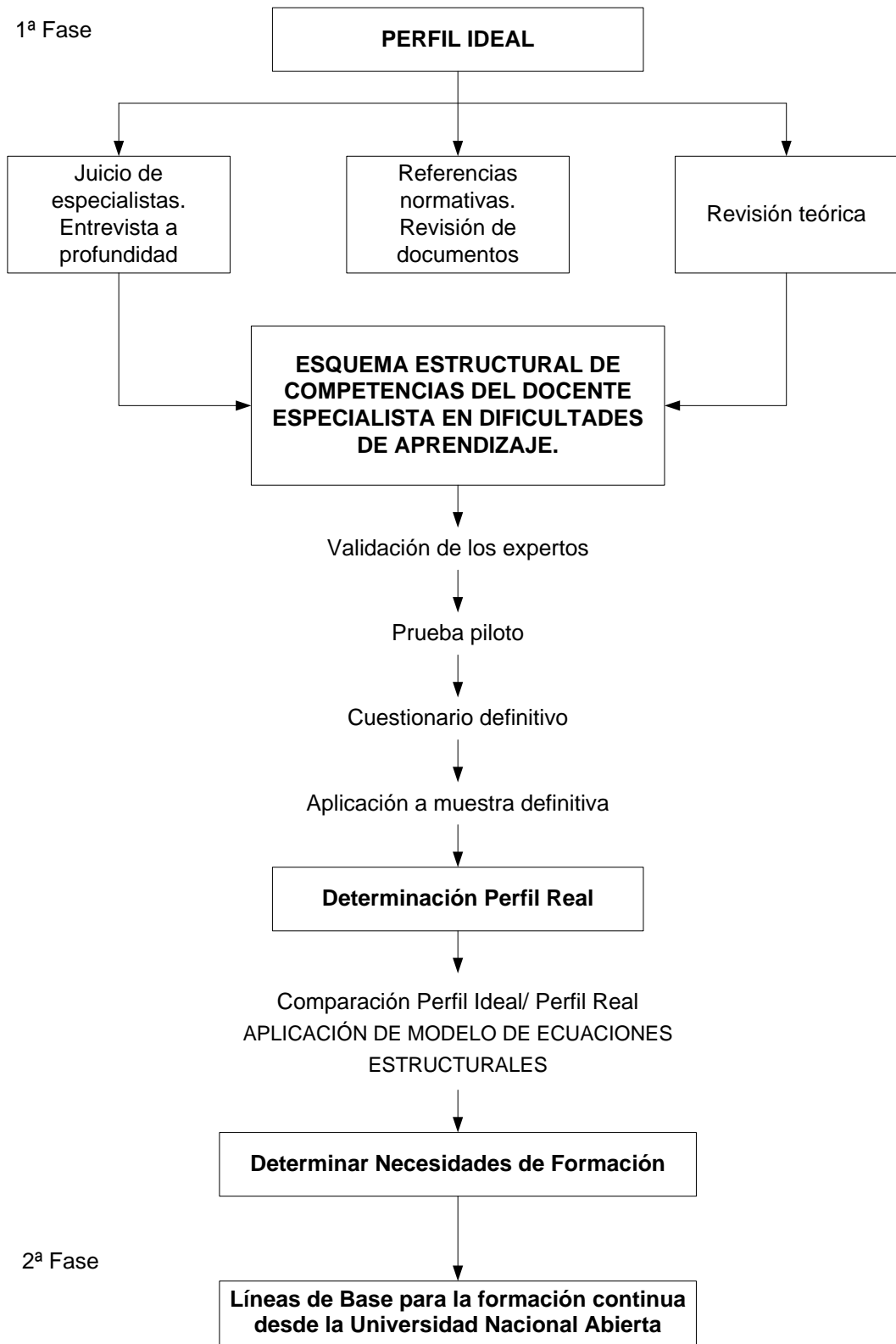
La manera como se ha experimentado el perfil profesional y cuáles son las necesidades de formación en toda su complejidad, sólo puede ser descrita desde el marco de referencia del docente especialista, este profesional con una determinada realidad personal, familiar y laboral le da concreción al ejercicio profesional, y puede ser testimonio real de la puesta en práctica de esta profesión.

6.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN





1ª Fase



2ª Fase

6.4. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para efectos de esta investigación, se tomará como sujetos a los docentes especialistas que laboran en las aulas integradas, del Estado Táchira, para conocer cómo es el perfil profesional real y las necesidades de formación de estos docentes, puesto que es el único servicio en el área de las Dificultades de Aprendizaje, dirigido sólo por el docente especialista, lo que lo hace más autónomo en la manera como organiza su trabajo, mientras los otros dos servicios (Unidades Psicoeducativas y Centros de Niños con Dificultades de Aprendizaje), están conformados además del docente especialista, por otros profesionales de la educación especial.

El aula integrada, es definida como una unidad operativa o servicio incorporado a la escuela regular, se corresponde con la modalidad de Educación Especial, adscrita a una unidad educativa del nivel de educación básica, el docente desarrolla su acción a través de un trabajo cooperativo dentro de la institución escolar y en el ámbito comunitario, con la participación de todos los actores del hecho educativo (alumnos, personal directivo, docentes, técnicos, administrativos, obreros, padres, representantes y miembros de la comunidad local).

El objetivo de este servicio es brindar atención educativa integral a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje, para promover en ellos la permanencia, prosecución y culminación de la escolaridad dentro del sistema educativo. Así mismo, propiciar una acción preventiva de posibles dificultades de aprendizaje en la población de Educación Preescolar y Educación Básica.

De igual manera, el aula integrada cumple funciones de apoyo para la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, conjuntamente con los planteles y servicios de la Modalidad de Educación Especial, otras instituciones del sector educativo y los demás sectores de la sociedad.

La unidad objeto de estudio está constituido por los educadores que ejercen el cargo de docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje, en el Estado Táchira, Venezuela, en un Aula Integrada, en una Escuela Básica con dependencia nacional, estatal o municipal. A través del contacto directo con los directivos del programa de Educación Especial, en la Zona Educativa del Estado Táchira, del Ministerio de Educación, se procede a establecer contacto con estos docentes.

El grupo de docentes estará conformado por una variedad de condiciones, que podrán ser elementos de interés al momento de realizar el análisis de los datos recolectados, ya que este cargo puede estar ocupado por un docente graduado como técnico superior universitario, como licenciado en área de Dificultades de Aprendizaje, profesor de Educación Especial, pero también puede haberse asignado un profesional egresado en otra carrera o bien una persona aún no graduada.

Otro criterio se refiere a la edad y los años de experiencia, al tomar en cuenta las investigaciones sobre la evolución de las personas adultas, el ciclo profesional del docente y la manera como estos aspectos influyen en las características personales y profesionales, tal y como se evidencia en investigaciones de Sikes (1985); Huberman (1990); Leithwood (1992); entre otros. El análisis estructural permitirá establecer comparaciones por rangos de edad y años de experiencia. Por lo que se estima adecuado considerar diferentes rangos de edad, para tomar en cuenta entre los elementos de análisis lo relativo a este aspecto. Se distribuirán en tres grandes rangos de años de servicio: entre 4 y 8; entre 8 y 18 y entre 19 y 25 años, puesto que la primera escala planteada por los autores entre 1 y 3 años de la carrera, se corresponde con el inicio; la última escala, después de los 25 años de carrera, no está representada por ninguno de los docentes en servicio.

6.4.1. Población y muestra: Para la aplicación del cuestionario se tomó en cuenta el total de docentes especialistas en Dificultades de

Aprendizaje en el Estado Táchira para abril de 2009, lo cual representa la población objeto de estudio, de acuerdo a la estadística suministrada por la Dirección de Educación Especial de la Zona Educativa de esta entidad federal, se cuenta con un total de cuatrocientos cuarenta y seis (446), docentes especialistas que laboran en los veintinueve (29) municipios del estado Táchira, ver Cuadro N° 5. Se aplicó un total de doscientos ochenta y seis cuestionarios (286), al depurar la muestra no se tomaron en cuenta veinticinco (25) cuestionarios, diez (10) de los cuales fueron llenados por docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje que laboran en el CENDA, la Unidad Psicoeducativa, Taller de Educación Laboral, Institutos de Educación Especial o bien realizan pasantías en algunas instituciones, es decir, este grupo no se ajusta a las características de la población estudiada; los otros quince (15) se apartaron por tener un alto porcentaje de no respuesta en el perfil profesional. De este modo, la muestra definitiva estudiada estuvo conformada por un total de doscientos sesenta y un docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje que laboran en aula integrada en las escuelas de los diferentes municipios que conforman el estado Táchira.

El procedimiento de muestreo utilizado para la aplicación del cuestionario, fue el *muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas*, con una tasa de error de muestreo aproximada de 3,9%, ver Anexo N° 19. Determinación del tamaño de la muestra. A continuación se presenta el Cuadro N° 5, donde se desglosa el total de cuestionarios efectivos aplicados en la población total de docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje que laboran en los veintinueve municipios del Estado Táchira, con el porcentaje que esto representa.

Cuadro Nº 5. Población y Muestra para la aplicación del cuestionario.

	Municipio	TOTAL d. e. D. A.	Total de cuestionarios efectivos	Porcentaje %
1	Andrés Bello	11	5	45,45
2	Ayacucho	17	13	76,47
3	Bolívar	19	10	52,63
4	Cárdenas	33	26	78,79
5	Córdoba	15	10	66,67
6	Fernández Feo	20	15	75,00
7	Francisco de Miranda	4	2	50,00
8	García de Hevia	20	12	60,00
9	Guásimos	18	13	72,22
10	Independencia	24	15	62,50
11	Jáuregui	8	3	37,50
12	José María Vargas	4	2	50,00
13	Junín	37	19	51,35
14	Libertad	18	13	72,22
15	Libertador	7	1	14,29
16	Lobatera	9	7	77,78
17	Michelena	9	5	55,56
18	Panamericano	7	6	85,71
19	Pedro María Ureña	8	4	50,00
20	Rafael Urdaneta	6	4	66,67
21	Rómulo Costa	4	3	75,00
22	Samuel D. Maldonado	8	7	87,50
23	San Cristóbal	90	37	41,11
24	San judas Tadeo	6	5	83,33
25	Seboruco	4	0	0,00
26	Simón Rodríguez	2	0	0,00
27	Sucre	8	4	50,00
28	Torbes	21	15	71,43
29	Uribante	9	5	55,56
	TOTAL	446	261	58,52
Leyenda: d. e. D. A= docente especialista en Dificultades de Aprendizaje				

Fuente: Elaboración propia.

6.4.2. Selección de la muestra para la entrevista a profundidad:

La decisión acerca de las personas que actuarían como expertas en el área de Dificultades de Aprendizaje, corresponde a un *muestreo no probabilístico de tipo intencional*, estuvo totalmente bajo la responsabilidad de la investigadora, ya que se desempeña como profesora universitaria en el área desde hace un poco más de veinte años y está al tanto de cómo se gestionan los aspectos relativos a este profesional desde el Ministerio de Educación, por ello se consideró adecuado sondear a los fines de esta investigación como expertos, a las

dos profesoras que coordinan el área de Dificultades de Aprendizaje en la Dirección de Educación Especial, en el Ministerio de Educación Nivel Central, en Caracas; una de las profesoras encargadas del diseño del ajuste curricular realizado en la carrera de Dificultades de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta; dos profesoras, la coordinadora actual y la anterior del área de Dificultades de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta, a Nivel Central y dos profesoras responsables de la formación de docentes en Dificultades de Aprendizaje en el Pedagógico de Caracas, como otra institución referencial que forma docentes en el área.

6.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para lograr un acercamiento a la visión holística de la situación estudiada, se debe disponer de diversos instrumentos para recabar y analizar la información de manera suficiente y relevante que permita aproximarse al conocimiento de esa realidad a través de un enfoque multi referencial.

Por esta razón se justifica la utilización de técnicas de recolección de información como entrevistas a profundidad, cuestionario y análisis documental.

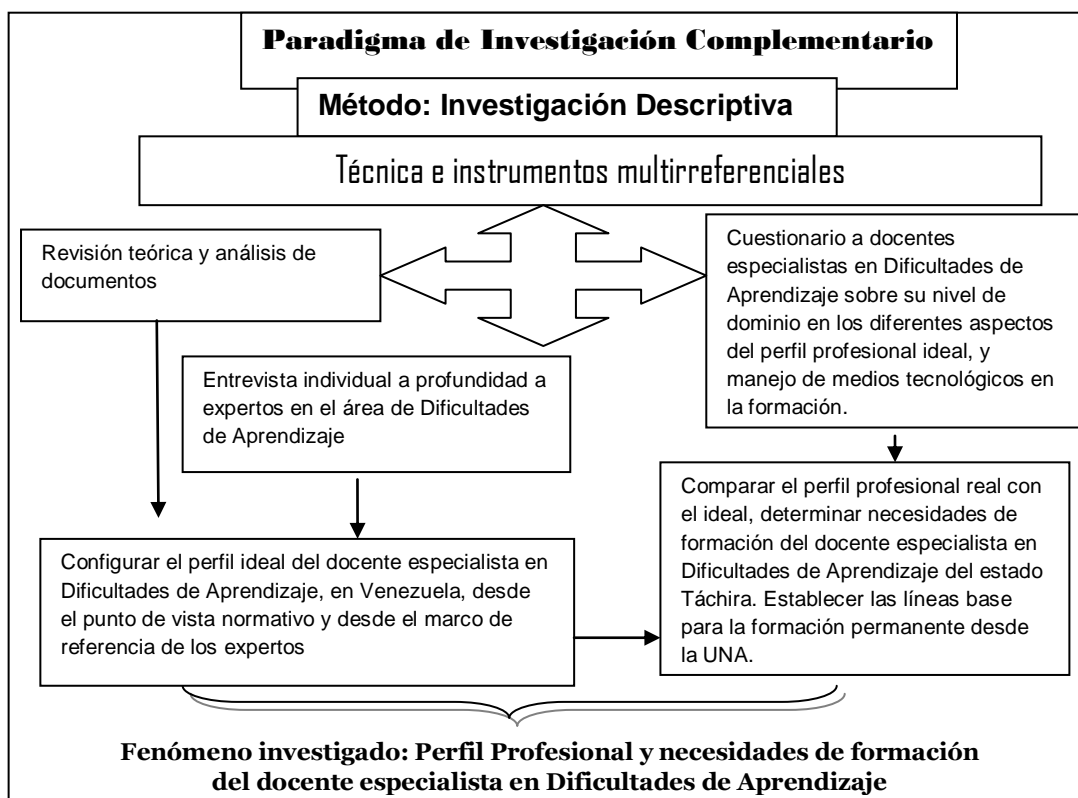


Figura 4. Técnicas e Instrumentos utilizados en el estudio. Fuente: La autora.

6.5.1. ACERCA DE LOS INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO

6.5.1.1. ENTREVISTA INDIVIDUAL A PROFUNDIDAD A LOS EXPERTOS

Tiene como finalidad contribuir en la determinación del perfil ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. Pretende ir a la fuente directa y develar elementos importantes para la configuración de dicho perfil tal y como se presenta en la realidad de Venezuela.

Conocer de primera mano, desde el marco de referencia de las personas que tienen a su cargo, el diseño del currículo en las universidades que forman este recurso, así como aquellas personas que dirigen desde el Nivel Central del Ministerio de Educación, lo relativo a capacitación y seguimiento de la labor desarrollada por el maestro especialista en Dificultades de Aprendizaje en el aula.

La entrevista es una técnica privilegiada para obtener información, según Tejada (2001:105), puede ser descrita como:

La técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matrices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado. Se caracteriza por su flexibilidad, por aportar matices a la información... proporciona una información más completa... y por su versatilidad (ya que, en función de las respuestas se pueden abordar nuevos aspectos del problema de estudio).

Se entiende por entrevista entonces, la técnica por medio de la cual una persona (entrevistador) pide información a otra persona o a un grupo de personas (informantes/ entrevistados) para indagar sobre un asunto determinado, por medio de una interacción verbal, paso inicial para la construcción de un guión o protocolo de la entrevista. En vista de que el problema previamente lo ha definido el investigador, los aspectos a tratar se formulan con antelación, y se espera que las personas respondan dentro de los límites del problema definido, la entrevista desarrollada en esta investigación se podría catalogar como entrevista estructurada, tal y como establece Guba y Lincoln (1981).

La entrevista es un instrumento de investigación que se sustenta en la técnica de registro de datos, desde la perspectiva comunicacional se entiende como una conversación entre un entrevistador y un entrevistado dirigida y registrada por el entrevistador.

Tal y como lo plantea Colás (1997:275), la entrevista en profundidad, “busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.”, las perspectivas y experiencias que ellas poseen.

Se pretende entonces, conocer las concepciones personales, creencias, ideas y valores sobre las competencias requeridas en la configuración del perfil ideal del docente especialista, tal y como lo pauta

la amplia experiencia laboral que poseen en el área. Permite contar con varias perspectivas sobre diversos aspectos relativos al perfil profesional, lo que ofrece elementos de importancia para establecer los referentes o pilares sobre los cuales se construye este constructo teórico.

Al iniciar el intercambio, el entrevistador debe informar al entrevistado del interés y utilidad de la conversación, enmarcándola en los objetivos de la investigación. También la confianza y la empatía son aspectos importantes, repreguntar cuando se considere necesario aclarar, o bien parafrasear, para comprobar que el mensaje se está captando de manera adecuada. Este intercambio, debe estar signado por el respeto, la prudencia y un ambiente de aceptación que permita la fluidez de ideas y la sinceridad. El entrevistador propiciará un diálogo que fluya de manera libre con el entrevistado, facilitando que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad.

Todos los aspectos que se quieren explorar con la investigación serán presentados en forma de preguntas generales o temas redactados previamente y ordenados para actuar como una guía para la entrevista, cuyo orden y contenido puede ser alterado de acuerdo al proceso del intercambio, siempre con la finalidad de permitir que el entrevistado exprese de manera espontánea, todo aquello que tiene en mente sobre ese asunto.

Implica la realización de una o, si se requiere, varias sesiones con la misma persona, bajo un formato más o menos estructurado (Ver Anexo N° 17), que busca conocer de la fuente directa, aquellas cuestiones que interesan al investigador, grabadas y transcritas, se constituyen en un material valioso para el análisis posterior.

Según Sandoval (2002) es necesario contar con un sistema de almacenamiento que permita recoger las transcripciones de las grabaciones realizadas, de manera que sean fácilmente recuperables, para su análisis e integración con los datos recogidos a través de otras

fuentes. Para aprovechar de la mejor manera la información se recomienda digitalizar esas transcripciones en un procesador de palabras y luego, crear con ellas archivos bajo una denominación lógica y fácil de recordar, que logre relacionar desde su propio nombre, el origen de los mismos.

Para los fines de seguir un procedimiento de análisis es importante realizar la digitalización en un “archivo plano”, lo que quiere decir que no se usará ninguna convención especial, como negrilla o subrayado, además de emplear un tipo de letra estándar u homogénea en todos los textos transcritos.

Según Marcelo (1992), la investigación que utiliza informes cualitativos como datos y que proporciona al investigador un número considerable de páginas de texto, requiere contar con mecanismos que permitan la reducción e interpretación de los resultados. “Un método de reconocida validez es la codificación de los datos verbales” (p.19).

6.5.1.2. CUESTIONARIO

En esta investigación el cuestionario será un instrumento muy útil para recolectar información general y referencial sobre el perfil profesional real, de donde se derivan las necesidades de formación; se pretende conocer, además, el manejo de conceptos y herramientas básicas para la formación continua a través de los medios tecnológicos, así como la actitud hacia el uso del computador.

El cuestionario según Tejada (1997:103), se refiere a:

Un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito. Su aplicación es aconsejable siempre que se pretenda conservar el anonimato de las fuentes, obtener un amplio abanico de información y confirmar y validar informaciones.

Al referirse a las ventajas y desventajas (Tejada, 1997) del cuestionario, pueden anotarse como ventajas: (a) permite obtener información de un gran número de personas; (b) la información está apegada al objeto de la evaluación; (c) los datos pueden tratarse de manera sencilla; y (d) son muy útiles para contrastar información.

Como desventajas, anota el autor: (a) tienen limitada flexibilidad; (b) la información no permite su seguimiento; (c) bajo porcentaje de respuesta; y (d) la distribución puede implicar riesgos.

El respeto total a las opiniones brindadas por los sujetos de investigación es un eje importante en esta investigación.

6.5.1.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Los documentos fuente en este caso, son de naturaleza institucional y formal, puesto que desde el Ministerio de Educación, hay varios escritos normativos, que establecen las condiciones generales que deben caracterizar al docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. A través de ellos, es posible conocer información muy valiosa sobre lo que se espera de este docente, en su actuación profesional. Esta búsqueda, estará complementada por la revisión bibliográfica para establecer los parámetros sobre el constructo “perfil profesional”.

Según Sandoval (2002:137), con frecuencia el análisis de documentos “constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación”. En términos prácticos el número de documentos, registros y materiales que pueden estar disponibles como fuentes de datos, son ilimitados, según Taylor y Bogdan (1986:150), “el análisis cualitativo de documentos oficiales abre muchas fuentes de comprensión”.

Tejada (1997:113), define el análisis de contenido como una:

Técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación oral o escrita. También se le incorpora el contenido latente, de manera que se puedan describir las tendencias, estilos, relacionar atributos, analizar técnicas de u otros.

Según Sandoval (2002), el análisis de documentos se desarrolla en cinco etapas. En la primera, se realiza la búsqueda e inventario de los documentos existentes y adecuados, en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en cuarto lugar, se hace una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados con la finalidad de extraer elementos de análisis y consignarlos como referentes que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se encuentren; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, con miras a construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad analizada.

Los documentos examinados a los fines de este estudio son:

- a) Ministerio de Educación (ME) (1997). Conceptualización y políticas del modelo de atención educativa integral para los educandos con Dificultades de Aprendizaje. (Ver Anexo N° 27).
- b) ME (1996). Resolución 2005. (Ver Anexo N° 28).
- c) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje*. Coordinación Nacional del Área de Dificultades de Aprendizaje. Dirección de Educación Especial. Caracas.
- d) Conceptualización y Política del Subsistema Educación Especial. ME. Equipo de la Dirección General de Educación Especial. (2008). (Ver Anexo N° 29).

Aspectos generales a analizar: Funciones, deberes y derechos del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.

e) UNA (2009). Políticas institucionales: 2008-2013. Ediciones Rectorado. Caracas.

Aspectos generales a analizar: Fundamentación y justificación de las líneas base para la formación continua en el marco de la Universidad Nacional Abierta.

Los diversos instrumentos y técnicas se contrastan a manera de triangulación de la información a los fines de comprender e interpretar el fenómeno estudiado desde diversas perspectivas. La triangulación permite recoger apreciación sobre determinado asunto desde diferentes ángulos, lo que permitirá atenuar los sesgos que poseen potencialmente los datos, al momento de contrastar y comparar; de este modo se le da fuerza a las interpretaciones que resulten de la investigación.

6.5.2. DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS

Como fase previa a la construcción de los instrumentos y sobre la base de los objetivos del estudio, se procedió a montar un referente relativo al perfil profesional del docente especialista en el aula integrada de una escuela básica, desde este punto de partida se desprende la planificación y diseño del cuestionario y la guía de entrevista, que se constituyen en la edición preliminar del instrumento (Ver Anexo N° 1); posteriormente se desarrolla la validación del cuestionario mediante juicio de expertos y aplicación de prueba piloto, para ajustar los instrumentos empleados, denominados: “Cuestionario sobre el perfil profesional y necesidades de formación de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje” y “Guía de entrevista focalizada dirigida a expertos en el área de Dificultades de Aprendizaje”.

La modalidad de juicio de expertos se conoce como el criterio de un grupo de personas, conocedoras del tema, cuyas valoraciones y recomendaciones aportan elementos importantes para ajustar un instrumento a los fines concretos que persigue una determinada investigación, por ello se utiliza para la validación de los instrumentos de investigación, ya que funciona como una espiral ascendente dirigida al enriquecimiento de la propuesta inicial de las herramientas destinadas a recolectar la información.

A los expertos se les hizo entrega de la edición preliminar del instrumento, acompañado de las indicaciones requeridas y de un formato para registrar la apreciación y/u observaciones que ameritara (Ver Anexo N° 2); al procesar las observaciones, se logra mejorar la versión original, que posteriormente se va configurando en una interpretación que satisface a la mayoría de los expertos consultados, así como al investigador. Se realizó la revisión del instrumento en función de las observaciones de los expertos y conocedores del tema y se procedió a la edición previa del cuestionario (Ver Anexo N° 3).

El juicio de expertos, se emplea para determinar la validez de contenido de los instrumentos, a partir del análisis de la representatividad de los ítems en relación con criterios como la ambigüedad, pertinencia e importancia de las cuestiones planteadas. Igualmente se ofrece un espacio para las recomendaciones, donde también se pueden desplegar los argumentos que sustentan los juicios y todos aquellos comentarios relevantes a los fines de optimizar la recolección de información.

Para la selección de los expertos, a los fines de validar los instrumentos de investigación, en este estudio se consideran cuatro criterios:

1. Expertos en programas de formación en el área de Dificultades de Aprendizaje.
2. Expertos en la evaluación del desempeño del docente.

3. Expertos en diseño de perfil profesional del docente.
4. Expertos especialistas en Dificultades de Aprendizaje.

Todos con el grado de Doctor (a), docentes universitarios, formadores de docentes; se consideró la necesidad de que algunos de ellos conociera de cerca el contexto de desempeño laboral del docente especialista, de modo tal que contaran con referentes concretos sobre la realidad institucional y el perfil profesional real del docente.

Para sistematizar el juicio de expertos en cuanto a la validez de los instrumentos, se diseñó una herramienta para realizar la evaluación con criterios preestablecidos de cada uno de los aspectos específicos del cuestionario y la guía de entrevista. A partir de criterios dicotómicos (presencia y ausencia) de ambigüedad y pertinencia, y una escala ascendente del 1 al 5 para medir el criterio de importancia.

Producto de la validación de los expertos, se procedió a realizar la revisión y ajuste del cuestionario, el instrumento original se redimensionó en cuanto a la redacción general, tratamiento personal del docente, revisión de los datos personales así como la consideración de reubicación al final del instrumento, redacción de las competencias específicas de manera más personal, revisión y adecuación de las interrogantes y organización de los datos de exploración de condiciones para formación continua a través de medios tecnológicos en un cuadro resumen.

El guión de entrevista, también se sometió al juicio de expertos con lo cual se ajustó a los objetivos del estudio, así como incorporar otros elementos para perfeccionar la información obtenida, este instrumento no se consideró necesario someterlo a prueba piloto sobre todo por la posibilidad de repreguntar si se consideraba necesario.

Ya con el cuestionario revisado por juicio de expertos, se procedió a la aplicación piloto experimental, a un grupo de treinta (30) docentes

especialista en Dificultades de Aprendizaje, es decir, cuyas características son comunes a la población estudiada (Ver Anexo N° 4).

La aplicación del ensayo piloto del instrumento y la recolección de observaciones posibles, en cuanto al tiempo y circunstancias en que se realizó la aplicación y comportamiento de los docentes, proporciona información importante para mejorar la versión definitiva.

La tabulación de los resultados, los análisis previstos, la determinación de los posibles tipos de validez y confiabilidad, arroja información de gran valía al respecto (Ver Anexo N° 7).

Con la aplicación de la prueba piloto se tomó la decisión de suprimir el título del cuestionario y hacer una redacción más fresca y resumida de la página inicial para evitar el impacto de un texto muy largo que pueda predisponer al llenado del mismo; también por ello, se consideró colocar un número de página simple sin incluir el número total. Se cambió el orden del significado del nivel de dominio para evitar la confusión que produce encontrar en el interior del instrumento un orden distinto.

Al realizar el análisis de las características técnicas del instrumento a través del SPSS, se tomó la decisión de suprimir el ítem N° 1.2 y el 4.7, cuyo Índice de discriminación resultaron menor a 0.30, por lo tanto su presencia afectaban la validez y confiabilidad del cuestionario. Así mismo, al tomar en cuenta que los aspectos tratados en estos ítems, están considerados en otras competencias específicas por lo que suprimirlos no significaba un cambio al planteamiento original. En el encabezado del ítem N° 3 se eliminó la palabra disciplinar que resultaba confusa.

De las interrogantes planteadas, el estudio de prueba piloto arroja que la pregunta N° 1, relativa a las otras competencias que debe poseer el docente especialista, se destacan dos situaciones, en primer lugar los docentes al responder se quedaban sin qué decir, otros expresaban que ya se habían tratado todas las competencias; en segundo lugar, al revisar

aquellos aspectos tomados en cuenta por los docentes, se puede concluir que son asuntos que ya se encuentran considerados en el instrumento, por lo que se estima que este ítem no aporta nuevos elementos al estudio, y puede eliminarse.

En cuanto a la interrogante N° 2, por las respuestas recibidas, se considera de gran valor a los fines de esta investigación, sin embargo, debido a las dudas que presentaron los docentes al responder a esta pregunta, se considera necesario incluir otras notas aclaratorias sobre necesidades de formación para la aplicación definitiva, de modo que el docente pueda responderla sin requerir aclaratorias adicionales.

El ítem N° 3, fue respondido en dos partes, al inicio para expresar su opinión sobre el programa de formación que en todos los casos resultó positivo y en segundo lugar se propone un abanico de posibilidades para la puesta en práctica del programa de formación permanente, incluidas estrategias como charlas, talleres, entre otras que por las características de la población están desde el inicio descartadas, además al tomar en cuenta la parte final del instrumento donde se incorpora una exploración actitudinal sobre el programa de formación continua con el uso de la tecnología, se consideró más adecuado integrar esta pregunta a la exploración final, dejando de una vez planteada la perspectiva que se vislumbra para este programa de formación.

Para guardar la confidencialidad, sólo se requiere de los datos de identificación, nombre, teléfono y correo electrónico en caso de que el docente especialista, esté interesado (a) en participar en un programa de formación.

6.5.3. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para la planificación y desarrollo de las entrevistas, se procedió, como se ha descrito anteriormente a preparar un guión de entrevista, que

se sometió a juicio de expertos, para la construcción del instrumento definitivo.

Se acordó por vía telefónica la fecha, lugar y hora de entrevista con cada una de las profesoras que con anterioridad se había decidido entrevistar. La investigadora emprendió viaje hasta Caracas, ubicada a unos ochocientos kilómetros de la ciudad de San Cristóbal, lugar donde se desarrolla la investigación y personalmente procedió a realizar la entrevista pautada con cada una de las siete profesoras que configuran el grupo de expertas en el área. Las condiciones de entrevista fueron adecuadas, cada una en la respectiva oficina de la profesora en cuestión, se le pidió autorización para realizar un registro electrónico de la conversación, con el uso de un aparato MP4, que previamente se había ensayado a fin de poseer total dominio en su funcionamiento.

Se realizó la transcripción de las entrevistas, la investigadora de manera personal se encargó de esta tarea, (Ver Anexo N° 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16), con el uso del Programa Scriber, para ello se identificó a los hablantes en forma homogénea, sólo con las letras iniciales del nombre y apellido de la persona entrevistada, con el cuidado de dejar una línea en blanco entre los hablantes, no se incluyeron códigos de formato, tales como negritas y cursivas, para adecuar el texto a las condiciones de análisis posterior, luego se hizo la revisión completa del texto y se procedió a guardar una copia con formato del procesador y otra copia sin formato, para el análisis por medios tecnológicos.

En relación con los cuestionarios, después de hacer todos los ajustes considerados, después de la validación de expertos y la aplicación de prueba piloto, se procede a la aplicación definitiva. Para ello, se aprovechó la oportunidad del II Consejo Técnico del Área Compromiso en el Aprendizaje, coordinado por la Dirección de Educación Especial de la Zona Educativa Táchira, este evento que fue programado con un año de antelación, se desarrolló entre los días dos y diez de marzo de 2009, en la

ciudad de San Cristóbal, en las instalaciones del Centro de Niños con Dificultades de Aprendizaje (CENDA), fueron convocados todos los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje que se desempeñan en las aulas integradas del estado Táchira, así el evento cada día concentraba a un grupo de docentes sectorizados de acuerdo al municipio al que corresponde la escuela donde el maestro cumple sus funciones. En este sentido, se procedió a solicitar autorización de los entes respectivos a fin de participar en el evento, con la aplicación del instrumento (ver Anexo N° 9). Así el estudio definitivo se realizó a todos los docentes que asistieron a la actividad planificada, excluyendo aquellos que participaron antes en la Prueba Piloto.

La aplicación del cuestionario fue realizada en su totalidad por la investigadora, las instrucciones fueron similares en todos los grupos, el local se corresponde con la sala de reuniones de esta institución, con adecuadas condiciones de iluminación, ventilación, provisto de mesas y sillas suficientes para todos los docentes. La hora de aplicación del cuestionario fue alrededor de las once de la mañana, después de que los docentes habían escuchado la participación del terapeuta del lenguaje y la psicóloga, quienes brindaron orientaciones concretas para el trabajo directos con niños según la disciplina a la que corresponde el facilitador. El tiempo total empleado por los docentes para responder al cuestionario, en promedio fue de media hora y todo el proceso se desarrolló en armonía, con un clima de colaboración y agrado. Después de la aplicación de los cuestionarios se procedió a la codificación y vaciado de los datos en los cuadros del programa SPSS. Así como al análisis de los mismos.

El Statistical Product and Service Solutions, mejor conocido como SPSS, es una herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico que consta de dos partes valiosas para el análisis de los resultados: un editor de datos, que permite una vez incluidos los informes recopilados en el cuestionario, obtener una idea global de la estructura del mismo; y el visor de resultados que recoge toda la información (estadísticos, tablas,

gráficos), que se generan como consecuencia de las acciones que se lleva a cabo.

SPSS, hizo posible el análisis estadístico para extraer conclusiones fiables tanto de la parte descriptiva como de la inferencial. La primera consta de una serie de procedimientos diseñados para organizar y resumir la información contenida en el conjunto de datos empíricos recabados mediante el cuestionario. La estadística inferencial engloba una serie de estrategias que permiten generalizar la muestra al conjunto total de datos a los que representa.

Con SPSS, como herramienta de datos y análisis es que se presenta en el capítulo siguiente el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje en el Estado Táchira, así como las evidencias del grado de adecuación que tiene el Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA), construido a los efectos de esta investigación.

CAPITULO 7

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Contenido:

- 7.1. Introducción.
- 7.2. Presentación y análisis de la entrevista realizada a los expertos.
- 7.3. Presentación y análisis de los cuestionarios aplicados a los docentes especialistas.
 - 7.3.1. Estudio de la muestra: datos personales y profesionales.
 - 7.3.2. Fortalezas y debilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.
 - 7.3.3. Respuestas de los docentes a las diferentes dimensiones contenidas en el Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA).
- 7.4. Evaluación del Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA) propuesto, a través de Modelos de Ecuaciones Estructurales.
 - 7.4.1. Aproximación a la definición de los Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE).
 - 7.4.2. Utilidad de los Modelos de Ecuaciones Estructurales.
 - 7.4.3. Componentes de un Modelo de Ecuaciones Estructurales.
 - 7.4.4. Etapas de un análisis factorial confirmatorio mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales.
 - 7.4.5. Selección de la Matriz de Entrada: Covarianza versus Correlaciones.
 - 7.4.6. Evaluación del Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA) propuesto, aplicando Modelos de Ecuaciones Estructurales.
- 7.5. Presentación y análisis de documentos.
- 7.6. Triangulación de la información recolectada.

7.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los resultados del análisis de los datos recogidos a través de las distintas fuentes de información e instrumentos aplicados a los fines del estudio.

En primera instancia, se presentan y analizan los resultados de las entrevistas realizadas a los expertos, el procedimiento seguido es producto de la implementación de la metodología de inducción analítica que establece distintas etapas para organizar los elementos, a saber a través de la codificación, categorización, conceptualización y teorización.

En cada una de estas fases se aclaran los elementos metodológicos para mostrar los respectivos resultados.

En segundo lugar, se muestra el análisis de tipo descriptivo relativo a los resultados del cuestionario aplicado a los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje, por un lado se presentan las características personales y profesionales del grupo para luego exponer la respuesta de los docentes a las distintas dimensiones de las competencias que componen el perfil profesional.

Posteriormente, el tercer bloque de resultados presenta la evaluación y ajuste del esquema estructural de competencias del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA), derivado del análisis de las dimensiones del perfil profesional, mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales.

Una cuarta parte está representada por el análisis de documentos a nivel temático y en función de verificar la presencia de las categorías principales del perfil ideal en los principales documentos oficiales que definen la actuación profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, así como las condiciones institucionales que presenta la Universidad Nacional Abierta para emprender un proceso de formación continua.

Finalmente, se hace uso de una matriz analítica para mostrar los principales hallazgos encontrados y que forma parte de la triangulación de los resultados que constituye la base para el establecimiento de los elementos teóricos y metodológicos que sustentan el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, de donde se derivan las conclusiones del estudio, con énfasis en las necesidades de formación de este grupo profesional y las condiciones para promover un proceso de formación continua.

7.2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA REALIZADA A LOS EXPERTOS

Para el análisis cualitativo de las entrevistas a profundidad realizadas a los expertos en el área de Dificultades de Aprendizaje, se utilizó el Atlas.ti Versión 5.2 (Muhr, 2006), que es una herramienta informática, forma parte de los programas conocidos con el nombre genérico de CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software o Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por el computador), estos recursos han contribuido a la sistematicidad del análisis de los datos, al aproximarse a ellos desde diversas ópticas, que permite mayor beneficio de los mismos a los fines de la investigación.

Según Martínez (2007:66), “la palabra análisis en su origen etimológico, quiere decir “separar” o “dividir” las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen”, sin embargo, es necesario conservar la esencia de su naturaleza, en aquellos aspectos que se comportan como un sistema o estructura para la mejor comprensión de esa situación.

Resulta oportuno hacer referencia a qué se entiende como un dato cualitativo, en este caso, los registros producto de las entrevista, procesados de manera conveniente, se constituyen en una fuente incalculable de información y permiten tomar decisiones a los propósitos del estudio. Un dato cualitativo puede provenir de diversas fuentes, así esta herramienta también puede usarse para el análisis cualitativo de datos provenientes de discursos, diarios, testimonios, documentos históricos, fotografías, imágenes, videos y sonidos.

Por otra parte, también resulta interesante considerar los modelos aplicados para el análisis de este tipo de datos; según Pérez (1994), el proceso de análisis involucra: reducción de los datos, organización y presentación e interpretación y verificación.

Este proceso lleva una secuencia, que va desde la recolección hasta hacer surgir de los registros referencias significativas que permitan derivar conclusiones.

Para Taylor y Bogdan (1986), el análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas: en una primera fase, que es de descubrimiento en progreso, se identifican los temas y desarrollan conceptos y proposiciones; en la segunda fase, se realiza la codificación de los datos y el refinamiento del contenido en estudio y en la fase final el investigador trata de comprender los hallazgos en el contexto en que fueron recogidos.

Cuando se pretende realizar análisis, con la aplicación de una herramienta informática se puede seguir una secuencia que implica, según Chacón (2004):

1. Preparación de datos, esto es la digitalización y disposición del formato adecuado de documentos.
2. Reducción de datos, mediante el establecimiento de relaciones de distinto nivel entre ellos, utilizando la codificación y categorización.
3. Organización y presentación de datos: Conceptualización, relaciones entre conceptos, comprobación de hipótesis, nuevos hallazgos.
4. Interpretación y verificación: que tiene que ver con la manera cómo se presenta la información: textos o gráficos; descripción de lo gráfico; contrastación de hipótesis; visualización, lectura y establecimiento de conclusiones; triangulación de los datos; análisis de resultados individuales; determinación del aporte inicial y el sistema categorial emergente.

Entre las herramientas informáticas para el apoyo en el análisis de datos, el Atlas.ti, propicia la generación de teorías a partir de datos cualitativos. Según describe Muñoz (2005:12), “es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales”.

Según García (2001), Atlas.ti permite: 1) Mantenernos en contacto permanente con los datos, 2) El análisis se extiende a los resúmenes y memorandos (no sólo a los códigos), 3) Permite crear mapas conceptuales directamente del análisis que no fuere exclusivamente jerárquica y, sobre todo, 4) Facilita el proceso de construcción teórica.

El proceso de análisis de las entrevistas se desarrolla en niveles. En el nivel textual se realiza la segmentación del texto, la codificación y la redacción de memorandos; en el nivel conceptual, se exploran las relaciones que emergen del primer nivel, lo que puede considerarse como la etapa previa a la construcción de teoría.

Así, las entrevistas fueron analizadas aplicando técnicas cualitativas siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En primer lugar se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes.

De manera general, con la referencia que hace Chacón (2004), al proceso analítico, se describe la secuencia que se ha seguido en esta investigación, para el análisis de la información recabada a través de las entrevistas:

1. La Codificación: La transcripción de las entrevistas sostenidas con cada una de las profesoras expertas en el área de Dificultades de Aprendizaje, se incorporaron como documentos primarios, en una *unidad hermenéutica*, o sea un contenedor electrónico donde se recolectan y organizan los datos, códigos, memorandos y diagramas pertenecientes al análisis y bajo un sólo y único título que recogerá todos los archivos de texto que se quieran analizar. (Strauss y Corbin, 2002).

El análisis de las entrevistas se inicia en el nivel textual, se procede a codificar toda la información de acuerdo al marco teórico referencial, dando sentido a cada una de las ideas, conceptos, proposiciones,

interpretaciones expuestas por las entrevistadas. El listado general de códigos en esta investigación, una vez depurados, de acuerdo al juicio de los expertos, se muestra en el Anexo N° 18.

Con la revisión detallada de cada una de las entrevistas, se asignan unidades de significado a la información registrada, después de varias revisiones se depuran las codificaciones, para hacerlas más ajustadas a lo expuesto en la entrevista, evitando redundancias, luego se llega a configurar un cuerpo de categorías emergentes.

2. El nivel de Categorización: Las categorías, según Strauss y Corbin (2002:124), “son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos...Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos”. La actividad del investigador se centra en encontrar temas que aparezcan a través de las entrevistas para establecer comparaciones, teniendo presente los diferentes contextos.

Mediante el proceso de categorización se pretende agrupar o clasificar conceptualmente un conjunto de elementos (datos o códigos), que tienen en común un significado, esto constituye un nivel de abstracción superior al que se presenta en los datos “brutos”, se hace más cercano a un nivel relacional conceptual, mediante la formación de familias de códigos que representan las categorías.

En el Cuadro N° 6, se presenta el Sistema de Categorías que emerge en el estudio como producto de la asociación entre los diferentes códigos que se han creado, con la revisión de las entrevistas.

Cuadro Nº 6. Sistema de categorías del estudio.

Sistema de Categorías del Estudio				
Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje	Currículo Universitario		Actualización del currículo universitario	
			Ajuste curricular en la universidad	
	Características profesionales	Competencias Profesionales		Competencia científica
				Competencia personal
				Competencia social
				Competencia técnica
				Competencias esenciales en la formación de DA
		Docente especialista en el ejercicio profesional		Ámbitos de atención en DA
				Docente especialista competente
				Especificidad del perfil del docente en DA
				Eje pedagógico en la formación del DE
				Atención educativa integral
	Formación Continua	Desde el centro		Acuerdos para la Formación continua
				Áreas prioritarias para formación continua
				Modalidades de Formación continua
				FP a través de Cursos de extensión
				Implementación de la FP
				Bases teóricas y normativas del área
		Desde el docente		Disposición al cambio
				Actualización del docente en servicio
Educación Inclusiva		Déficit en la formación inicial		
		Aportes para la integración		
		Atención a la diversidad		

Fuente: La autora

3. El nivel Conceptual: Para facilitar el proceso se disponen los datos en representación gráfica, que permite analizar la información de manera más condensada. Las representaciones gráficas que se adoptan, técnicamente denominadas Network, son redes o mapas conceptuales, que aquí vamos a manejar con el nombre de **diagramas conceptuales**, lo que resulta muy útil al tratar temas como el educativo, donde se establecen diversos vínculos de relación, de esta manera, se muestra el todo de modo coherente, lo que propicia al investigador el captar la conexión que se da entre las diferentes partes constitutivas de una realidad.

Cada diagrama conceptual, representa un concepto o categoría relevante, que se construye a partir de relaciones entre códigos y su relación con los datos primarios (argumento de los entrevistados), en la representación se intenta escoger el comentario que caracteriza la opinión más generalizada en el grupo de expertos, seleccionando así los datos más significativos. Al momento de la teorización, se ha procedido a revisar nuevamente cada una de las opiniones y a partir de ellas se ha ido construyendo los fundamentos de los conceptos y relaciones que se pretenden analizar de acuerdo a los objetivos de la investigación y el cuerpo teórico.

A continuación, se despliegan algunos de los diagramas conceptuales que surgen en el proceso de interacción entre el analista y los datos, se configuran como una gestalt, que refleja la evolución del pensamiento que ocurre con el tiempo, gracias a la inmersión en este cúmulo de información y a las relaciones que se van estableciendo.

a) *El perfil profesional desde el currículo:* En la entrevista con los expertos, emerge una categoría que se refiere al Currículo Universitario, tal y como puede observarse en la Figura 5.

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

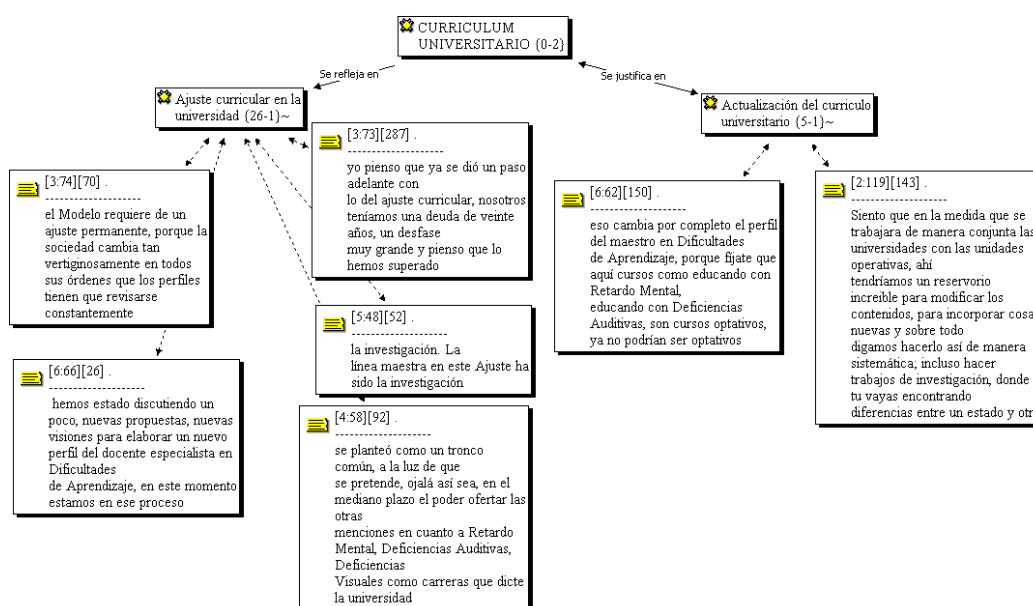


Figura 5. Currículo Universitario.

Los docentes expertos destacan la relevancia que tiene la discusión sobre el currículo universitario, al momento de plantear una revisión del perfil profesional del docente. Es necesario que la universidad como ente formador, se encuentre en proceso de revisión y adecuación para ajustarse a las exigencias del entorno.

Los centros de formación superior así como el principal organismo que gestiona el hecho educativo (Ministerio de Educación), deben estar en conexión para que las bases del proceso de formación que se aspira tener y la atención educativa que se da en la escuela estén en sintonía.

En la entrevista N° 1 (ver Anexo N° 10), la profesora afirma: [1:74] [397] “Hay elementos que revisar permanentemente y conceptualizarlos. Es importante que se creen puentes, vínculos entre las universidades y el Ministerio de Educación”.

En la entrevista N° 4 (ver Anexo N° 13), la profesora para referirse al ajuste curricular, asevera: [4:58] [92] “Se planteó como un tronco común, a la luz de que se pretende, ojalá así sea, en el mediano plazo el poder

ofertar las otras menciones en cuanto a Retardo Mental, Deficiencias Auditivas, Deficiencias Visuales como carreras que dicte la universidad”.

Ahora bien, esto entra en controversia con la manera de concebir el proceso de formación, que se refleja en la entrevista N° 6 (ver Anexo N° 15): [6:62] [150] “eso cambia por completo el perfil del maestro en Dificultades de Aprendizaje, porque fíjate que aquí cursos como educando con Retardo Mental, educando con Deficiencias Auditivas, son cursos optativos, ya no podrían ser optativos” y [6:66] [26] “hemos estado discutiendo un poco, nuevas propuestas, nuevas visiones para elaborar un nuevo perfil del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en este momento estamos en este proceso”.

Si se analizan estas dos últimas opiniones de la experta N° 6, se observa un trabajo de equipo centrado en la discusión sobre cuál es el perfil profesional ideal y ajustado a las exigencias del momento, que se corresponde con la visión del Pedagógico de Caracas, mientras que la postura de la experta N° 4, antes citada o de la N° 3 (ver Anexo N° 12) [3:73] [287] “yo pienso que ya se dio un paso adelante con lo del ajuste curricular, nosotros teníamos una deuda de veinte años, un desfase muy grande y pienso que ya lo hemos superado” o bien la N° 5 (ver Anexo N° 14) [5:58] [230]:

“Los elementos que debe tener un perfil ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, aquí se aproxima mucho lo que nosotros tenemos, en realidad tú lo revisas y se aproxima, yo lo que veo es que hay que hacer la conexión de todo lo que está allí escrito, que es lo difícil, con la práctica, todo lo que está allí escrito en ese ajuste curricular con los cursos que ha pasado, que pasó en ese, aquí está escrito y lo dice pero que hago con cada uno de esos cursos que tiene la mención para desarrollar lo que está allí, porque a mí me parece lindo y bello todo ese perfil que está allí pero cómo yo logro eso verdaderamente, que eso se lleve a cabalidad a través de esos cursos.”

O la opinión de la experta N° 5, [5:54] [14] “estamos en este instante haciendo toda una revisión no solamente de las asignaturas, sino también

del propio ajuste, es un trabajo de revisión de la puesta en práctica del Ajuste”, lo que se complementa con la idea [5:48] [52] “la investigación, la línea maestra en este Ajuste ha sido la investigación”.

Todas estas ideas demuestran que la situación de la Universidad Nacional Abierta con respecto a la adecuación del perfil profesional tiene un buen nivel de percepción en las docentes de esta institución (Expertas Nº 3,4 y 5) y si estos planteamientos se relacionan con las afirmaciones de las expertas del Ministerio de Educación (Expertas Nº 1 y 2) al respecto, por ejemplo en la entrevista Nº 1, la docente alega que en la medida que la universidad [1:69] [379]:

“revise y actualice permanentemente su pensum de estudio, su práctica de estudio, que esté en contacto con los planteamientos del Subsistema y las situaciones reales de tipo social que se están dando en la práctica profesional, este es un punto de apoyo a las universidades de lo que significa la formación realmente eficaz y competente de un profesional”

Se ofrece en esta opinión una visión sobre cómo debe funcionar la relación entre actualización y revisión permanente del currículo con miras a garantizar la formación profesional idónea.

b) Competencias profesionales del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje: De igual manera, emergen entre las diferentes opiniones emitidas por las profesoras entrevistadas, aquellos aspectos que se configuran como competencias profesionales en el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, entre los comentarios realizados se destaca la necesidad de que este docente despliegue su labor profesional en diversos ámbitos de competencia, aquí se concentra la relación que puede hacerse acerca de la visión integral que le atribuyen estos versados al perfil profesional ideal del docente especialista, tal y como se observa en el Gráfico 2. Competencias Profesionales.

Estas competencias constituyen la representación de las exigencias de carácter profesional que se demanda en el mercado laboral u ocupacional de este docente.

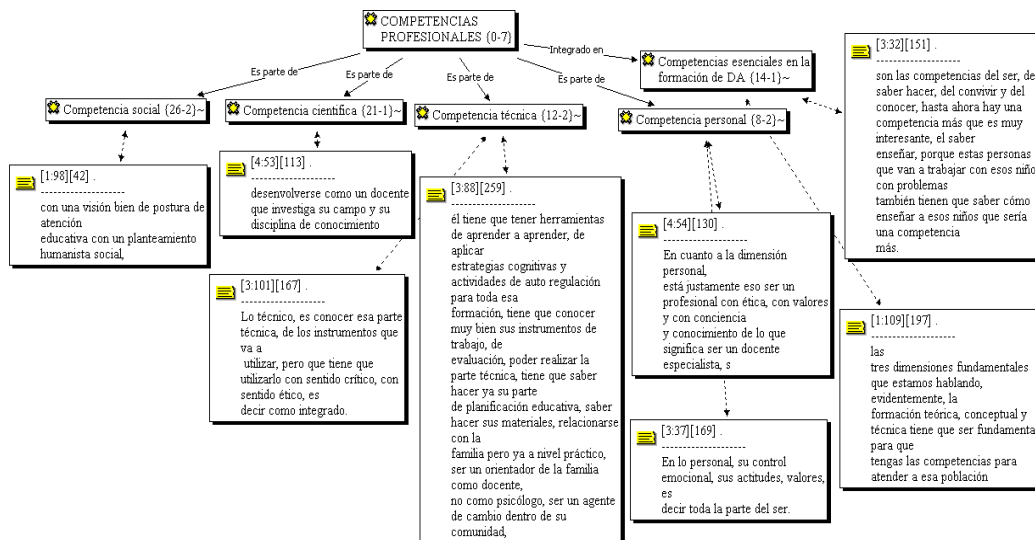


Figura 6. Competencias Profesionales.

En entrevistas con los expertos surgen una serie de planteamientos relativos a las competencias que se consideran esenciales para desempeñar las funciones de docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.

Tal y como se desprende de la revisión teórica, es necesario que el docente demuestre idoneidad en el conocer, ser, hacer y en el convivir, con equilibrio y armonía entre ellas, de manera coordinada e integrada en el ejercicio profesional. En la entrevista N° 1 [1:112] [317] “cómo decirte que predomina y que no, para mi tiene que ser un equilibrio porque si no estamos cojeando de un lado” o como lo afirma la experta N° 3 [3:32] [151]:

“son las competencias del ser, del saber hacer, del convivir y del conocer, hasta ahora hay una competencia más que es muy interesante, el saber enseñar, porque estas personas que van a trabajar con esos niños con problemas también tienen que saber cómo enseñar a esos niños que sería una competencia más.”

O como lo plantea la experta N° 6, las competencias esenciales en la formación del docente especialista son [6:83] [95]:

“todos los elementos que están vinculados con la pedagogía, los procesos que se dan dentro del aula, la evaluación, el abordaje, la estrategia didáctica, la planificación, la ética, pero desde el punto de vista pedagógico también considero que ha sido importante en la formación de nuestro estudiante el elemento de la investigación, se ha intentado incorporar este elemento en muchos cursos, para desarrollar competencias vinculadas a la investigación en el educando, creo que son como los ejes más importantes.”

En cuanto a la **competencia científica**, los expertos consideran prioritario, que el docente aprenda a sistematizar el trabajo, que los registros que haga de manera cotidiana puedan ser confrontados con la teoría, revisados a la luz de una visión crítica, aplicando los métodos de investigación científica, para derivar conclusiones, realizar comparaciones entre grupos, entre escuelas y entre instituciones de diferentes ubicaciones geográficas (si le es posible), sólo de esta manera, el docente puede superar el empirismo para mejorar en su quehacer diario con bases sólidas.

Tal y como lo afirma la experta N° 1 [1:105] [337]:

“Hay experiencias riquísimas de trabajo con los docentes especialistas en las escuelas que se vuelven anécdotas porque no las escriben, no tienen un fundamento científico, no se escribe sobre eso, un análisis de tipo teórico, puede llegar a resultados que pueden ser el punto de partida de ejemplo para otros que se están iniciando, que es lo que hace que como profesional cambies, mejores, vayas progresando en un proceso que no es sólo empírico sino que también tiene su base teórica.”

Y en la entrevista N° 2 (ver Anexo N° 11), [2:113] [279] “la escuela es un reservorio increíble, ese es un laboratorio viviente.” Este semillero de experiencias debe ser aprovechado por el docente para innovar en la práctica, en este aspecto insisten todas las docentes entrevistadas, para construir el conocimiento sobre fundamentos sólidos, es indispensable

generar nuevos conocimientos, explorar, mantener una actualización permanente en el área.

En la entrevista N° 6, la docente afirma: [6:94] [290] “la vocación y la investigación son aspectos sumamente importantes porque eso le da un nivel de autonomía en su formación y es el poder garantizar que más allá de las paredes de la universidad la persona es capaz de seguir formándose”. O como lo afirma la experta N° 5 [5:49] [60]:

“yo creo que en la medida en que tú investigues, en que tú busques, en que tú indagues, que no te quedes con los conocimientos que te dieron aquí en esa medida vas a estar más preparado, vas a innovar en la práctica, vas a buscar nuevas vías para hacerlo mejor siempre, para optimizar tú trabajo.”

Estas palabras condensan como entienden los expertos la competencia científica en el maestro especialista.

Entre las **competencias técnicas**, referidas al saber hacer la labor docente, las expertas lo atribuyen a realizar una atención educativa integral, insisten en el compromiso que tiene el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en el manejo adecuado de herramientas para la evaluación, planificación educativa y estratégica, para desarrollar trabajos cooperativos con los demás docentes, la familia y la comunidad. De modo que actúe como un agente de cambio en el contexto. Estrategias para aprender a aprender, programación y administración de la intervención educativa. Todo esto, dependiendo de las diferentes discapacidades que se atiendan en la institución.

En la entrevista N° 3 [3:88] [259]:

“él tiene que tener herramientas de aprender a aprender, de aplicar estrategias cognitivas y actividades de auto regulación para toda esa formación, tiene que conocer muy bien sus instrumentos de trabajo, de evaluación, poder realizar la parte técnica, tiene que saber hacer ya su parte de planificación educativa, saber hacer sus materiales, relacionarse con la

familia pero ya a nivel práctico, ser un orientador de la familia como docente, no como psicólogo, ser un agente de cambio dentro de su comunidad”

O en la entrevista N° 4 [4:15] [121]: Se destaca la necesidad de incorporar en este proceso a aquellas personas que conforman el contexto educativo:

“en esa dimensión técnica también hay una competencia muy importante que es la posibilidad de interactuar con sus pares y de conformar o de actuar competentemente en este equipo de profesionales que necesariamente están formando o deben formar parte de la intervención educativa que se programe en este caso para la población con Dificultades de Aprendizaje, eso tiene una competencia asociada que es también la interacción con la familia”

Mientras que la experta N° 2 [2:104] [155], destaca la importancia de incorporar el uso de la tecnología como una condición indispensable en el desempeño profesional:

“Conocer las computadoras, meterse en ese mundo porque los muchachos ahorita tienen mucha habilidad en esa área, es una tremenda fuente de información y te permite abordar vías de abordaje, todo lo que son los software educativos para la enseñanza de la lectura, la escritura, para propiciar el desarrollo y el avance cognitivo de los muchachos, ese es un medio poderosísimo que le permite a los niños ser más analíticos, más inventivos, más creativos, hasta el desarrollo de las habilidades, ese es un poderoso contenido que nosotros pudiéramos utilizar desde el punto de vista teórico”

En cuanto a la **competencia personal**, que se refiere a la disposición del docente especialista para aprender sobre sí mismo y el contexto; se destaca la vocación del docente como un aspecto muy importante en esta competencia, por la disposición que debe tener este profesional para actuar de manera empática, al colocarse en el lugar del otro, con sensibilidad, disposición cooperativa. Con conocimiento de sus propias condiciones personales, adecuada autoestima y autovaloración y una actuación regida por los más altos valores éticos, responsable,

honesto y que actúe como líder para motorizar procesos de cambio. En palabras de la experta N° 2 [2:80] [160]:

“Como también la parte personal, el desarrollo y crecimiento personal de ese docente, toda la parte de autoestima, valoración, toda esa formación del ser humano como persona, la formación profesional con esa ética, yo creo que eso es clave, el desarrollo de la ética en el profesional y esos elementos para ver si esos contenidos, que se han dado desde el punto de vista de lo que se llama el perfil profesiográfico: sus competencias sociales, académicas y sus competencias afectivas, socioafectivas están siendo puestas en acción, porque una cosa es la que uno forma y cuando vas a ver en la práctica te encuentras otra cosa”

O como lo diría la experta N° 6 [6:31] [265]:

“En el aspecto personal, debe ser líder, la vocación es importante, y creo que es uno de los elementos más importantes para un maestro como es integrador, es que realmente pueda entender a la persona con discapacidad, o con necesidades educativas especiales”

O la experta N° 3 [3:89] [273]:

“es muy importante la sensibilidad, porque tiene que ser muy creativo, pero a la vez humilde, responsable, honesto, empático, saber colocarse en el lugar del otro, por mi experiencia, que observé cuando trabajaba con niños, el sufrimiento de los padres y del propio niño, y eso hay que saber entenderlo y poder ubicarse, fíjate que uno muchas veces a pesar de que uno dentro de tú familia pudiese o no haber niños con Dificultades de Aprendizaje, es importante ponerse en el lugar de los padres, me acuerdo cuando una mamá me decía, tú te vas yo me quedo con mi hijo con aquel problemón ves”.

Esta misma docente, hace referencia a un aspecto a tomar en cuenta, en la formación del docente como persona, cuando la modalidad de estudio no incluye un trabajo sostenido cara a cara con el futuro profesional, en [3:92] [164], se destaca: “es el gran reto cómo a distancia nosotros podemos crear los valores, las actitudes positivas, el control

emocional, para ser un especialista en el campo de las Dificultades de Aprendizaje”.

La **competencia social** se refiere, de acuerdo a las expertas, a que el docente especialista debe demostrar condiciones para actuar en la institución como un promotor social, por el alto nivel de compromiso y responsabilidad con la población que se atiende, capaz de fusionarse en equipos de trabajo en procura de la inclusión educativa y social. Cumple funciones de apoyo a toda la comunidad educativa, sobre todo aquellos con más alto nivel de vulnerabilidad, con miras a la prevención.

La experta N° 1 [1:123] [241], lo expresa de una manera muy clara:

“lo social comunitario como una visión integral estoy hablando del conocimiento de la familia del niño...involucro todo lo que es la dinámica familiar y la situación ético social y pedagógica que se está dando en ese ámbito familiar para yo trasladarlo como elemento de trabajo con ese niño”

O de acuerdo a la visión de la experta N° 2 [2:88] [178]: “y ese es uno de los principios fundamentales en la educación especial, si no trabajamos en equipo, nos quedamos aislados, cada quien con una visión parcelada de la realidad” o la experta N° 1 en [1:135] [149]: “que hay que hablar de prevención precisamente en esta población de alta vulnerabilidad en los diferentes estratos sociales”.

Tal y como lo expresa la experta N° 2 [2:96] [268]:

“el docente te pones a ver, desde el punto de vista social es un líder, porque está en el medio entre los padres, la comunidad y el resto de la escuela, sobre todo el docente nuestro, el docente de Dificultades de Aprendizaje”

Para la experta N° 3 [3:79] [178]:

“Sobre todo hay un tipo de liderazgo...el líder que no tiene cargo gerencial, sino que se mueve abajo en la base...tú empiezas a mover desde la base para que todo surja desde

allí, no impuesto desde arriba, y el docente especialista tendría que estar allí, en el ejercicio de un liderazgo de este tipo”

O la experta N° 4 [4:62] [253]: “la responsabilidad social de su quehacer, él está trabajando con personas, con individuos, que lo están viendo como un modelo, un ejemplo a seguir y además está moldeando de alguna manera esta masa”

c) El docente especialista en el ejercicio profesional: En las entrevistas con las expertas, destacan las condiciones particulares que definen el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, diferenciándolo de los profesionales de la docencia en otras áreas.

Esta labor implica un abanico de rasgos, conocimientos, habilidades y destrezas que deberían adquirirse y desarrollarse durante la formación inicial y que conformaran sus competencias profesionales específicas, tal y como lo describen las expertas, que vienen a ser aquellas personas visionarias sobre el perfil ideal, como se observa en la gráfica siguiente:

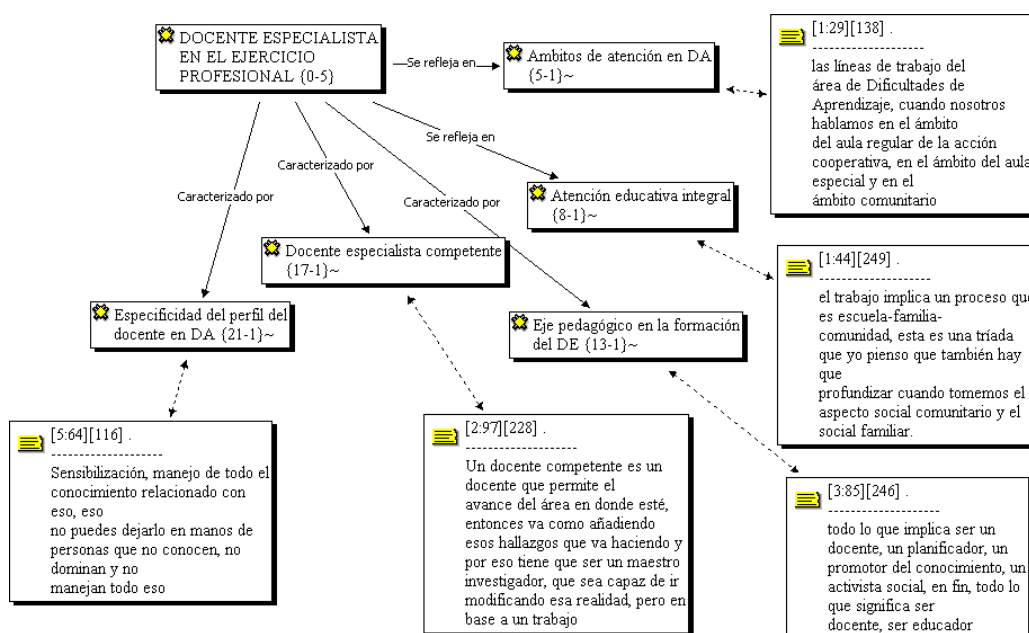


Figura 7. Docente Especialista en el ejercicio profesional.

La experta N° 1 [1:29] [138], reconoce tres instancias o ámbitos en los que el docente especialista desarrolla la labor en la escuela, “las líneas de trabajo del área de Dificultades de Aprendizaje, cuando nosotros hablamos en el ámbito del aula regular de la acción cooperativa, en el ámbito del aula especial y en el ámbito comunitario”, lo cual diversifica la actuación del docente especialista en la escuela, no la circunscribe sólo al aula de recursos, sino que le aporta inherencia en otros ambientes que tienen relación con la realidad cotidiana del educando.

Los expertos insisten en que este profesional no puede ser sustituido por otro que no tenga la preparación necesaria. La tarea que desarrolla es de una especificidad tal y de un nivel de compromiso que le exige contar con competencias profesionales consolidadas. En la entrevista N° 1 [1:31] [268], se afirma:

“no es casual que precisamente cuando un niño con x necesidades especiales o con alguna condición en particular que de acuerdo al perfil, la evaluación y todos los procedimientos que se tengan que hacer desde el punto técnico pedagógico, tiene que ir al aula regular, uno de los puntos clave como criterio fundamental es que ahí tengan un servicio, y ese servicio no es otro que el servicio del área de Dificultades de Aprendizaje, léase un aula integrada o una unidad psicoeducativa”.

En la entrevista N° 3 [3:67] [215], la experta lo plantea en otros términos:

“tiene que haber una diferencia entre el maestro especialista y el maestro regular, sino cómo nos diferenciamos, entonces para que estamos, yo pienso que ese conocimiento teórico como ese conocimiento de nuestras técnicas, modelos teóricos, la aplicación de los mismos, las herramientas que me dan para investigar y todo ese ser es irrenunciable”

Si este docente no tiene claridad de su rol dentro de la escuela, con facilidad puede ser inducido a desempeñar otras funciones que desvirtúen el perfil profesional esperado.

En la entrevista N° 2, el experto afirma [2:51] [219]:

“Un docente especialista competente es un docente que vea los resultados de su trabajo, que propicie el desarrollo de ese alumno que se le ha encomendado, que sea creativo, que genere nuevas estrategias, que se articule adecuadamente en su escuela, que sea uno más en esa escuela, que esté dispuesto a cambiar, desde el punto de vista personal y que esté al día con todas las innovaciones y toda la parte tecnológica, técnica, académica, la competencia desde ese punto de vista se mediría por la efectividad de su trabajo, que tenga buenos resultados, no solamente desde el punto de vista oral, sino escrito, que tenga una sistematización de su trabajo y pueda mostrarla, pueda participar en cualquier evento, en cualquier jornada, un maestro especialista que tiene mucho que mostrar, más que decir, mostrar.”

Es muy ambicioso el papel que se le encomienda a este profesional, sin embargo, hay coincidencia entre los expertos en circunscribir en estos términos las características del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje competente.

d) Formación continua desde el centro: Desde el punto de vista *institucional*, tienen que darse algunos acuerdos para la formación, que pauten el intercambio entre diferentes instancias y ajustar hacia donde debe tender la formación continua.

El docente no actúa como un ente aislado, es parte de una realidad contextual, que impone la necesidad de formación profesional, se evidencia una discrepancia entre dónde se encuentra el maestro y dónde debería estar, para participar en un proceso de formación continua desde el centro, que permita el equilibrio entre todos los entes implicados.

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje

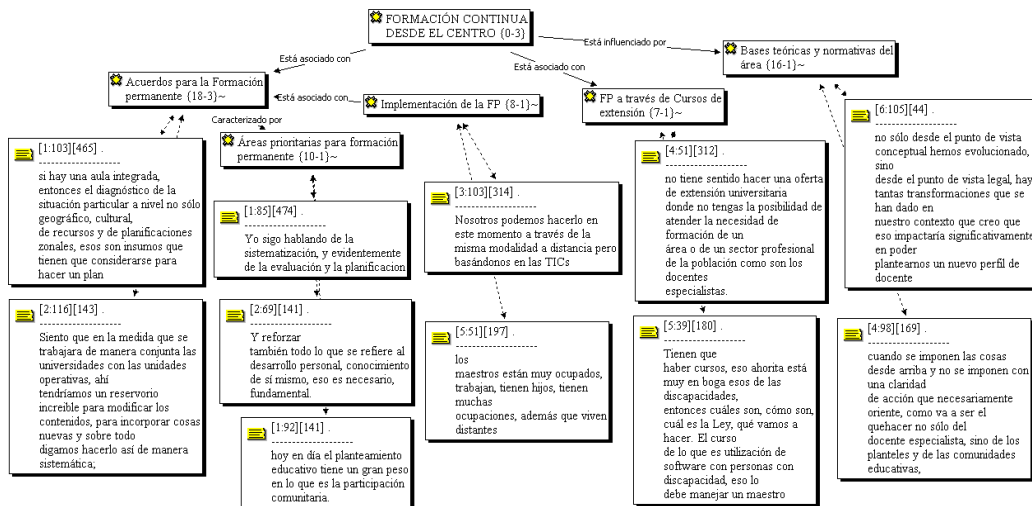


Figura 8. Formación continua desde el centro.

Entre los acuerdos para la formación permanente, la experta N^o 1 afirma, [1:53] [286]:

“Las discusiones de intercambio permanente con lo que es la parte técnica, es como son y cómo se desarrollan las funciones de apoyo de un docente de Dificultades de Aprendizaje, cuando tiene una condición especial dentro de la escuela, entonces tiene que haber una relación directa del servicio de donde viene, o del servicio de donde le compete esa condición para apoyarse y con los equipos de integración, ellos tienen un rol activo en el proceso de integración, aparte de lo que significa el proceso de integración escolar que eso si tiene que tener el apoyo desde el punto de vista de la información y de los especialistas relacionados con la condición”

El compromiso de la coordinación con la universidad se deja ver en: [1:117] [440]:

“El hecho de que ustedes tengan esa Unidad de Extensión, lo que sí creo que tienen que reactivarse o reestructurarse desde la UNA, para que eso tenga una secuencia y una formalidad en cuanto a la organización y sistematización de que eso sea así, es que la UNA a nivel de cada estado, tiene que contactar con la coordinación de Educación Especial”

La conveniencia de trabajar unificadamente y que los criterios de actualización curricular implique una revisión permanente, donde participen las diferentes instituciones que forman el recurso humano.

Queda evidenciado en la cita [2:116] [143]: “Siento que en la medida que se trabajara de manera conjunta las universidades con las unidades operativas, ahí tendríamos un reservorio increíble para modificar los contenidos, para incorporar cosas nuevas y sobre todo digamos hacerlo de manera sistemática”. La experta N° 6, [6:46] [363]: lo expresa así:

“Vamos a hacer un trabajo conjunto y sostenido, que no sea una cosa así como inconstante. Si porque la formación del profesional en este caso como el contratador es el Ministerio de Educación, ellos tienen mucho que decir, o sea, necesitamos un recurso con estas condiciones y la universidad y la investigación también dirá se ha visto estas condiciones, hace falta reforzar en esto y en aquello, si es un trabajo de todos, pero lamentablemente se ha perdido ese contacto”

Resalta la última frase, esta especialista percibe poca disposición del Ministerio de Educación a desarrollar un trabajo cooperativo con los centros de formación superior.

Ya en el ejercicio profesional, el acuerdo para la formación sigue otros criterios, según la experta N° 6, [6:75] [427]:

“Cuando tú ya eres profesional, creo que decides que perfil quieres seguir profundizando, entonces los contenidos dependen del interesado, creo que los programas de formación se podrían ubicar por sectores, cuáles son los elementos de interés y cuál es la mayor deficiencia que hay en determinados sectores, a partir de diagnósticos reales en los contextos donde se desea desarrollar los programas de formación”.

Incluso valerse de los egresados, en [6:103] [338]:

“Este proceso de transformación curricular pasa por traer a nuestros egresados, tratar de traerlos y que nos digan mira qué pasó?, cuando tú te graduaste tenías esta información, qué te pasó en el aula, que te faltó para realmente crear un nuevo perfil, y una de las cosas que nos hemos conseguido, no <el muchacho no sabe leer y escribir, ahí estoy yo>, pero si el problema es otro no puedo resolverlo... creo que eso es lo importante y es la única manera que la universidad podrá saber si lo está haciendo bien o mal, que haya una real coherencia, un diálogo en dos direcciones”.

La universidad está llamada a tomar en cuenta la opinión de los docentes en ejercicio de sus funciones, son ellos los más autorizados para contrastar la formación recibida con las exigencias del contexto en la cotidianidad.

En cuanto a la influencia de las bases teóricas y normativas del área en la formación continua del docente, se nota la insistencia de las expertas del Ministerio de Educación, en la necesidad de que docente especialista profundice en la revisión teórica de autores venezolanos, que le dan especificidad al hecho educativo en este contexto.

En el marco de la discusión que debe darse sobre el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, la experta N° 1, considera: [1:155] [131] “Es coyuntural, es un momento coyuntural, bueno hay un planteamiento de tipo educativo con una visión que nos refuerza, el planteamiento teórico de la Conceptualización de 1997 con la Constitución de 1999”. La docente encuentra total sintonía entre estos dos documentos.

Sin embargo, para la experta N° 3, el modelo requiere un ajuste permanente por el hecho de que la sociedad cambia tan vertiginosamente en todos sus órdenes, en [3:119] [77]: “Todos estos cambios se dan a nivel mundial y nacional, a nivel de todo lo que es la sociedad, nos obliga, el cambio mismo desde el punto de vista teórico y de las políticas a que se revise constantemente”.

Con respecto a la Resolución 2005, que norma la integración de personas con necesidades educativas especiales al aula regular, la experta N° 4, opina en [4:97] [165]: “Por la manera como se dio, la 2005 no ha tenido el impacto y las consecuencias que definitivamente ha debido tener” y el argumento que da es que [4:98] [169]: “cuando se imponen las cosas desde arriba y no se imponen con una claridad de acción que necesariamente oriente, cómo va a ser el quehacer no sólo del docente especialista, sino de los planteles y de las comunidades

educativas”, explica que a su manera de entender, lo que logró fue atemorizar a las comunidades por lo que significa tener en el día a día de las instituciones a personas con necesidades educativas especiales. Fue una disposición demasiado brusca para la cual las personas no estaban preparadas, además la manera de implementarla por imposición, sin duda, crea resistencia.

Con respecto al mismo asunto, la docente N° 5 expresa [5:66] [101]: “Ha influido pero no me parece que de manera determinante, lo conocemos, lo decimos, lo hablamos, lo manifestamos, pero en la realidad hay que ver qué tanto de eso se ha llevado a cabo y que tanto lo hemos puesto en práctica...”. Por lo que se evidencia cierta separación entre lo que está normado y lo que se hace en la práctica.

La experta N° 6, le atribuye al docente especialista disposición para ayudar pero poca preparación real para hacerlo, en estos términos, [6:104] [210]: “yo estoy peleando como maestra en dificultades que la inclusión de las personas con discapacidad, pero yo no la puedo atender, entonces que tendría que hacer el Estado garantizar un maestro en retardo, en deficiencia, en dificultades, en autismo...”. Todo esto a la vez que admite [6:105] [44]:

No sólo desde el punto de vista conceptual hemos evolucionado, sino desde el punto de vista legal, hay tantas transformaciones que se han dado en nuestro contexto que creo que eso impactaría significativamente en poder plantearnos un nuevo perfil del docente

En cuanto a las áreas prioritarias para la formación, para la experta N° 1 [1:85] [474]: “yo sigo hablando de la sistematización y evidentemente de la evaluación y la planificación”, a la vez que prioriza el hecho de que [1:92] [141]: “hoy en día el planteamiento educativo tiene un gran peso en lo que es la participación comunitaria”.

Además, en [1:97] [231], reconoce que el maestro especialista “tiene que conocer de currículo de inicial y de básica...” y por el hecho de que se

están abriendo gran cantidad de aulas integradas en zonas rurales, [1:151] [384]: "...tenga que ver con las características de la población rural, porque eso es muy particular, a veces no son ni dificultades de aprendizaje como tales".

Para la experta N° 2 [2:68] [138]: "el docente debe tener mayor formación en lo que es los aspectos sociales, los concejos comunales, el aspecto legal, la parte comunitaria..." A la vez que insiste [2:69] [141]: "y reforzar también todo lo que se refiere al desarrollo personal, conocimiento de sí mismo, eso es necesario, fundamental" De manera especial recomienda, [2:112] [79] que las universidades hagan trabajos de investigación, sobre sus egresados para emprender programas de formación permanente que respondan a las necesidades del campo de trabajo.

La experta N° 4, afirma [4:78] [286]:

La otra ventaja que tenemos es que estamos a nivel nacional, esa oferta de formación permanente no sólo se puede hacer a la luz ... de las competencias que se identifiquen como esenciales sino regionalizadas, a la luz de las necesidades que manifiesten y diagnostiquen esos docentes y que se están dando en cada una de las localidades.

Lo que ofrece especificidad de las áreas de formación según las necesidades formativas de la población a quienes va dirigida. Este asunto se relaciona de manera directa con otro aspecto importante relativo a la formación continua desde el centro, como lo es la implementación de la formación permanente. En este sentido la experta N° 1, valora [1:129] [376]: el hecho de que la Universidad Nacional Abierta esté en todos los estados del país, de donde egresa un importante contingente de docentes especialistas.

Así mismo la experta N° 4 afirma, [4:36] [273]: "la modalidad que nos asiste, que es la modalidad a distancia, dimensiona las estrategias de

instrucción y de formación a la luz de las necesidades que tengan los docentes en ejercicio”; aunque aclara, [4:65] [275]:

...de acuerdo a la naturaleza del área de formación, si es más orientado hacia lo técnico o práctico o si es más de tipo conceptual teórico, todo eso nos va a dar elementos para definir cuál es la instrucción o la modalidad, si va a ser bimodal o a distancia totalmente que mejor se adecue a nuestra intención de formación.

La experta N° 3 propone [3:103] [314]: “nosotros podemos hacerlo en este momento a través de la modalidad a distancia pero basándonos en las TIC’s”, sobre todo para adaptarse a las condiciones de este profesional, la experta N° 5, afirma [5:51] [197]: “los maestros están muy ocupados, trabajan, tienen hijos, tienen muchas ocupaciones, además que viven distantes”.

Las expertas coinciden en la adecuación de la modalidad a distancia para la implementación de algún programa de formación continua del docente. La experta N° 4, lo expresa así [4:86] [291]:

La potencialidad que tenemos a la luz de emprender un proyecto de esta naturaleza, además de que sería bien innovador, porque yo no conozco, para empezar que nosotros a nivel de postgrado en Educación Especial tenemos un déficit impresionante, en todas las universidades y máxime entonces a la hora de plantear un programa de formación que iría más orientado hacia la capacitación y la actualización permanente del docente en servicio.

Otra vía para implementar la formación continua desde el centro son los cursos de extensión, la experta N° 1, lo considera una manera de implementar trabajo interinstitucional en función de la formación integral del docente en servicio, en [1:91] [400]: “cuando sabemos que hay un grupo de docentes que están trabajando a nivel rural...si tenemos el apoyo de un curso de extensión de la UNA, en este estado relacionado específicamente con educación rural”, expresa que es necesario estar informados de eso para hacerlo saber al docente, destaca entonces, la conveniencia de trabajar de manera coordinada, además de responder a

las necesidades de formación que presentan los profesionales en el contexto. Para la experta N° 4 [4:51] [312]: “no tiene sentido hacer una oferta de extensión universitaria donde no tengas la posibilidad de atender la necesidad de formación de un área o de un sector profesional de la población como lo son los docentes especialistas”.

Realizar una oferta de cursos de manera coordinada requiere revisión continua; para la experta N° 5 [5:42] [176]: “por extensión nos ofrecían unos cursos pero nos parece que no son los cursos que complementan la formación de nuestro egresado. Los cursos que ofrece Extensión, nosotros pedimos que nos los enviaran, los revisamos y nos dimos cuenta de que estos cursos no te dejan nada en lo relativo al área”. Así como toma de decisión en las instancias de gestión, en [5:39] [180]: “tienen que haber cursos, eso ahorita está muy en boga, esos de las discapacidades, entonces cuáles son, cómo son, cuál es la Ley, qué vamos a hacer. El curso de lo que es utilización de software con personas con discapacidad, eso lo debe manejar un maestro”, a la vez que expresa que tienen un bloque de ocho cursos que fueron propuestos a la Unidad de Extensión y no pasó nada, de donde se deriva que es necesario considerar que llevar adelante estos cursos implica la dotación de recursos de diversa índole.

e) Formación continua desde el docente: Desde el punto de vista *personal*, es importante destacar la actitud del docente frente a los tiempos y circunstancias actuales que nos obliga a tomar una actitud de apertura al cambio, que justifica el mantenernos actualizados.

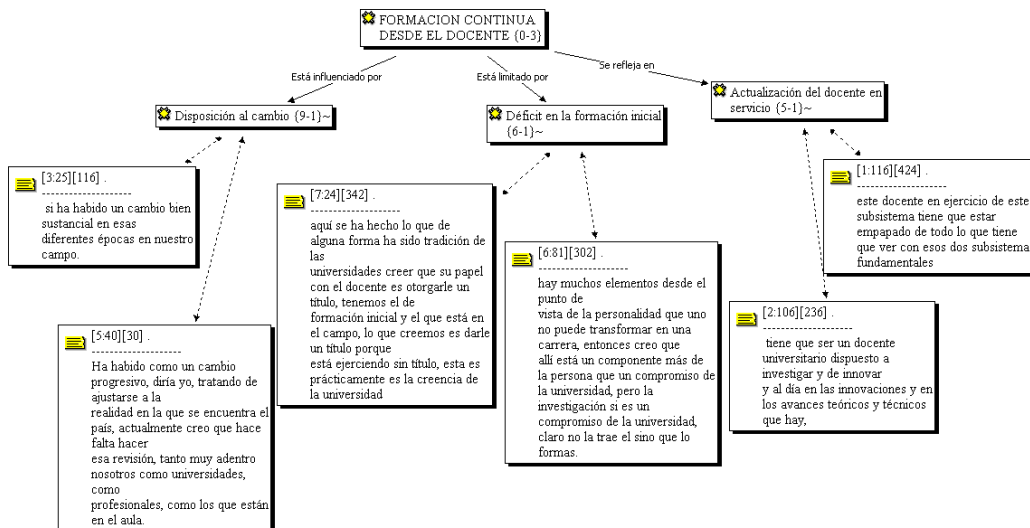


Figura 9. Formación Continua desde el docente.

Para que la formación se consolide desde la iniciativa del docente, surge en las entrevistas de los expertos la necesidad de que cuente con una consistente disposición al cambio, porque la condición de renovación permanente se constituye en indispensable para estar al tono de los tiempos.

La experta N° 5 [5:40] [30]:

Ha habido como un cambio progresivo, diría yo, tratando de ajustarse a la realidad en la que se encuentra el país, actualmente creo que hace falta hacer esa revisión, tanto desde adentro nosotros como universidades, como profesionales, como los que están en el aula.

La experta N° 3 lo expresa así: [3:78] [77]: “todos esos cambios que se dan a nivel mundial y nacional, a nivel de todo lo que es la sociedad, nos obliga, el cambio mismo desde el punto de vista teórico y de las políticas a que se revise constantemente” o en: [3:117] [71]: “la sociedad cambia tan vertiginosamente en todos los órdenes que los perfiles tienen que revisarse constantemente”.

En cuanto al déficit en la formación, los expertos consideran que sólo la formación sólida, construida sobre las bases de la investigación, revisión teórica y la relación teoría práctica propicia un ejercicio

profesional idóneo. Sobre todo ante la situación de contratación de personal no graduado en el área, donde la formación continua pasa a representar una alternativa valiosa al momento de compensar las carencias.

f) Educación inclusiva: Se describe un aumento en la atención a la diversidad, sin embargo, se evidencia poco nivel de formación y competencia para atender esta área en el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, la discusión está planteada con miras a optimizar la acción profesional.

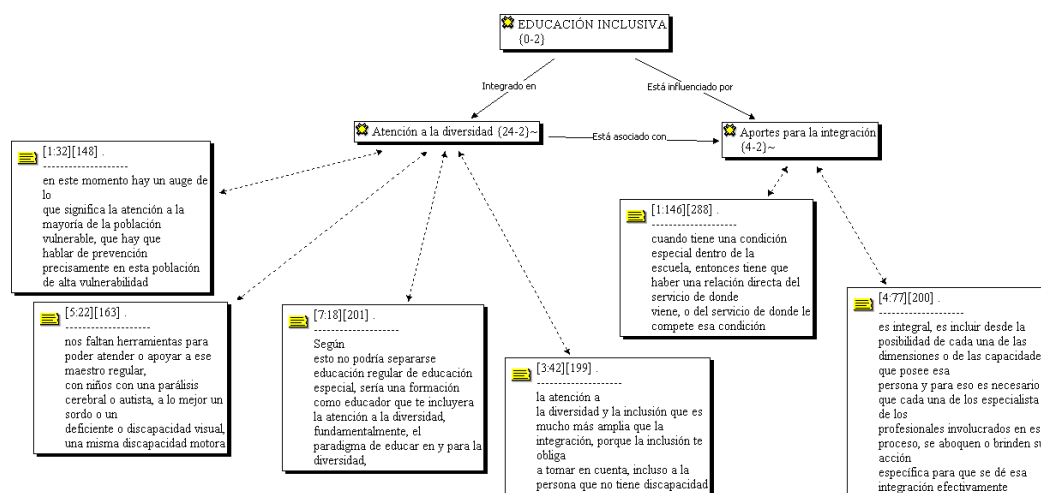


Figura 10. Educación inclusiva.

Las expertas entrevistadas consideran que, como se afirma en la entrevista N° 1, [1:32] [148]: “en este momento hay un auge de lo que significa la atención a la mayoría de la población vulnerable, que hay que hablar de prevención precisamente en esta población de alta vulnerabilidad”. Trasciende la atención a la discapacidad, la diversidad implica la inclusión al hecho educativo de personas que de manera transitoria están impedidas para ejecutar las acciones de manera “normal”.

Desde el punto de vista legal hay mucho respaldo, sin embargo, como afirma la experta N° 5, [5:22] [163]: “nos faltan herramientas para

poder atender o apoyar a ese maestro regular con niños con una parálisis cerebral o autista, a lo mejor un sordo o un deficiente o discapacitado visual, una misma discapacidad motora”. El maestro especialista debe tener competencias para atender a todas aquellas personas con discapacidad que se incorporan al sistema regular. Es necesario que conozca cómo debe darse la atención pedagógica de una persona sea cual sea su condición, y poder orientar al maestro.

1. La Teorización: La teorización constituye el corazón de la actividad investigativa. Hacer teoría es exponer un modo de mirar los hechos, una manera de organizarlos y representarlos conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes. Según Strauss y Corbin (2002:17), la teoría se refiere a un “conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos”. En este nivel se promueve la *emergencia* de la posible estructura teórica *implícita* en el material recopilado a través de las entrevistas a los expertos.

De los resultados de este análisis, se derivan elementos importantes para configurar el perfil ideal y las necesidades de formación del grupo profesional que nos ocupa, desde la perspectiva de los docentes expertos.

En cuanto al currículo universitario: Resulta natural que los organismos implicados en la formación del docente se centren en la urgencia de tomar en cuenta proceso de ajuste y actualización que acorten la distancia entre lo que se espera y lo que existe.

Moliner (2008:33), al referirse a la participación del sistema educativo en el proceso de inclusión afirma que “este nivel es fundamental si lo que pretendemos ver es cómo se transforma el sistema educativo para responder a la diversidad del alumnado y no cómo hacer encajar a ciertos alumnos en el sistema.”

Para que las innovaciones que se implementan desde la universidad se conviertan en ocasión para un cambio real en el área, es necesario sumar a este proceso a toda la sociedad, de otro modo se convierte en acciones aisladas y puntuales. Sobre todo al tomar en cuenta que estos ajustes en el currículo tienen repercusión directa en las nuevas promociones, en el desempeño de los docentes en formación y que hay un contingente de docentes en ejercicio de sus funciones que quedan desfasados con respecto a las nuevas maneras de aproximarse al hecho educativo.

Esto podría relacionarse con uno de los modelos de implementación curricular que describe Posner (1998), al que ha denominado enfoque de colaboración, este modelo pareciera muy asociado a la gestión de las organizaciones, los profesores no son pasivos, sino productores activos del cambio curricular, el cambio en el currículo se produce como un proceso de adaptación mutua, donde la negociación y el compromiso son elementos esenciales.

Según Maiztegui, González, Tricárico, Salinas, Pessoa y Gil (2000), entre las estrategias que pueden considerarse con mayor impacto para conjugar ese binomio compuesto por el cambio curricular y la formación del docente, se encuentra el hecho de implicar a los profesores en tareas de investigación e innovación y dar respuesta así a los problemas de enseñanza y de aprendizaje que se les presentan.

Coincidimos con autores como Fernández (2004:238), “los documentos que identifican el currículum: planes de estudio, menciones, perfiles, no han sido siempre diseñados bajo procesos de investigación curricular, lo cual genera decisiones plenas de ambigüedad y omisiones”. Sin embargo, en las últimas décadas las comisiones curriculares han hecho un esfuerzo por perfeccionar sus planes de asesoramiento y procesos de diseño y han mejorado de manera considerable sus evidencias y procesos en torno al trabajo curricular.

Sobre todo al considerar que en la tradición universitaria en Venezuela, no se aplican procesos de evaluación a los diseños curriculares, aunque desde la década de los noventa esta realidad ha ido cambiando de manera progresiva con la existencia de la Comisión Nacional de Currículo y las comisiones curriculares representadas en cada universidad, (Fernández, 2004). Lo que ha permitido actualizar los procesos de elaboración de perfil y vincularlo cada vez más al contexto profesional en general y a los puestos de trabajo en particular.

El proceso de formación del docente es un hecho complejo, mantener la calidad de la enseñanza en la puesta en práctica de la profesión requiere del docente la adaptación de sus capacidades a las necesidades de los alumnos y a los contextos escolares concretos. Como afirma Day (2005:9) “la calidad de la enseñanza depende de que los maestros sigan aprendiendo mientras cambian los contextos, la conducta de los alumnos y las expectativas del profesorado”.

El cambio es una constante en el mundo de hoy, la formación universitaria del docente debe estar signada por la investigación y el trabajo conjunto entre los entes implicados, para que cualquier decisión de renovación, actualización y ajuste se haga sobre bases sólidas.

En cuanto a las características profesionales: Todas las competencias deben funcionar en equilibrio. Al actuar como educador, el docente requiere una formación general que le permita actuar como promotor en la comunidad y la familia, manejar aspectos básicos de gerencia, planificación e investigación para resolver los problemas concretos que se presentan.

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje

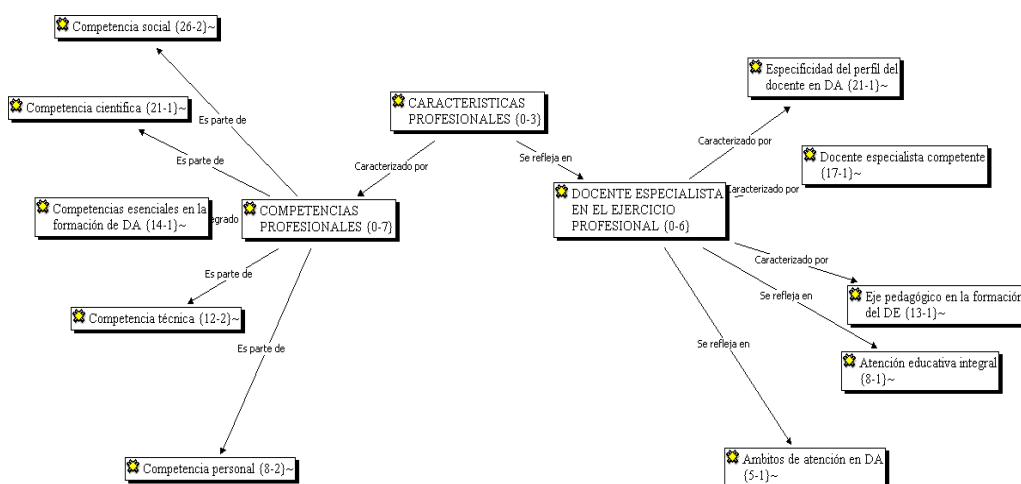


Figura 11. Características profesionales del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.

El docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, necesita fortalecer la convivencia, el trabajo en equipo de manera cooperativa. Actuar como líder, desde la base, motorizando los cambios en un trabajo directo con la comunidad, para que las decisiones vayan surgiendo por convicción, no de manera impuesta. Precisa mostrarse alerta ante los cambios, aquello que denote situaciones conflictivas, para trabajarlo de manera integrada con las personas que puedan estar involucradas en esa realidad.

Es ineludible plantearse cuáles son las demandas que hace el contexto de un profesional de este tipo, en tiempos de cambios en las normativas, cuando se promueve la educación para la inclusión y la atención a las personas con discapacidad en el sistema regular. El docente especialista está llamado a actuar como profesional de apoyo al docente de aula regular, esto implica un cambio sustancial en sus funciones.

Ahora bien, estos ajustes deben estar claramente planteados desde el ente empleador (Ministerio de Educación), en discusión previa con las otras áreas de atención en educación especial, así como todas las universidades que forman recurso humano para esta modalidad

educativa, y garantizar que están claramente establecidas las funciones de este profesional en el proceso de inclusión y tomar las previsiones para compensar las necesidades de formación.

Al indagar entre los expertos las características que tiene un docente especialista competente, ellos afirman que es aquel que crea un equilibrio entre la teoría y la práctica al intervenir en todos los ámbitos de atención de manera proactiva, con liderazgo e impulsando procesos de cambio. Aquellos que puedan superar la falta de sistematización en su trabajo así como el déficit en la aplicación de las normativas del área.

Resalta además, la necesidad de instaurar o afianzar el eje pedagógico como un aspecto fundamental en la formación integral de este docente. Debe fortalecer su perfil como educador, puesto que por los antecedentes del área, a este especialista se le ha atribuido una tendencia más de tipo clínico, de asistencia médica. Redimensionar el ser docente, implica valorar el rol de planificador, promotor del conocimiento y activista social para propiciar en los ciudadanos el ejercicio pleno de sus derechos y deberes.

El docente especialista en el ejercicio profesional debe redimensionar la atención educativa integral, porque incluye lo psicológico, pedagógico y lo social. Ante una situación de déficit en el aprendizaje es necesario aproximarse a esa realidad, con consideración de lo emocional, familiar, comunitario, además de todo lo relativo a lo pedagógico.

En cuanto a la formación continua: Son diversos los aspectos que hay que tomar en cuenta a la hora de proponer un programa de formación dirigido al docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, de modo tal que se adapte a las condiciones personales, familiares y laborales de este profesional, en cuanto a la modalidad, resulta adecuada la educación a distancia o bimodal por cuanto respeta las condiciones particulares, además se observan grandes fortalezas en el aprovechamiento de las

Tecnologías de la información y comunicación (TIC's), porque permiten superar las barreras de distancia geográfica.

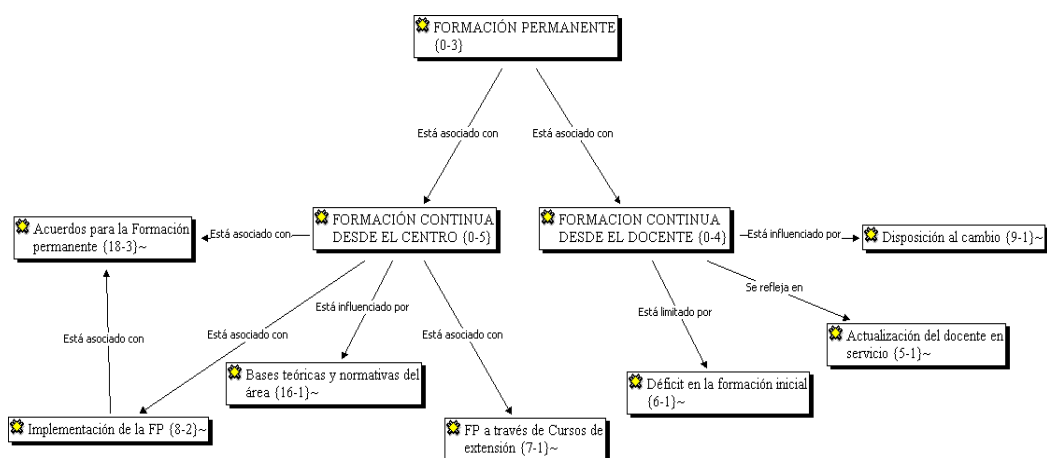


Figura 12. Ámbitos de la formación continua del área de Dificultades de Aprendizaje.

En atención a los tres ámbitos de atención en Dificultades de Aprendizaje, esto es: el aula regular, el aula integrada y la atención a la comunidad, las expertas consideran que esta manera de aproximarse al hecho educativo, planteado en la Conceptualización y política del área, del año 1989, está en total coherencia con las normativas actuales por el énfasis que se le da a la intervención en el ámbito comunitario y la necesidad de que el docente especialista sea parte del trabajo que se desarrolla en el aula regular.

Desde el Ministerio de Educación es prioritario establecer un diálogo permanente con coordinadores, docentes especialistas, asesores y profesores universitarios, coordinadores de unidades de extensión y servicio comunitario, para crear sistemas para la comunicación y reflexión sobre el hecho educativo, siempre en busca de la educación integral que plantea la normativa vigente.

Esta es una labor que se ha venido desarrollando desde el Ministerio de Educación, pero que es necesario consolidar, puesto que los grupos de capacitación, en muchos casos por asuntos de tipo político (sobre todo

traslados), han pasado a otras instancias, lo que trae como consecuencia falta de continuidad en la labor formativa, en la implementación de los programas de capacitación.

Las experiencias exitosas no se han replicado en otros contextos y por el contrario, en muchos casos, se han desintegrado los grupos por cambio en los coordinadores, que ha conllevado a la ruptura del proceso de capacitación al docente en ejercicio.

Esta situación puede solventarse en un trabajo conjunto entre las universidades y las unidades operativas, para ajustar los contenidos en la formación curricular y promover procesos de cambio de manera sistemática.

En vista de que la contratación de los docentes especialistas, se da principalmente desde el Ministerio de Educación, es prioritario, establecer vías de comunicación incorporando a las universidades y a la escuela, porque puede darse el caso de que la universidad promueva la formación de un docente integrador y que al momento del contrato no sea éste el perfil profesional que se requiere en el campo de trabajo. Todos estos cambios deben producirse de común acuerdo, tomando en cuenta todas las instancias.

La universidad debe promover programas que permitan, cada vez más, abrir oportunidades a la formación del docente, no sólo para esperar que el docente venga a la universidad, sino para que la universidad vaya a la escuela y retroalimente el proceso en la práctica.

Sin embargo, las expertas (que cumplen funciones en la universidad), afirman que con el paso del tiempo se observan nuevos procedimientos para ingresar a las escuelas, como investigadores, servicios de apoyo, incluso para desarrollar el proceso de prácticas profesionales, se observan mayores trabas para llevar desde la

universidad una acción de acompañamiento al hecho educativo en el aula.

Es importante incorporar al egresado de las escuelas de educación en el proceso de discusión sobre la formación continua, ya que se constituyen en testigos privilegiados al comparar la formación recibida y la que requieren en el ejercicio profesional.

En Venezuela, universidades como la Universidad Nacional Abierta (UNA) y la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), por el hecho de tener extensiones en todos los Estados, son instituciones valiosas para la implementación de programas de formación continua, sobre todo por el hecho de que justamente de allí egresa un gran contingente de docentes especialistas en el área.

En cuanto a las áreas prioritarias para la formación, los expertos consideran que en la actualidad, es necesario incluir aspectos sobre la atención educativa integral al educando (evaluación, planificación y atención educativa), las bases legales que norman el área, aspectos relativos a la participación comunitaria y particularidades de la población que se atiende (atención a la diversidad), así como los aspectos que norman el currículo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Cuando en una institución escolar se presenta la condición especial, es decir, un educando con necesidades educativas especiales, asociado a una discapacidad, es necesario que la escuela receptora establezca relación directa con el servicio de donde viene remitido el educando o bien, con el servicio que le corresponde de acuerdo al déficit, además es importante establecer conexión con el equipo de integración, que es una instancia cuya misión es allanar las condiciones para que el proceso de integración sea sin traumas. Toda esta conexión interinstitucional supone un proceso de formación y consolidación de saberes en beneficio del educando.

El cambio es la constante, por ello es necesario institucionalmente hacer los ajustes, pero para el docente en servicio la condición indispensable en la búsqueda permanente por optimizar los procesos.

La formación inicial es una base muy importante para asumir a cabalidad la labor del docente especialista, en ese proceso de formación previo al ejercicio profesional, una actitud investigadora, proactiva, dispuesta a la mejora propicia mayor adaptación a los cambios.

Por diversas razones, se ha dado la circunstancia de contratar como docentes especialistas a estudiantes universitarios, aún sin concluir su carrera, lo que sin duda va en detrimento de la calidad en la atención en el área. Además, otros docentes en servicio, han egresado de las universidades y no han seguido cursos de especialización; todo esto aunado a los cambios ocurridos en el área plantea como una urgencia desarrollar programas de formación continua.

La experiencia desde el Ministerio de Educación, ha sido que al dictar cursos a nivel nacional para ser facilitados luego a nivel local, no resulta del todo conveniente, esa labor no se puede hacer de manera aislada, lo recomendable es organizar equipos de trabajo, que vayan a los Estados y desarrollen la tarea formativa directamente con los maestros, en dispositivos en las escuelas. La universidad debe apoyar este proceso, para ello hace falta un docente universitario dispuesto a investigar y a innovar en los avances tecnológicos y técnicos que hay, además propiciar oportunidades de reflexión con el docente de aula y especialistas para optimizar el proceso educativo.

En cuanto a la educación inclusiva: En la actualidad se ha planteado una discusión acerca de la atención a la diversidad, su conceptualización, los aspectos legales que lo norman y ello sin duda afecta la atención en el área de Dificultades de Aprendizaje, puesto que se considera este recurso como el personal de enlace entre el servicio de educación especial, educación regular y otras instancias de remisión, por lo que es importante

plantearse cuáles son las competencias que requieren los docentes especialistas para realizar esta labor con calidad.

La educación debe entender que el individuo que aprende es diverso, por ello todo docente debe estar preparado para atender a cada persona según su condición particular, atendiendo la discapacidad, diferencia socio cultural o bilingüismo si es el caso.

A manera de conclusión: El perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de aprendizaje, es una realidad en el contexto actual de la educación venezolana, influido por una diversidad de factores que le imprimen complejidad a la vez que una riqueza de oportunidades para enriquecer la atención en esta área, sin embargo esto depende de un trabajo conjunto donde se implican todos los entes relacionados con la educación especial en el país. El compromiso es conjunto, porque compleja es la realidad.

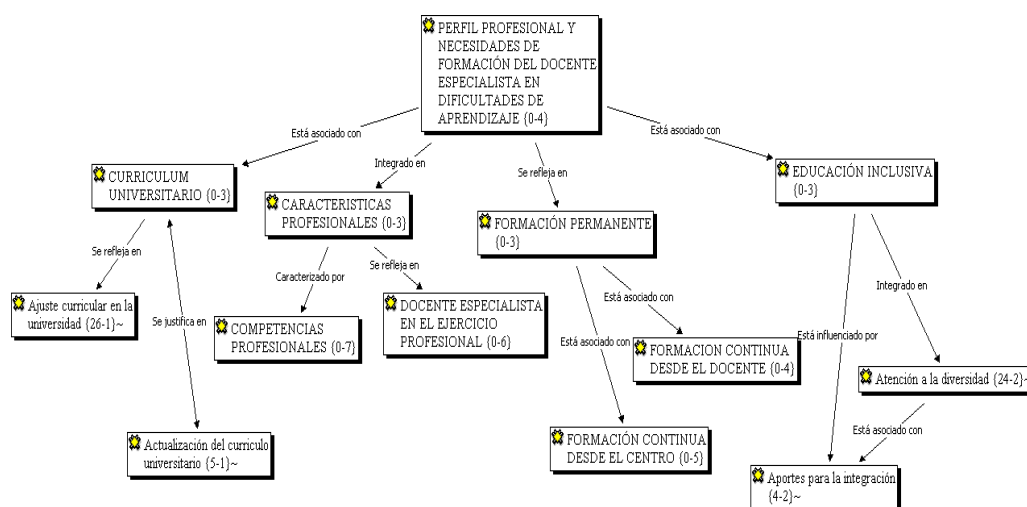


Figura 13. Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.

Los diferentes aspectos que emergen en las entrevistas con las expertas entrevistadas, se configuran en planteamientos complejos, relativos a diversas variables que intervienen en el hecho estudiado.

En particular se plantean algunas cuestiones que dejan en evidencia las inquietudes de este grupo de personas en lo relativo al perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Venezuela. Es necesario resaltar que consideran que el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, requiere:

- a) Adecuación a los cambios, lo que impone la necesidad de formación continua, aprovechamiento del recurso tecnológico y de las fortalezas de la educación a distancia para no descontextualizarse;
- b) La investigación como eje de la formación y el ejercicio profesional;
- c) Trabajo de equipo: universidades, entes rectores, unidades operativas, lo que implica permeabilidad y flexibilidad inter sistemas;
- d) Tomar en cuenta el contexto, responsabilidad social ante el hecho educativo, educación para la inclusión, con vocación de servicio, con énfasis en la atención integral, y
- e) Fortalecer el eje pedagógico en la formación inicial y continua.

7.3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS DOCENTES ESPECIALISTAS

7.3.1. ESTUDIO DE LA MUESTRA: DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

En Tabla Nº 1 se presenta la distribución de la muestra empleada para la aplicación del cuestionario en función del género y del área de especialidad. Como puede apreciarse la mayoría de los docentes son mujeres (90,2%) y en el conjunto 98,7% son especialistas en dificultades del aprendizaje.

Tabla N° 1. Muestra analizada, según género y especialidad

		Género					
		Femenino		Masculino		Total	
		f	%	f	%	f	%
Area	Dif. de Aprendizaje	200	98,5%	22	100,0%	222	98,7%
	Preescolar	2	1,0%	0	0,0%	2	,9%
	Retardo Mental	1	0,5%	0	0,0%	1	,4%
	Total	203	100,0%	22	100,0%	225	100,0%

Una distribución de esta muestra en los veintinueve municipios del Estado Táchira, se relaciona en la Tabla N° 2, en ella se observa una representación homogénea en todos los municipios, obteniendo una mayor representación el municipio San Cristóbal (13,6%) y el municipio Cárdenas (10,6%)

Tabla N° 2. Distribución de la muestra según municipios

Municipio		Área							
		DA		Preescolar		Retardo Mental		Total	
		f	%	F	%	f	%	f	%
	San Cristóbal	30	14,0%	0	,0%	0	,0%	30	13,8%
	Junín	16	7,4%	1	50,0%	0	,0%	17	7,8%
	Rafael Urdaneta	4	1,9%	0	,0%	0	,0%	4	1,8%
	Pedro María Ureña	3	1,4%	0	,0%	0	,0%	3	1,4%
	Independencia	12	5,6%	0	,0%	0	,0%	12	5,5%
	Libertad	12	5,6%	0	,0%	0	,0%	12	5,5%
	Bolívar	9	4,2%	0	,0%	0	,0%	9	4,1%
	José María Vargas	1	,5%	0	,0%	0	,0%	1	,5%
	Antonio Rómulo Costa	2	,9%	0	,0%	0	,0%	2	,9%
	Francisco de Miranda	2	,9%	0	,0%	0	,0%	2	,9%
	Panamericano	4	1,9%	0	,0%	0	,0%	4	1,8%
	Samuel Darío Maldonado	4	1,9%	0	,0%	0	,0%	4	1,8%
	San Judas Tadeo	1	,5%	0	,0%	0	,0%	1	,5%
	Simón Rodríguez	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	Sucre	4	1,9%	0	,0%	0	,0%	4	1,8%
	Seboruco	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	Lobatera	5	2,3%	0	,0%	0	,0%	5	2,3%
	Andrés Bello	5	2,3%	0	,0%	0	,0%	5	2,3%
	Torbes	12	5,6%	1	50,0%	0	,0%	13	6,0%
	García de Hevia	9	4,2%	0	,0%	0	,0%	9	4,1%
	Córdoba	9	4,2%	0	,0%	0	,0%	9	4,1%
	Libertador	1	,5%	0	,0%	0	,0%	1	,5%
	Uribante	4	1,9%	0	,0%	0	,0%	4	1,8%
	Fernández Feo	14	6,5%	0	,0%	0	,0%	14	6,4%
	Guácimos	12	5,6%	0	,0%	0	,0%	12	5,5%
	Michelena	5	2,3%	0	,0%	0	,0%	5	2,3%
	Ayacucho	10	4,7%	0	,0%	0	,0%	10	4,6%
	Cárdenas	22	10,2%	0	,0%	1	100,0%	23	10,6%
	Jáuregui	3	1,4%	0	,0%	0	,0%	3	1,4%
	Total	215	100,0%	2	100,0%	1	100,0%	218	100,0%

La distribución por edad queda reflejada en la Tabla N° 3, donde se evidencia que aproximadamente el 73% de los docentes son docentes

menores de cuarenta años; y sólo cerca del 8% son mayores a los 50 años. Además la mayoría (68,52%) están ubicados en zonas rurales de trabajo

Tabla Nº 3. Muestra analizada por edad y ubicación.

		Ubicación					
		Rural		Urbana		Total	
		f	%	F	%	f	%
Edad	Entre 21 y 30	62	41,3%	34	36,2%	96	39,3%
	Entre 31 y 40	50	33,3%	33	35,1%	83	34,0%
	Entre 41 y 50	29	19,3%	17	18,1%	46	18,9%
	Más de 50	9	6,0%	10	10,6%	19	7,8%
	Total	150	61,48%	94	38,52%	244	100,0%

Con respecto a los años de experiencia como docentes y a la dependencia de la institución donde laboran, se observa un conjunto significativo equivalente a un 61,4% que representan docentes con menos de 5 años de experiencia y un 86,7 % con menos de 10 años de experiencia, en contrapartida con sólo el 2,1 % que tiene más de 20 años de experiencia. Por otra parte, se observa que aproximadamente el 97% de los docentes trabajan en instituciones nacionales y tan sólo un 3% en instituciones estatales o municipales (Ver Tabla Nº 4)

Tabla Nº 4. Años de experiencia como docentes y tipo de dependencia.

		Dependencia							
		Nacional		Estadal		Municipal		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Años de experiencia Docente	Hasta 5 años	140	61,9%	2	33,3%	1	100,0%	143	61,4%
	Entre 6 y 10 años	57	25,2%	2	33,3%	0	,0%	59	25,3%
	Entre 11 y 15 años	13	5,8%	1	16,7%	0	,0%	14	6,0%
	Entre 16 y 20 años	11	4,9%	1	16,7%	0	,0%	12	5,2%
	Más de 20 años	5	2,2%	0	,0%	0	,0%	5	2,1%
	Total	226	96,99%	6	2,58%	1	0,43%	233	100,0%

Situación similar a la anterior, se observa en la Tabla Nº 5 que muestra los años de experiencias como docentes especialistas y la dependencia de la institución donde laboran, destaca aproximadamente que el 95% de los docentes tienen menos de 10 años como especialistas y 97% labora en instituciones educativas nacionales.

Tabla Nº 5. Años de experiencia como docentes especialistas.

Años de experiencia Especialista		Dependencia							
		Nacional		Estadal		Municipal		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Hasta 5 años		166	73,1%	4	66,7%	1	100,0%	171	73,1%
Entre 6 y 10 años		51	22,5%	1	16,7%	0	,0%	52	22,2%
Entre 11 y 15 años		7	3,1%	1	16,7%	0	,0%	8	3,4%
Entre 16 y 20 años		3	1,3%	0	,0%	0	,0%	3	1,3%
Más de 20 años		0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Total		227	97,0%	6	2,56%	1	0,44%	234	100,0%

En cuanto a los años de graduación (Gráfico 1) los resultados se muestran en concordancia con la información expresada anteriormente, se evidencia una clara concentración de profesionales en DA egresados en el último quinquenio (2004-2009), lo que equivale aproximadamente a un 55%

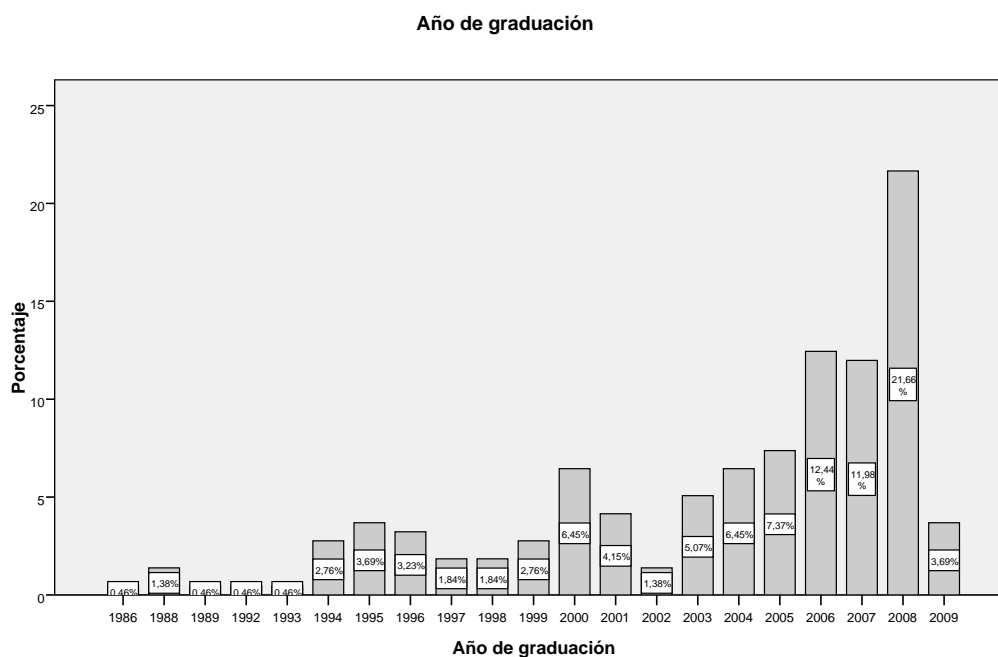


Gráfico 1. Años de graduación de los docentes que conforman la muestra.

7.3.2. FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

La Tabla Nº 6 muestra la preparación en el área tecnológica del conjunto de docentes analizados. El 75,3% manifiesta que ha participado en cursos de computación, mientras que un 24,7% dice no haber recibido capacitación en esta área.

En cuanto a la disponibilidad de computador con conexión a Internet: 60,8% manifiesta que cuenta con Internet en su lugar de habitación; 23% en el lugar de trabajo; 73,4% en otro sitio de fácil acceso y un 39% manifiesta no tener acceso a Internet en ninguno de los sitios antes indicados.

Tabla Nº 6. Formación en área tecnológica.

		f	%
1. Has participado en algún curso de computación.	Si	195	75,3%
	No	64	24,7%
	Total	259	100,0%
2. Dispones de un computador con conexión a Internet	Si	149	60,8%
	No	96	39,2%
	Total	245	100,0%
2.1. En tu lugar de habitación	Si	151	74,8%
	No	51	25,2%
	Total	202	100,0%
2.2. En el trabajo	Si	34	23,0%
	No	114	77,0%
	Total	148	100,0%
2.3. En otro lugar de fácil acceso para ti	Si	124	73,4%
	No	45	26,6%
	Total	169	100,0%
3. Tienes dominio en el manejo de Sistemas Operativos, tipo Windows, Linux u otro:	Si	174	69,3%
	No	77	30,7%
	Total	251	100,0%
3.1. En el uso de Procesadores de Texto, tipo Word	Si	200	81,3%
	No	46	18,7%
	Total	246	100,0%
3.2. Hojas de Cálculo, tipo Excel u otro	Si	93	39,4%
	No	143	60,6%
	Total	236	100,0%
3.3. Programas de Presentaciones, tipo Power Point	Si	159	63,6%
	No	91	36,4%
	Total	250	100,0%

En lo que se refiere al dominio en el manejo de sistemas operativos, tipo Windows, Linux u otro, aproximadamente un 70% de docentes señala que tiene competencia en ello; un 81% se considera con competencias en

el uso de procesadores de texto, tipo Word, mientras que un porcentaje menor equivalente a un 39,4% dice tener dominio en el uso de Hojas de Cálculo. Adicionalmente un 63,6% manifiesta conocer y manejar software para el diseño de presentaciones.

Tabla Nº 7. Uso de Internet.

		f	%
4. Has hecho uso de Internet con fines educativos	Si	211	82,4%
	No	45	17,6%
4.1. Has participado en Chat por Internet	Si	154	61,1%
	No	98	38,9%
4.2. Has participado en foros por Internet	Si	49	19,8%
	No	198	80,2%
4.3. Has participado en Plataformas Moodle	Si	33	13,3%
	No	216	86,7%

La tabla Nº 7, entre otros aspectos, indaga acerca del uso de Internet con fines educativos que ha hecho el docente, un 82,4% afirma haberlo hecho; 17,6% manifiesta no haber utilizado el Internet para estos fines. Por otra parte se observa que un 61,1% de los docentes ha participado en un chat y de manera contundente una gran mayoría (80%) manifiesta no haber participado en foro alguno en Internet, siguiendo la misma tendencia, una mayoría significativa (86,7%) no ha utilizado plataformas tipo Moodle. Finalmente en elevado porcentaje (aproximadamente un 96%) muestra disposición para participar en un proceso de formación permanente en línea en el área de Dificultades para el Aprendizaje.

7.3.3. RESPUESTA DE LOS DOCENTES A LAS DIFERENTES DIMENSIONES CONTENIDAS EN EL MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (MECDEDA)

El cuestionario está compuesto por cincuenta y dos ítems donde se presentan competencias específicas relativas a la:

1. Dimensión Científica,

2. Dimensión Técnica,
3. Dimensión Personal y la
4. Dimensión Social

De cada área los indicadores el docente lo valora según el nivel de preparación y pericia que estime que posee en la actualidad en el desempeño de su labor como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. La valoración se indica en escala del 1 al 5 marcando con una X, en el cuadro correspondiente a cada planteamiento, de acuerdo con la escala siguiente:

1. Sin dominio: Cuando el docente considere que no tiene ningún tipo de dominio en la competencia que se le presenta.
2. Poco dominio: Posee algún dominio superficial.
3. Dominio Medio: Tiene un nivel medianamente suficiente
4. Buen dominio: Tiene dominio de esa competencia, sin llegar a ser completa.
5. Dominio completo: Puede considerarse un experto o experta.

Posteriormente se le presenta al docente una pregunta de respuesta abierta donde se pretende que el docente despliegue todas aquellas áreas de trabajo o temas donde posee necesidades de formación para el desempeño de la actividad laboral a plenitud.

A fin de conocer el perfil real del maestro es necesario analizar la información:

Tabla N° 8. Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Científica.

	Media	Desviación Típica
1.1. Conozco las bases teóricas de los procesos de enseñanza y aprendizaje	3,6475	0,8264
1.2. Distingo las diferentes alteraciones en el desarrollo con las necesidades formativas de acuerdo al déficit.	3,5019	0,8577
1.3. Diseño adaptaciones curriculares que respetan las condiciones personales de cada educando.	3,7126	0,9834
1.4. Aprovecho los avances tecnológicos en la formación personal y del estudiantado.	3,7816	0,8956
1.5. Tomo en cuenta la conceptualización y política del área de Dificultades de Aprendizaje en la atención del educando.	4,0805	0,8070
2.1. Promuevo la resolución de problemas relacionados con la institución.	3,6935	0,9874
2.2. Planifico el proceso de enseñanza aprendizaje del educando en trabajo cooperativo con los otros colegas de la institución.	3,8544	1,0047
2.3. Planifico el proceso de enseñanza aprendizaje del educando en trabajo cooperativo con padres y representantes.	3,5096	1,0870
2.4. Realizo la revisión sistemática de vocablos, síndromes y alteraciones del desarrollo que plantea el contexto educativo.	3,4713	0,9303
2.5. Promuevo la investigación como medio para la mejora de la práctica educativa.	3,6973	0,9629
2.6. Promuevo en la institución la formación permanente para la mejora de la práctica educativa.	3,5670	0,9729
3.1. Organizo jornadas de discusión en el área de Dificultades de Aprendizaje	3,2452	1,0819
3.2. Busco los recursos internos y externos que permitan cubrir las necesidades de formación de la comunidad educativa	3,3908	1,0454
3.3. Obtengo información relevante, con fines investigativos, para la resolución de problemas que presenta el entorno.	3,4291	1,0075
3.4. Produzco materiales escritos para ofrecer orientaciones concretas sobre el área de Dificultades de Aprendizaje.	3,5900	1,0060
3.5. Promuevo en el contexto laboral, la investigación acción con la participación de todos los actores del hecho educativo en el área de Dificultades de Aprendizaje.	3,2797	0,9579

Al analizar los tres elementos que componen la competencia científica, esto es: saber del área de conocimiento, investigación como motor de aprendizaje y generación y difusión de nuevo conocimiento disciplinar; de acuerdo a la Tabla N° 8, observamos que de manera general los docentes puntúan alto en esta dimensión, pues las medias oscilan entre 3,25 y 4,08, es decir, los docentes afirman tener un nivel de dominio por encima de lo medianamente suficiente hasta un buen dominio de esta competencia.

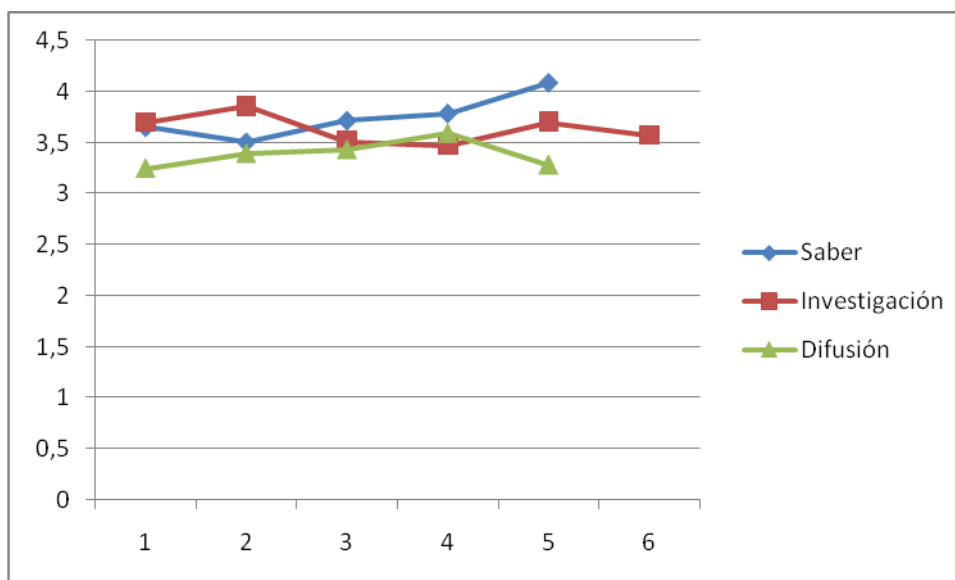


Gráfico 2. Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión científica.

En el Gráfico 2, se evidencia cierta homogeneidad en lo que respecta a las tres competencias específicas evaluadas, esto es, en cuanto al saber, investigación y difusión; presentando una ligera superioridad los ítem referidos al saber que hacen referencia al diseño de adaptaciones curriculares, la formación tecnológica y la consideración de la conceptualización del área.

Tabla Nº 9. Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Técnica.

	Media	Desviación Típica
4.1. Evalúo de manera integral a los educandos.	4,264	1,979
4.2. Hago la relación entre la teoría y el objeto de estudio del área de Dificultades de Aprendizaje.	3,874	0,834
4.3. Utilizo las técnicas de planificación para la atención educativa integral del educando con Dificultades de Aprendizaje.	4,126	0,834
4.4. Formulo los objetivos de aprendizaje que han de alcanzar los educandos, de acuerdo con sus características individuales.	4,153	0,779
4.5. Diseño las pruebas de evaluación de acuerdo con el nivel de funcionamiento del (de los) educando(s).	4,153	0,799
4.6. Selecciono el material requerido para la atención educativa de acuerdo con las necesidades del educando.	4,284	0,704
4.7. Participo cooperativamente en el aula regular en la atención integral del educando con Dificultades de Aprendizaje.	4,157	0,824
5.1. Analizo los problemas prioritarios a ser atendidos en la comunidad con aportes de todos los entes implicados.	3,341	0,958
5.2. Diseño, con la participación de la comunidad educativa, proyectos institucionales para la atención a la diversidad.	3,023	1,078
5.3. Organizo grupos de estudio, para el fortalecimiento en colectivo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el centro educativo.	3,080	1,036
5.4. Desarrollo estrategias de participación en actividades de proyección a la comunidad.	3,471	1,029
5.5. Elaboro documentos e informes que reflejan el trabajo realizado.	3,935	0,886
5.6. Fomento el empleo de estrategias provechosas, en la práctica pedagógica, con el docente de aula regular.	3,858	0,940

Como se observa en la Tabla Nº 9, en la dimensión técnica se nota con claridad una primacía de los ítems referidos a la vinculación del saber con la realidad en comparación con la dinamización de procesos interactivos de investigación y formación permanente.

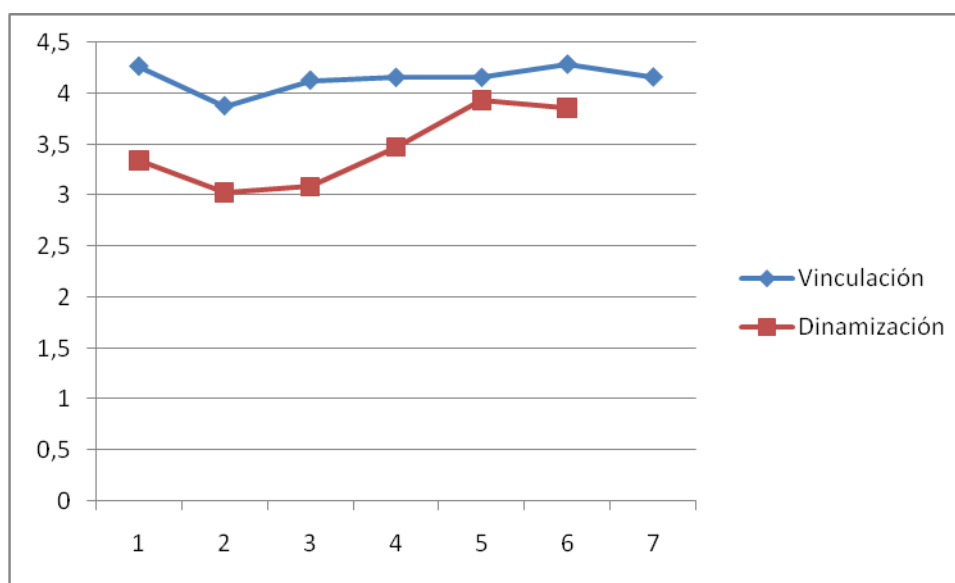


Gráfico 3. Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión técnica.

Como se observa en el Gráfico 3, con excepción del ítem 4.2 que hace referencia a la relación entre teoría y el objeto de estudio, todos los demás ítems de la dimensión vinculación del saber con la realidad se puntúan por encima de los cuatro puntos, dando cuenta de una alta puntuación en la escala por parte de los encuestados en lo relativo a la interacción directa con el entorno mediante la aplicación del saber, En lo que respecta a la dinamización, los ítems 5.1 y 5.2 que hace referencia a la relación con la comunidad muestra una presencia moderada alrededor de la media teórica (3 puntos), lo que reporta un compromiso menguado de este profesional para intervenir como agente de cambio en la comunidad, organizar grupos de estudio o diseñar estrategias de participación de otros.

Tabla Nº 10. Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Personal.

	Media	Desviación Típica
6.1. Identifico las emociones que experimento al relacionarme con otra (s) persona (s).	4,088	0,879
6.2. Conozco mis fortalezas y debilidades, para desempeñar los diferentes roles en la escuela.	4,291	0,723
6.3. Utilizo los recursos obtenidos en eventos, cursos y jornadas de discusión en la actividad laboral.	4,042	0,896
6.4. Genero nuevos proyectos de interés en la institución, que fortalezcan el área de Dificultades de Aprendizaje.	3,713	0,885
6.5. Hago respetar los derechos personales propios y de los demás	4,395	0,686
6.6. Adopto una posición abierta y flexible que me permite adaptarme a las características de la situación, de los actores y las posibilidades de la institución.	4,222	0,844
7.1. Promuevo la comunicación efectiva entre los diferentes actores del hecho educativo.	4,073	0,898
7.2. Ante una situación de conflicto, procuro manejar la situación, sin herir al otro.	4,337	0,795
7.3. Utilizo un lenguaje que se adecua al tipo de audiencia.	4,330	0,779
7.4. Integro al trabajo los aportes e ideas de otras personas, para mejorar la formación de la comunidad educativa.	4,088	0,901
7.5. Busco la orientación y el asesoramiento de profesionales con mayor experiencia.	4,448	0,746
7.6. Considero todos los elementos de un problema antes de proponer una solución.	4,153	0,841
7.7. Fijo una posición determinada ante una situación, con argumentos claros que permitan defenderla.	4,134	0,770

La dimensión personal, formada por las dos competencias específicas: disposición para aprender y disposición para la comprensión

del otro, también evidencia resultados claros, resaltando una inclinación de los docentes hacia los demás en comparación con el aprender centrado en sí mismo. Resalta el ítem que hace referencia a la búsqueda de orientación y apoyo en profesionales con mayor experiencia (media 4,45) y en el otro extremo se encuentra generar nuevos proyectos institucionales (media 3,71).

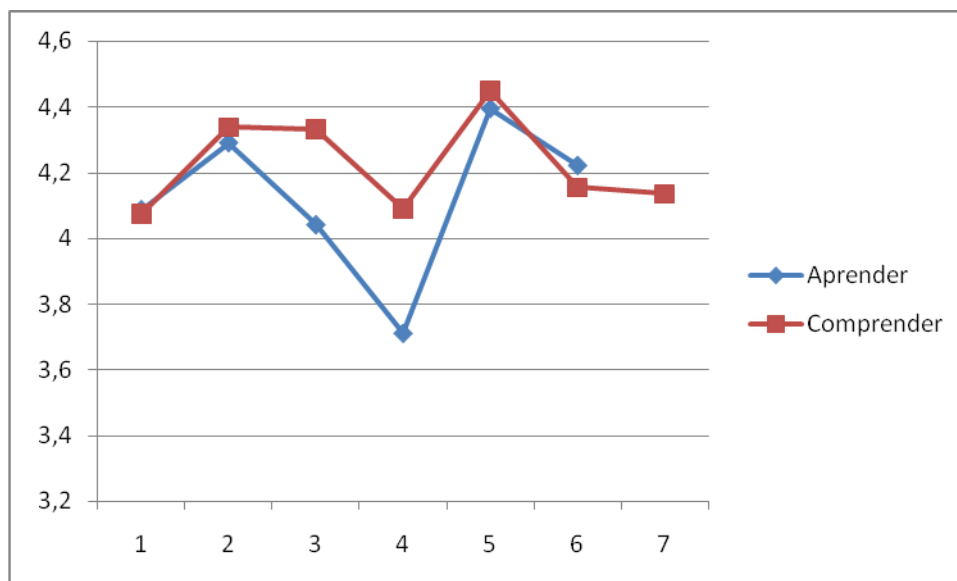


Gráfico 4. Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión personal.

Tabla Nº 11. Media aritmética y desviación típica de la Dimensión Social.

	Media	Desviación Típica
8.1. Procuo el consenso entre las partes antes de tomar una decisión	4,096	0,843
8.2. Promuevo en la comunidad educativa la defensa de los derechos, de cada uno de sus miembros.	3,977	0,932
8.3. Estimulo la escucha atenta entre los miembros de la comunidad educativa.	3,969	0,911
8.4. Hago sentir a los educandos que el éxito de su aprendizaje depende de ellos y de su esfuerzo.	4,498	0,683
8.5. Promuevo vías de relación interpersonal entre los miembros de la comunidad educativa.	3,893	0,934
8.6. Promuevo el intercambio de experiencias con otros docentes del área o áreas afines para el fortalecimiento de la práctica docente en Dificultades de Aprendizaje.	4,142	0,898
9.1. Promuevo estrategias que estimulen en el equipo de trabajo actitudes de cooperación.	3,885	0,874
9.2. Estimulo la participación de toda la comunidad en las decisiones propias de la institución.	3,483	1,010
9.3. Procuo la actualización del colectivo en los temas relativos a las Dificultades de Aprendizaje.	3,720	0,962
9.4. Marco pauta en la institución, siendo promotor de cambios	3,640	1,034

Finalmente en la dimensión social, resaltan claramente las competencias específicas relativas a la disposición para la promoción del aprendizaje social, de manera específica el ítem 8.4 que destaca la labor del estímulo dado por los docentes especialista a los estudiantes para que logren el éxito (media 4,5); el ítem 8.6, con media aritmética de 4,14 que se refiere a la promoción por parte del docente especialista del intercambio de experiencias con otros educadores en el área con el fin de fortalecer la formación, tal y como se observa en la Tabla Nº 11.

Las competencias específicas relativas al liderazgo para el aprendizaje tales como: la adopción de nuevas estrategias, la participación en la comunidad y la actualización del colectivo, se ubican ligeramente por encima de la media teórica, catalogándose así de moderada la presencia de estas características, tal y como puede constatarse en el Gráfico 5.

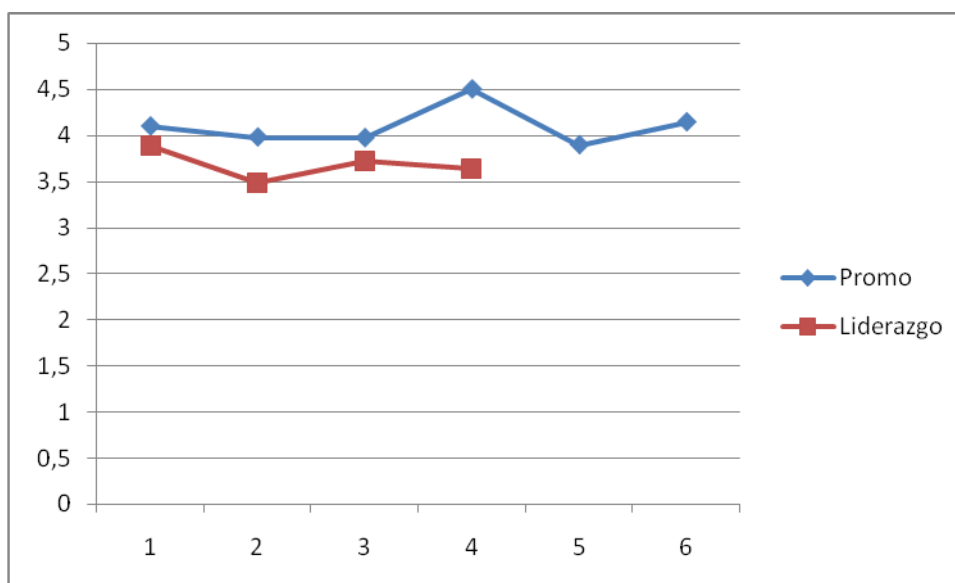


Gráfico 5. Representación gráfica de las competencias específicas de la dimensión social.

Como elemento común destaca en todas las dimensiones puntuaciones por encima de la media teórica de los tres puntos, lo que refleja una disposición de los docentes especialistas en Dificultades de

Aprendizaje a considerarse como competente para afrontar los diversos retos que plantea la profesión.

Al final de la revisión de las competencias específicas del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, se formula una interrogante abierta para solicitar al docente describir cuáles son aquellas áreas de trabajo o temas que siente deficitarias y considera importante actualizar para llevar adelante la labor educativa a plenitud, es decir, en las que siente que necesita formación; esta interrogante resulta muy importante a los fines de la investigación, puesto que permite establecer la priorización de las necesidades de formación, que según Navío (2001), ayudará a tomar decisiones para la configuración de una nueva realidad, por supuesto a través de un criterio compartido, al tomar en cuenta toda la información que resulta de las otras fuentes de información.

El procedimiento para analizar esta información fue vaciar todas las respuestas en un formato de Excel, y codificarlas tal como lo pauta el Programa de Atlas. Ti Versión 5.2 (Muhr 2006), descrito anteriormente, de esta codificación se deriva la Tabla que se presenta a continuación:

Tabla Nº 12. Áreas de trabajo donde los maestros manifiestan necesidad de formación.

FRECUENCIA	NECESIDADES DE FORMACIÓN	TEMAS	SOLICITUDES
		Atención Integral	5
		Área psicofuncional	5
		Área socio emocional	7
		Estrategias de Atenc	23
		Intervención Tempran	2
		Nivel Neurológico	2
70	ATENCIÓN INTEGRAL	Orientación	2
		Prevención	2
		Problemas de Conduct	15
		Procesos Neurológico	1
		Trabajo en Equipo	3
		Trastornos Emocional	3
		Elaboración de Proye	3
57	PLANIFICACIÓN	Elaborar Proyectos	1
		Planificación	53
		Aprendizaje Social	1
		Comunidad	3
49	PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD	Integrar a la Comuni	33
		Investigación Social	2
		Trabajo Comunitario	10
		Referencias	1
		Diagnóstico	4
45	EVALUACIÓN DEL EDUCANDO	Estrategias de Evalu	6
		Evaluación	25
		Evaluación Psicopeda	2
		Informes Pedagógicos	7
		Actualización en tod	21
		Área Técnica y Cient	3
34	ACTUALIZACIÓN GENERAL	Bases Teóricas	3
		Dificultades de Apre	1
		Inadecuación del Per	2
		Investigación Educat	4
		Área de Lenguaje	18
31	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje Gestual	1
		Manejo del Lenguaje	5
		Terapia del Lenguaje	7
		Atención a la Divers	1
		Compromiso Cognitivo	2
17	EDUCACIÓN ESPECIAL	Educación Especial	12
		Integración	1
		Marco Legal.	1
13	TIC	Software educativos	2
		TIC	11
12	ACCIÓN COOPERATIVA EN EL AULA REGULAR	Acción Cooperativa e	11
		Adaptaciones Curricu	1
9	ÁREA TÉCNICA DEL PERFIL:	Área Técnica	9
6	ÁREA PERSONAL DEL PERFIL:	Disposición Personal	6
4	GERENCIA DEL ÁREA	Organización Adminis	2
4		Unificar Criterios	2
2	ÁREA CIENTÍFICA DEL PERFIL:	Área Científica	2

De este modo, las necesidades de formación reales, sentidas y expresadas por los docentes especialistas, en orden de frecuencia, de mayor a menor, se encuentra la planificación, integración a la comunidad, evaluación, estrategias de atención y el área de lenguaje y comunicación. Al organizarlo por áreas de interés en primer lugar se encuentra *atención educativa integral del educando*, al considerar en este aspecto las estrategias de atención (23), el manejo de problemas de conducta (15), atender el área socio emocional o psicofuncional, así como la prevención y la intervención temprana; es decir los docentes estiman conveniente fortalecer su formación para contemplar una atención del educando como una totalidad.

La necesidad de formación en el área de *planificación educativa*, a pesar de que aparece en segundo lugar, tiene la mayor frecuencia de solicitudes (57), este es el tema que la mayor cantidad de docentes reconocen como prioritario en la formación continua.

La *proyección a la comunidad* puntúa como la tercera necesidad de formación, sobre todo en estrategias para integrar a la comunidad al contexto escolar (33) y el trabajo comunitario (10).

En cuarto lugar, la *evaluación del educando*, incluidas las estrategias para evaluar y la elaboración de informes.

La *actualización general* en las diversas instancias del área de Dificultades de Aprendizaje, sustentada por la investigación educativa y las bases teóricas se encuentra en quinto lugar.

Después aparecen otras áreas con menor frecuencia entre las que destacan necesidades de formación en educación especial, tecnologías de la información y la comunicación y la acción cooperativa en el aula regular.

En vista de que el objeto de estudio, se refiere al perfil profesional del docente especialista en el área de Dificultades de Aprendizaje, como una totalidad, donde participan personas en diferentes roles, es necesario realizar un análisis para la detección de necesidades que tome en cuenta la información obtenida desde las diferentes fuentes. De modo tal que las sugerencias para la configuración de una nueva realidad, surgen del propio proceso, por las prioridades que las diferentes personas que configuran el área han tomado en cuenta.

7.4. EVALUACIÓN DEL ESQUEMA ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (EECEDA) PROPUESTO, A TRAVÉS DE MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

7.4.1. APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES (MEE)

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE), en inglés Structural Equation Modeling (SEM), se presentan en la actualidad, según Batista y Coenders (2000), como una de las herramientas más potentes en las Ciencias Sociales, cuando se trata de estudiar las relaciones causales entre datos no experimentales, donde se establecen relaciones de tipo lineal. A través de estos modelos es posible examinar simultáneamente una serie de relaciones de dependencia.

Son técnicas emergentes para investigar datos, con base en el análisis multivariante, incluyen una familia de modelos que permiten la explicación de variables latentes o no observadas, comúnmente llamadas *constructos*, a partir de un conjunto de variables observadas o indicadores. Por ello, según Alegre Vidal (2004:98):

Constituye una metodología particularmente útil cuando en el modelo teórico propuesto una variable dependiente se convierte en variable independiente en ulteriores relaciones de dependencia. Esta metodología proporciona estimaciones de

fuerza de todas las relaciones establecidas mediante hipótesis entre variables de un modelo teórico. Además, ofrecen información sobre el impacto directo de una variable sobre otra así como sobre el impacto vía otras variables mediadoras.

Los orígenes de los MEE se encuentran en técnicas como el análisis “path”, desarrollado por Stewal Wright (Wright, 1921), en el campo de la genética. Su propósito, de acuerdo con Ulman (1996), es permitir el examen de un conjunto de relaciones entre una o más variables independientes, sean estas continuas o discretas, y una o más variables dependientes, continuas o discretas. Las variables pueden ser a su vez variables medidas o variables latentes. Las variables medidas, también llamadas variables observadas o indicadores, son variables que pueden ser observadas y medidas directamente. Las variables latentes son variables que no pueden ser observadas directamente, y tienen que ser inferidas a partir sus efectos en las variables observadas.

Una aproximación a la definición formal de los MEE, la ofrecen Jöreskog y Sörbom (1989), quienes definen los Modelos de Ecuaciones Estructurales, como sigue:

Considerando un vector aleatorio $\eta' = (n_1, n_2, \dots, n_m)$ y $\xi' = (\xi_1, \xi_2, \dots, \xi_n)$ de variables latentes dependientes e independientes respectivamente y el siguiente sistema lineal de relaciones estructurales:

$$\eta = \mathbf{B}\eta + \mathbf{\Gamma}\xi + \zeta$$

Donde $\mathbf{B}(m \times m)$ y $\mathbf{\Gamma}(m \times n)$ son los coeficientes de las matrices y $\zeta' = (\zeta_1, \zeta_2, \dots, \zeta_m)$ es el vector de errores o residuales. Los elementos de \mathbf{B} representan los efectos directos de las η -variables sobre otras η -variables y los elementos de $\mathbf{\Gamma}$ representan los efectos directos de las ξ -variables sobre las η -variables se asume que ζ no está correlacionado con ξ y que $\mathbf{I} - \mathbf{B}$ no es singular.

Los vectores η y ξ no son observados, pero en su lugar los vectores $\mathbf{y}' = (y_1, y_2, \dots, y_p)$ y $\mathbf{x}' = (x_1, x_2, \dots, x_q)$ son observados tales que:

$$\mathbf{y} = \Lambda_y \boldsymbol{\eta} + \boldsymbol{\varepsilon}$$

$$\mathbf{x} = \Lambda_x \boldsymbol{\xi} + \boldsymbol{\delta}$$

Donde $\boldsymbol{\varepsilon}$ y $\boldsymbol{\delta}$ son los vectores de los términos de error (error de medición). Estas ecuaciones representan la regresión múltiple de y sobre $\boldsymbol{\eta}$ y de x sobre $\boldsymbol{\xi}$ respectivamente. Es conveniente aclarar que y y x son las variables observadas y $\boldsymbol{\eta}$ y $\boldsymbol{\xi}$ son las variables latentes. En resumen el modelo de Ecuaciones estructurales queda expresado en la Figura 13.

$\boldsymbol{\eta}_{(m \times 1)} = \boldsymbol{\alpha}_{(m \times 1)} + \mathbf{B}_{(m \times m)} \boldsymbol{\eta}_{(m \times 1)} + \boldsymbol{\Gamma}_{(m \times n)} \boldsymbol{\xi}_{(n \times 1)} + \boldsymbol{\zeta}_{(m \times 1)}$ $\mathbf{y}_{(p \times 1)} = \mathbf{v}_{y(p \times 1)} + \Lambda_{y(p \times m)} \boldsymbol{\eta}_{(m \times 1)} + \boldsymbol{\varepsilon}_{(p \times 1)}$ $\mathbf{x}_{(q \times 1)} = \mathbf{v}_{x(q \times 1)} + \Lambda_{x(q \times n)} \boldsymbol{\xi}_{(n \times 1)} + \boldsymbol{\delta}_{(q \times 1)}$

Figura 14. Forma general de los Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE)

Y se asume que:

1. $\boldsymbol{\zeta}$ no está correlacionado con $\boldsymbol{\xi}$
2. $\boldsymbol{\varepsilon}$ no está correlacionado con $\boldsymbol{\eta}$
3. $\boldsymbol{\delta}$ no está correlacionado con $\boldsymbol{\xi}$
4. $\boldsymbol{\zeta}$, $\boldsymbol{\varepsilon}$ y $\boldsymbol{\delta}$ no están mutuamente correlacionados
5. $\mathbf{I} - \mathbf{B}$ no es singular.

Los MEE suelen describirse mediante gráficos en los que, en notación de Wright (1921), las variables observadas se representan mediante rectángulos y las latentes mediante elipses o círculos. Las

relaciones causales entre dos variables se indican mediante flechas unidireccionales, mientras que las correlaciones entre variables se indican mediante flechas bidireccionales. La figura N° 14 muestra un ejemplo de representación gráfica de un MEE.

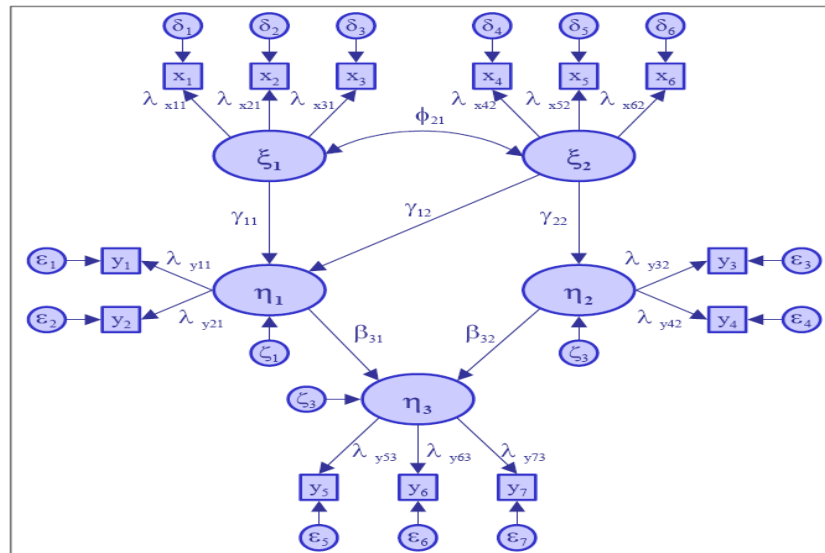


Figura 15. Representación gráfica de los modelos de ecuaciones estructurales. Tomado de Tejedor (2004)

7.4.2. UTILIDAD DE LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Batista y Coenders (2000) destacan cinco razones por las que los MEE son cada vez más utilizados en las Ciencias Sociales y son tan populares en la actualidad. Estos Modelos permiten:

- Trabajar con constructos, que se miden a través de indicadores, para después evaluar la calidad de la medición.
- Considerar los fenómenos en su verdadera complejidad desde una perspectiva más realista, al trascender la estadística uni y multivariante e incorporar múltiples variables tanto endógenas como exógenas.
- Considerar conjuntamente medida y predicción, análisis factorial y “path analysis”, es decir, evaluar los efectos de las variables latentes entre sí, sin contaminación debida al error de medida.

- d) Introducir la perspectiva confirmatoria en el modelado estadístico. El investigador puede, y de hecho debe introducir su conocimiento teórico en la especificación del modelo antes de su estimación.
- e) Descomponer las covarianzas observadas y no sólo las varianzas, dentro de una perspectiva del análisis de la interdependencia.

Según Tejedor (2004), el objetivo del análisis mediante MEE es encontrar un modelo que se ajuste a los datos empíricos lo suficientemente bien como para servir de representación útil de la realidad. De esta forma, el comportamiento de las variables observadas podría ser explicado a partir de las relaciones causa-efecto estimadas en el modelo.

La utilidad del Modelo viene dada por su capacidad para explicar la realidad observada. Esta capacidad debe evaluarse tanto para el conjunto del Modelo, como para cada una de las relaciones expresadas en él.

7.4.3. COMPONENTES DE UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Tejedor (2004) presenta los siguientes elementos dentro de un Modelo de Ecuaciones Estructurales:

a) Variables Latentes

Las variables latentes son normalmente el objeto de interés en el análisis mediante MEE. Conceptos abstractos tales como la satisfacción del cliente o el liderazgo, únicamente pueden ser observados indirectamente a través de sus efectos en los indicadores o variables observadas.

En el sistema de ecuaciones representado por el modelo de ecuaciones estructurales, las variables latentes independientes ξ se

denominan variables exógenas, mientras que las variables latentes dependientes η reciben el nombre de variables endógenas.

En términos gráficos, cada variable endógena es señalada al menos por una flecha unidireccional, mientras que las variables exógenas son señaladas únicamente por flechas bidireccionales.

b) Modelo Estructural

Las relaciones entre las variables latentes constituyen el modelo estructural. De acuerdo al sistema de ecuaciones expuesto, estas relaciones son lineales, aunque evoluciones de los MEE admiten relaciones no lineales, quedando expresado de la siguiente manera:

$$\eta_{(m \times 1)} = \alpha_{(m \times 1)} + B_{(m \times n)} + \eta_{(m \times 1)} + \Gamma_{(m \times n)} + \xi_{(n \times 1)} + \zeta_{(m \times 1)}$$

Gráficamente, las flechas unidireccionales representan relaciones de regresión γ y β , mientras que las flechas bidireccionales representan relaciones de correlación ϕ . Las covarianzas entre variables exógenas provienen de predictores comunes a estas variables que no han sido incluidos explícitamente en el modelo analizado.

Γ es la matriz de coeficientes que expresa los efectos de las variables exógenas ξ sobre las variables endógenas η . Así mismo, B es la matriz de coeficientes que expresa la influencia de variables endógenas η sobre otras variables endógenas.

La matriz de covarianzas de las variables exógenas se representa por $\Phi(n \times n)$.

c) Error Estructural

Los modelos incluyen un término de error estructural, o distorsión, ζ para cada variable endógena. Este término de error tiene en cuenta todas

las fuentes de variación que no están consideradas en las relaciones de regresión que predicen las variables endógenas.

La estimación consistente de los parámetros del modelo exige que estos términos de error no estén correlacionados con las variables exógenas, es decir, $Cov(\xi, \zeta') = 0$. Sin embargo, en los modelos sí pueden considerarse correlaciones entre los propios términos de error para indicar fuentes comunes de variación para las variables endógenas correspondientes, y que no estarían explicadas por las relaciones de predicción del modelo. La matriz de covarianzas de los errores estructurales se representa por $\Psi(\mathbf{m} \times \mathbf{m})$. El valor esperado para los errores estructurales es cero, $E(\zeta) = \mathbf{0}$

d) Variables Observadas

Las variables latentes se analizan mediante su expresión en diversas variables que pueden ser medidas. La estimación unívoca de los parámetros del modelo requiere, preferiblemente, al menos tres variables observadas por cada variable endógena. Con un único indicador, el error de medida no podría ser estimado, y con solo dos indicadores por cada variable latente, es posible que el modelo no esté identificado, o que no converja.

Los indicadores de variables latentes exógenas se notan mediante x , mientras que los indicadores de variables endógenas se notan por y .

e) Modelo de Medida

Cada variable latente se modela como causa común de los indicadores utilizados para observarla. En los modelos de medida más utilizados, cada indicador está asociado a una única variable latente, y cualquier covariación que pudiera existir entre los indicadores se entiende que es debida a las relaciones entre las medidas y la variable latente. El modelo de medida viene expresado por:

$$\mathbf{y}_{(px1)} = \mathbf{v}_{y(px1)} + \mathbf{\Lambda}_{y(pxm)} \boldsymbol{\eta}_{(mx1)} + \boldsymbol{\varepsilon}_{(px1)}$$

$$\mathbf{x}_{(qx1)} = \mathbf{v}_{x(qx1)} + \mathbf{\Lambda}_{x(qxn)} \boldsymbol{\xi}_{(nx1)} + \boldsymbol{\delta}_{(qx1)}$$

$\mathbf{\Lambda}_y$ es la matriz de coeficientes de la relación lineal que expresa el efecto de las variables latentes $\boldsymbol{\eta}$ sobre sus indicadores y . Análogamente, $\mathbf{\Lambda}_x$ es la matriz de factores de carga de las variables exógenas $\boldsymbol{\xi}$ sobre sus indicadores x .

f) Errores de Medida

En general, una variable observada no reproduce los valores de su variable latente a través de una relación lineal exacta, por lo que la diferencia es modelada mediante un error de medida, para los indicadores de las variables exógenas, y un error para los indicadores de las variables endógenas.

El modelo asume que el valor esperado para los errores de medida es cero, $E(\delta) = 0$, $E(\varepsilon) = 0$, y que éstos no están correlacionados con las variables latentes, esto es, $Cov(\boldsymbol{\eta}, \boldsymbol{\varepsilon}') = 0$, y $Cov(\boldsymbol{\xi}, \boldsymbol{\delta}') = 0$. Adicionalmente, se asume que, ε, δ y ζ no están correlacionadas entre sí.

g) Constantes

α, V_y, V_x son constantes en el modelo.

7.4.4. ETAPAS DE UN ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO MEDIANTE MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Según Barrio y Luque (2000), en el desarrollo de un MEE, se requiere llevar adelante cuatro etapas: la especificación, identificación, estimación y evaluación e interpretación del Modelo.

La **especificación** del Modelo se refiere a la elaboración de parte del investigador de un modelo causal, fundamentado en la teoría, que establece relaciones de dependencia entre diversas variables que se estiman como relevantes en la explicación de un determinado fenómeno de estudio.

Esta etapa se corresponde con la formulación de las hipótesis que explicarían el comportamiento de las variables observadas. De acuerdo a la teoría, el investigador identificará las variables latentes del Modelo y establecerá las relaciones causa-efecto entre las variables latentes y entre éstas y sus indicadores.

La especificación del Modelo es la descripción formal de estas relaciones, y su eventual representación en un diagrama. Esta descripción formal incluye la determinación de qué parámetros del modelo estarán fijados a priori, y qué parámetros serán estimados a partir de los datos empíricos. Normalmente, se fijan a cero los coeficientes para establecer la hipótesis de que dos variables no están relacionadas, mientras que los coeficientes entre variables que el investigador supone relacionadas se dejan libres para ser estimados.

El Modelo es, en definitiva, la descripción formal, y por lo general gráfica, de la hipótesis que el investigador desea confirmar.

Por otra parte, las variables latentes no tienen una métrica definida, por lo que es necesario establecer una escala de medida para cada variable latente. Este aspecto se resuelve usualmente asignando un valor de 1 a la relación entre la variable latente y uno de sus indicadores. Este indicador actúa como una referencia, y proporciona una escala interpretable para la variable latente con la que está relacionado.

Una vez justificadas teóricamente las variables a utilizar, se procede a representar el modelo causal mediante un diagrama de secuencias o pasos (path diagram) a partir del cual se establece un sistema de

ecuaciones instrumentales que describen las relaciones entre las variables. El diagrama de pasos permite representar las relaciones predictivas (variable exógena– variable endógena) y de asociaciones (correlacionales) entre conceptos. Para finalmente, trasladar estas relaciones a un conjunto de correspondencias lineales y definir las asociaciones entre los conceptos (modelo estructural), la medida de tales conceptos a través de las variables observadas (modelo de medida) y las posibles correlaciones entre las diferentes variables.

La **identificación** se realiza si el modelo teórico creado es correcto, se procede entonces a asegurar que pueden ser estimados los parámetros del modelo. El modelo está identificado si todos los parámetros del modelo lo están, es decir, si existe una solución única para cada uno de los parámetros estimados.

Los coeficientes, o parámetros del Modelo son **estimados** de tal forma que el modelo sea capaz de reproducir la matriz de varianzas y covarianzas de la muestra.

Las relaciones entre parámetros de cualquier modelo teórico propuesto suponen unas determinadas implicaciones para las varianzas y covarianzas de las variables observadas. Esto permite encontrar una matriz que proporciona una relación uno a uno entre una varianza o covarianza de las variables observadas y una función de los parámetros del modelo. Estas relaciones permiten la estimación de los parámetros del modelo, mediante diversos métodos de estimación, y la evaluación del ajuste del modelo a los datos reales.

La estimación mediante el método de Máxima Verosimilitud, uno de los más utilizados, requiere que las variables observadas mantengan una distribución normal multivariante.

La violación de esta condición no afecta a la estimación insesgada de los parámetros, pero no permitiría garantizar las conclusiones respecto

a la significancia de los parámetros estimados basadas en sus errores estándar, ni las relativas a los contrastes de hipótesis sobre el ajuste del Modelo.

De no cumplirse la condición de normalidad multivariante pueden utilizarse métodos alternativos, como el criterio de distribución libre asintótica ADF (Asimptotically Distribution Free), que no requieran esta condición. Cuando se trabaja con datos categóricos de naturaleza ordinal es recomendable, si no se obtiene un buen ajuste con máxima verosimilitud, trabajar con métodos de estimación como el Generalized Least Square (GLS), Mínimos Cuadrados Generalizados y Weight Least Square (WLS), Mínimos Cuadrados Ponderados.

Por otra parte, la estimación unívoca de los parámetros del modelo requiere que esté identificado, es decir, que para cada parámetro del modelo se disponga al menos de una expresión algebraica que lo exprese en función de las varianzas y covarianzas muestrales.

Una condición necesaria, aunque no suficiente, para que el modelo esté identificado es que el número de varianzas y covarianzas muestrales sea superior al de parámetros a estimar, siendo la diferencia entre ambos el número de grados de libertad del modelo. No obstante, la determinación apriorística de si un modelo está identificado no es trivial, por lo que es aconsejable realizar una simulación con el modelo especificado para verificar que es posible estimar los parámetros, antes de proceder al estudio de campo.

Para la estimación del modelo, una vez ya identificado, cada uno de los parámetros tendrá un valor único, si consideramos los valores de los parámetros del modelo correcto y las varianzas y covarianzas poblacionales, entonces, cada elemento de esta matriz sería idéntico al reproducido en la matriz del modelo, pero como la población no es conocida la aproximamos por la matriz de varianza y covarianza muestral. Tras la fase de estimación, los tests de bondad del ajuste nos permitirán

decidir si la falta de identidad de la matriz de varianzas y covarianza muestral es generada por el modelo, se debe al azar o a la inadecuación del modelo.

La **evaluación** del Modelo es la etapa de diagnóstico para saber si la bondad del ajuste se refiere a la exactitud de los supuestos del modelo especificado, y determinar si el modelo es correcto y sirve como aproximación al fenómeno real precisando así su poder de predicción. Si el Modelo es correcto y la muestra suficientemente grande existe una transformación del mínimo de la función de ajuste, llamada estadístico χ^2 de bondad de ajuste, que sigue una distribución de chi-cuadrado con los mismos grados de libertad g que el Modelo.

Los parámetros del Modelo en su conjunto han sido estimados ajustando la matriz de varianzas y covarianzas reproducida Σ a la matriz **S** de varianzas y covarianzas de la muestra observada. La bondad del ajuste será mayor cuanto menor sea la diferencia entre ambas matrices, de forma que si la diferencia es muy pequeña podría deducirse que el Modelo reproduce el comportamiento de los datos observados razonablemente bien. Por el contrario, si la diferencia es grande, es posible concluir que el Modelo propuesto no es consistente con los datos observados.

Las Medidas de Ajuste Absoluto, más comunes son el χ^2 de la razón de verosimilitud, el índice de bondad de ajuste (GFI), y el residual de la raíz cuadrática media (RMSR) y el error cuadrático medio de la raíz (RMSEA).

Existen otras medidas adicionales que se utilizan para comparaciones de modelos alternativos:

- El índice de no centralidad (Noncentrally, Parameter, NCP)

- El índice escalado de no centralidad (Scalled Noncentrally Parameter, SNCP)
- El índice esperado de Validación cruzada (Expected Cross – Validation Index, ECVI).

Las medidas de **Ajuste Incremental**, se refiere a que además de las medidas de ajuste global, se puede evaluar un modelo en comparación con un modelo básico o nulo. En este caso, el modelo nulo es un modelo de un solo factor sin error de medición. Dentro de este conjunto se encuentran: AGFI, TLI y NFI, cuyo nivel deseado de ser igual o superior a 0,90.

Los Índices de **Ajuste Parsimonioso**, es un tipo final de medida que proporciona una base para la comparación entre modelos de complejidad y objetivos diferentes. Una medida aplicable para la evaluación de un modelo simple es la medida normalizada del Chi cuadrado (CMIN/df). Se dispone además de otras tres medidas de ajuste parsimonioso:

- Índice parsimonioso normalizado del ajuste (Parsimonious Normalized Fit Index PNFI)
- Índice parsimonioso de la bondad de ajuste (Parsimonious Goddness of Fit Index, PGFI)
- Criterios de Información de Akaike (Akaike Information Criteria, AIC)

Estos índices son adecuados para la comparación de modelos.

Una vez evaluado el modelo propuesto a partir de los índices de ajuste, y si estos no resultan satisfactorios, se analizan detalladamente las variables que pueden estar ocasionando el desajuste y se procede progresivamente a su eliminación, este procedimiento también es conocido como re-especificación del Modelo. Para esto se puede basar el análisis en técnicas como los índices de modificación y la verificación de casos Heywood (Bollen y Long, 1993; Joreskog & Sörbom, 1989). El ciclo

se repite hasta encontrar un nivel de ajuste satisfactorio para los fines de la investigación.

7.4.5. SELECCIÓN DE LA MATRIZ DE ENTRADA: COVARIANZA VERSUS CORRELACIONES

Para realizar la selección de la Matriz de Entrada, Jöreskog y Sörbom (1989), presentan diversos tipos de entrada de los datos: La matriz de datos original Z , la matriz de momentos M , la matriz de covarianzas S y la matriz de correlaciones R , esta última de diferentes tipos: tetracórica, policórica, biseriales, poliseriales, canónicas o de correlaciones momento-producto basadas en las puntuaciones.

Para Gondar (1999) un importante aspecto de la interpretación de los resultados es el empleo de la matriz de varianzas/covarianzas versus la matriz de correlaciones. El modelado de ecuaciones estructurales se formuló inicialmente para ser usado con la matriz de varianzas/covarianzas, esta tiene la ventaja de proporcionar comparaciones válidas entre diferentes poblaciones o muestras, algo que no es posible cuando se estiman los modelos con una matriz de correlaciones.

La interpretación de resultados, sin embargo es aún más difícil cuando se utilizan las Covarianzas, porque los coeficientes deben interpretarse en términos de las unidades de medida para los constructos. La matriz de covarianzas tiene un rango común que hace posible las comparaciones directas de los coeficientes de un modelo.

La matriz de correlaciones, sin embargo, ha ganado utilización universal, ya que, en el modelado de ecuaciones estructurales es simplemente una matriz de varianzas/covarianzas “estandarizada”, en la que la escala de medición de cada variable se elimina, dividiendo las varianzas o covarianzas por el producto de las desviaciones típicas.

El empleo es apropiado cuando el objetivo de la investigación es entender el patrón de relaciones entre los constructos, pero no explicar la varianza total de un constructo. Otro empleo apropiado de la matriz de correlaciones es realizar comparaciones entre diferentes variables, porque las covarianzas se ven afectadas por la escala de medición. Los coeficientes obtenidos a partir de la matriz de correlaciones se expresan siempre en unidades estandarizadas, similares a los pesos beta en la regresión, y tiene rango entre -1 y 1.

Gondar (1999) también diferencia entre los tipos de correlaciones, indicando que el medio más utilizado para calcular las correlaciones o covarianzas entre las variables es la correlación momento-producto de Pearson. Se supone, sin embargo, que las correlaciones de los productos —momentos en ambas variables se miden en modo métrico. Esto convierte a la correlación momento— producto en algo inapropiado para ser utilizado con escalas no métricas ordinales o nominales.

Existen también otras formas de correlaciones que pueden ser utilizadas en el análisis multivariante, que permiten la incorporación de estas medidas dentro del MEE. Si ambas variables son ordinales con tres o más categorías (policategórica), entonces la correlación policórica es la apropiada. Si ambas medidas no métricas son binarias, puede utilizarse la correlación tetracórica. Para los casos en los que una medida métrica se correlaciona con una medida no métrica ordinal policategórica, la correlación poliserial, representa la correlación adecuada. Si se relaciona una medida binaria con una medida métrica, se utiliza la correlación biserial.

7.4.6. EVALUACIÓN DEL ESQUEMA ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (EECDEDA) PROPUESTO, APLICANDO MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Para proceder a evaluar la idoneidad del Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECDEDA), propuesto, utilizando la metodología expuesta del MEE, una vez formulado el Esquema, tal y como se expone en el Capítulo 5: Perfil profesional de docente especialista en Dificultades de Aprendizaje en Venezuela, para analizar las diferentes áreas del perfil se aplicarán los MEE en el marco del Análisis Factorial Confirmatorio.

En primer lugar y para verificar la unidimensionalidad de los constructos analizados se aplicará un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el fin de confirmar la estructura de las dimensiones de las competencias analizadas. La aplicación del AFE se resume en las siguientes etapas para cada perfil de competencias:

1. Verificación de supuestos y pruebas previas
2. Porcentaje de Varianza Explicada
3. Cargas factoriales y estructura factorial

Una vez verificada la dimensionalidad, se procede a la fase confirmatoria mediante la aplicación de un análisis factorial confirmatoria, basada en la aplicación de las siguientes etapas:

1. Formulación del modelo
2. Estimación del modelo
3. Evaluación del modelo
4. Re-especificación del modelo

La etapa de identificación se consideró como un requisito previo para continuar con las otras etapas pautadas en los MEE. En la etapa de

estimación por las características de los datos de esta investigación, recogidos a través del cuestionario tipo Likert de cinco puntos, se ha considerado utilizar como formato de entrada de datos la Matriz de Correlaciones Policóricas, y como Método de Estimación el WLS, siguiendo las recomendaciones de la literatura en el tema (Bollen y Long, 1993; Jöreskog y Sörbom, 1989).

En la etapa de evaluación se aplicaron Índices de Ajuste Parsimoniosos como el Chi-cuadrado relativo (Chi-cuadrado/Grados de Libertad), Índice de Ajuste Incremental como el Global Fit Index (GFI) y el Adjusted Global Fit Index (AGFI) y como medida de Ajuste Absoluto el Root Mean Square Error Aproximation (RMSEA).

Finalmente, en caso de no obtener un Ajuste satisfactorio, se procede a la etapa de re-especificación haciendo uso de los Índices de Modificación, Cargas Estandarizadas, Errores y Coeficiente de Determinación (R^2).

1. DIMENSIÓN: COMPETENCIA CIENTÍFICA:

1.1. Análisis de la dimensionalidad:

En el perfil ideal propuesto la competencia científica está conformada por tres dimensiones teóricas:

- 1. Saber del Área:** conformada por 5 ítems
- 2. Investigación como motor de aprendizaje:** conformada por 6 ítems
- 3. Generación y difusión de nuevo conocimiento:** conformado por 5 ítems

Para realizar una evaluación de la unidimensionalidad de cada uno de estos constructos, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el fin de examinar las correlaciones entre las variables y verificar la estructura que será sometida a prueba por medio de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Para verificar la validez de la aplicación del AFE con los datos a ser analizados, se realizan tres pruebas previas: el valor del determinante de la matriz de correlaciones, la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Barlett. Los valores de estas pruebas por dimensiones teóricas se resumen en la Tabla N° 13

Tabla N° 13. Resumen de los resultados obtenidos: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett.

Dimensión	Determinante	K.M.O	χ^2	p-valor
I	0,12	0,85	542,96	0,000
II	0,069	0,86	686,05	0,000
III	0,121	0,83	543,37	0,000

Los resultados obtenidos han sido en todos los casos satisfactorios, a continuación se detallan los valores obtenidos en cada una de las pruebas.

- Primera prueba: el determinante de la matriz de correlaciones presenta valores de 0.12, 0,07 y 0.12 por dimensión respectivamente, por lo tanto, adquiere un valor diferente de cero lo que significa que las variables no se encuentran altamente correlacionadas y no existe multicolinealidad.
- Segunda prueba: el índice KMO de adecuación muestral se encuentra por encima de 0,80 para las tres dimensiones, lo cual se considera como meritorio.
- Tercera prueba: en las tres dimensiones la prueba esfericidad de Barlett rechaza la hipótesis nula ($p=0,000$) de que la matriz reproducida sea la matriz identidad.

Por los datos obtenidos podemos concluir, sin ningún género de dudas que la adecuación de los datos es óptima para realizar el análisis factorial exploratorio.

Con respecto a la varianza explicada por cada una de las dimensiones (ver Tabla Nº 14), vemos una configuración de un factor único por dimensión con un porcentaje de varianza explicada superior al 60% por lo que podemos considerar que éste puede ser un valor lo suficientemente alto para estimar que cada una de las dimensiones tiene una configuración unifactorial explicada por las variables consideradas.

Tabla Nº 14. Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto.

Dimensión	Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
I	1	3,188	63,75%	63,75%
II	1	3,364	60,57%	60,57%
III	1	3,163	63,26%	63,26%

Cada una de las variables observadas por dimensiones tiene saturaciones claras y apreciables que oscilan entre 0,72 y 0,84 (ver Tabla Nº 15), esos valores representan el peso o importancia que tienen cada una de estas variables en la dimensión considerada. En consecuencia, podemos verificar el carácter unidimensional que tienen cada conjunto de variables en los constructos analizados.

Tabla Nº 15. Matriz de estructura por componentes.

Ítems Dimensión I	Cargas	Ítems Dimensión II	Cargas	Ítems Dimensión III	Cargas
BASES_T	0,84	RESOL_PRO	0,77	JOR_DIS	0,81
DIST_ALT	0,80	PLA_ENS_APRE	0,78	BUS_REC	0,84
ADAP_CUR	0,80	PLA_TRA_COL	0,75	OBT_INF_REL	0,80
A_TEC	0,73	REV_SIST	0,75	PRO_MAT	0,72
CON_POL	0,81	INV_MEJ_PE	0,79	INV_ACC	0,81
		FOR_PER	0,83		

La denominación de los factores se corresponden con cada de las dimensiones analizadas, el factor I se denomina saber del área, el factor II investigación y el factor III Generación y difusión. Una vez verificada la unidimensionalidad de los constructos analizados proseguimos en la evaluación de un modelo integrado que defina un constructo de orden superior denominado: Competencia Científica.

1.2. Análisis Factorial Confirmatorio:

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) previo, permitió especificar el modelo que habría que probar mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El modelo especificado se muestra en la Figura 16 y coincide con la matriz de estructura en el AFE.

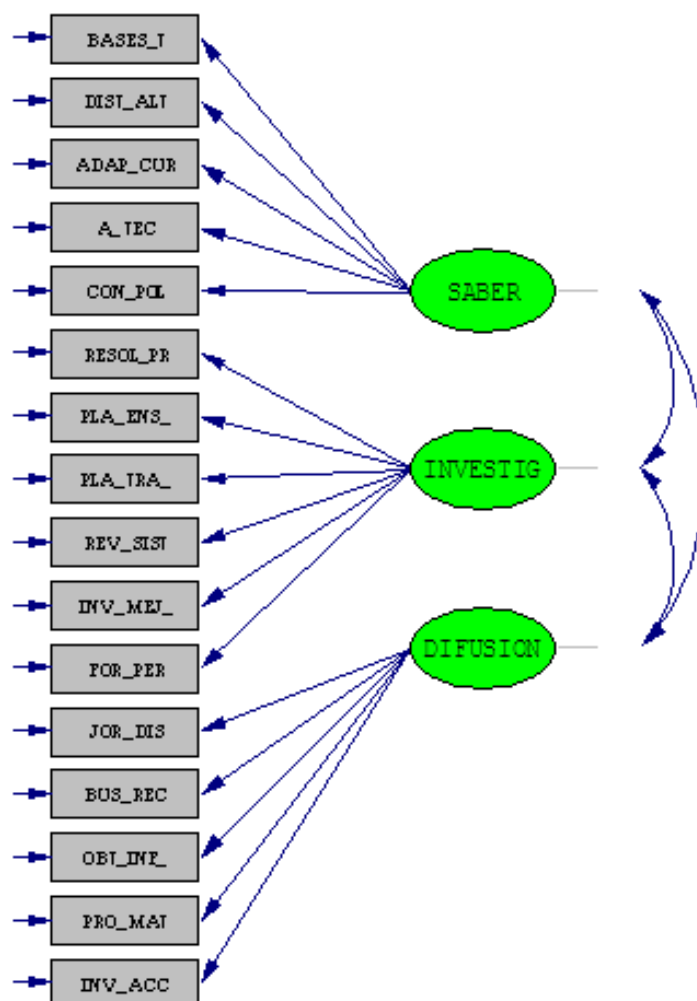
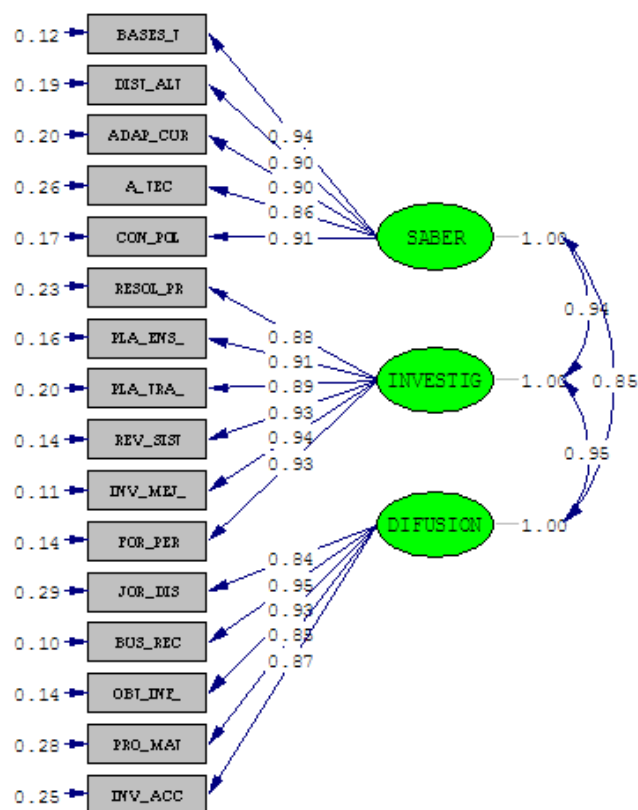


Figura 16. Competencia Científica: modelo especificado.

La solución estandarizada para el modelo especificado se muestra en la Figura 17. Un chi-cuadrado relativo (χ^2/df) superior a 2 (2,17), así como el valor que alcanza el $RMSEA > 0,05$ (0,067) como indicador de la parsimonia del modelo, evidencian el pobre ajuste del modelo planteado y deja manifiesta la necesidad de modificarlo.



Chi-Square=220.09, df=101, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

Figura 17. Competencia Científica: Solución estandarizada para el modelo especificado.

Al comprobar los valores de los índices de modificación de la matriz LAMBDA X (16,74 y 15,54) de la variable PLA_ENS y de la matriz THETA-DELTA (22,47 y 28,16) de las variables JOR_DIS y INV_ACC, se observa que están afectando sustancialmente la solución obtenida (Ver Anexo N° 20), por lo que debe de considerarse la posibilidad de ir eliminando progresivamente estas variables y evaluar si el ajuste mejora significativamente.

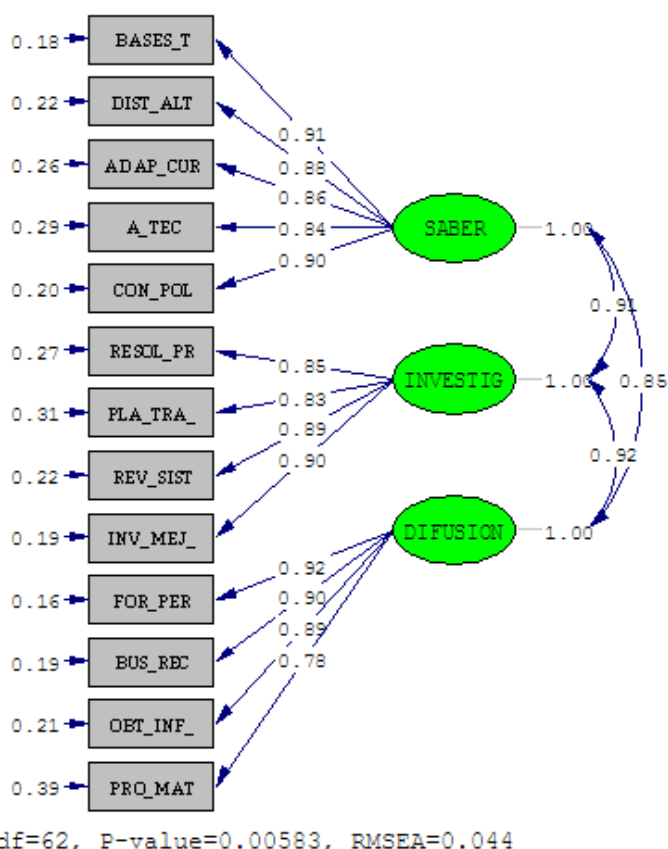


Figura 18. Competencia Científica: solución estandarizada e índices de ajuste tras la eliminación de las variables PLA_ENS, JOR_DIS y INV_ACC.

En la fase de re-especificación del modelo se eliminaron las variables: PLA_ENS, JOR_DIS y INV_ACC, la solución estandarizada se ofrece en la Figura 18. En ella vemos que el valor del (χ^2/df) es 1,51, esto indica un mejor ajuste del modelo. La parsimonia del modelo es buena, así lo revela el RMSEA con un valor de 0,044, los índices de ajuste incremental GFI y AGFI superan el valor mínimo recomendado de 0,95.

Las cargas estandarizadas presentan estadísticos t con unos valores superiores a $\pm 1,96$, lo que indica que estos valores son significativamente distintos de cero en la población con un nivel de significación $\alpha = 0,05$. La estimación de los errores en general es aceptable y varía entre 0,16 y 0,39. Los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado de los indicadores (R^2) que indica la proporción de varianza explicada por el

constructo, es decir, la intensidad de la relación especificada en el modelo entre cada indicador y el constructo al que pertenece alcanza valores altos que oscilan entre 0,61 y 0,84 (Ver Anexo N° 21).

2. DIMENSIÓN: COMPETENCIA TÉCNICA:

2.1. Análisis de la dimensionalidad:

En el modelo ideal propuesto, la competencia técnica está conformada por dos dimensiones teóricas:

- 1. Vinculación del saber con la realidad:** conformada por 7 ítems
- 2. Dinamización de procesos de investigación y formación:** conformada por 6 ítems.

Las pruebas previas para verificar la adecuación de los datos para la realización del AFE, revelan valores satisfactorios que garantizan su aplicación, (ver Tabla N° 16).

Tabla N° 16. Aplicación de pruebas previas al AFE: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett.

Dimensión	Determinante	K.M.O	χ^2	p-valor
I	0,02	0,91	1047,41	0,000
II	0,04	0,86	845,39	0,000

Los resultados obtenidos indican adecuación muestral de los datos, ausencia de multicolinealidad y rechazo de la hipótesis de esfericidad, condiciones que favorecen la aplicación de la técnica.

Al evaluar la unidimensionalidad, vemos que el porcentaje de varianza explicada de cada una de las dimensiones (ver Tabla N° 17), se configuran en un factor único con porcentaje de varianza explicada superior al 60% por lo que podemos considerar que éste puede ser un valor lo suficientemente alto para estimar que cada una de las

dimensiones tiene una configuración unifactorial explicada por las variables observadas consideradas.

Tabla Nº 17. Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto:

Dimensión	Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
I	1	4,357	62,237	62,237
II	1	3,852	64,196	64,196

Cada una de las variables observadas por dimensiones tiene cargas factoriales con saturaciones claras y apreciables que oscilan entre 0,72 y 0,84 (ver Tabla Nº 18), esos valores representan el peso o importancia que tienen cada una de estas variables en la dimensión considerada. En consecuencia, podemos verificar el carácter unidimensional que tienen cada conjunto de variables en los constructos analizados.

Tabla Nº 18. Matriz de estructura por componentes.

Ítems Factor I	Cargas	Ítems Factor II	Cargas
EVA_INT	0,39	ANA_PRO	0,83
REL_TEO	0,80	DIS_PRO	0,84
TEC_PLA	0,87	ORG_GRU	0,80
FOR_OBJ	0,88	DES_EST	0,82
DIS_EVA	0,84	ELA_INF	0,75
SEL_MAT	0,86	FOM_EST	0,77
PAR_COO	0,79		

La denominación de los factores se corresponden con cada de las dimensiones analizadas, el factor I se denomina VINCULACIÓN, el factor II DINAMIZACIÓN. Una vez verificada la unidimensionalidad de los constructos analizados proseguimos en la evaluación de un modelo integrado que defina un constructo de orden superior denominado: Competencia Técnica.

2.2. Análisis Factorial Confirmatorio de la competencia técnica:

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) previo permitió especificar el modelo que habría que probar mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El modelo especificado se muestra en la Figura 19 y coincide con la matriz de estructura en el AFC.

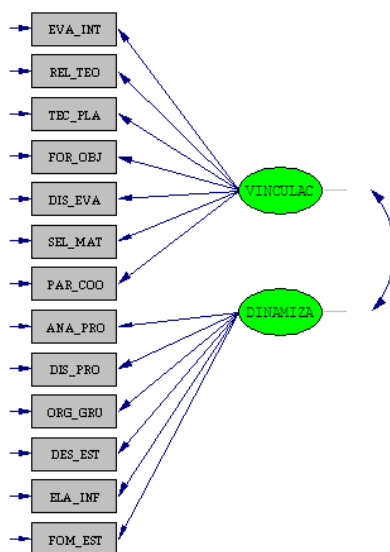
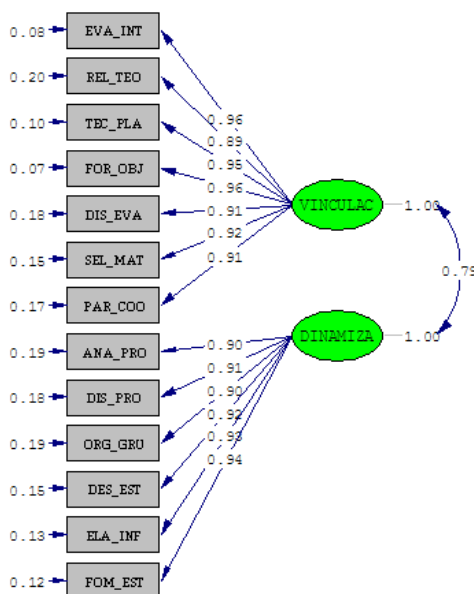


Figura 19. Competencia Técnica: modelo especificado.

La solución estandarizada de la competencia técnica se presenta en la Figura 20, donde se puede observar que el valor del (χ^2/df) es de 1,51, esto indica un mejor ajuste del modelo. La parsimonia del modelo es buena, así lo revela RMSEA con un valor de 0,044, los índices ajustes incremental GFI y AGFI superar el valor mínimo recomendado de 0,95.



Chi-Square=104.21, df=64, P-value=0.00112, RMSEA=0.049

Figura 20. Competencia Técnica: solución estandarizada e índices de ajuste.

Las cargas estandarizadas presentan estadísticos t con unos valores superiores a $\pm 1,96$, lo que indica que estos valores son significativamente distintos de cero en la población con un nivel de significación $\alpha = 0,05$. La estimación de los errores en general es aceptable y varía entre 0,16 y 0,39. Los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado de los indicadores (R²) que indica la proporción de varianza explicada por el constructo, es decir, la intensidad de la relación especificada en el modelo entre cada indicador y el constructo al que pertenece alcanza valores altos que oscilan entre 0,61 y 0,84 (Ver Anexo 23).

3. DIMENSIÓN: COMPETENCIA PERSONAL

3.1. Análisis de la dimensionalidad:

En el esquema ideal propuesto, la competencia personal está conformada por dos dimensiones teóricas:

1. **Disposición para aprender:** conformada por 6 ítems.
2. **Disposición para comprender al otro:** conformada por 7 ítems.

Las pruebas previas para verificar la adecuación de los datos para la realización del AFE, revelan valores satisfactorios que garantizan su aplicación, (ver Tabla N° 19).

Tabla N° 19. Aplicación de pruebas previas al AFE: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett.

Dimensión	Determinante	K.M.O	χ^2	p-valor
I	0,04	0,87	858,52	0,000
II	0,01	0,89	1087,71	0,000

Al igual que en los casos de la competencia científica y técnica, en las competencias personales se muestran valores adecuados de las pruebas que permiten la aplicación del AFE.

Al evaluar la unidimensionalidad, vemos que el porcentaje de varianza explicada de cada una de las dimensiones (ver Tabla Nº 20), se configuran en un factor único con porcentaje de varianza explicada superior al 60%, superior al 50% para considerar una medición adecuada del constructo (Hair, Anderson, Tatham y Black; 2000).

Tabla Nº 20. Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto.

Dimensión	Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
I	1	3,916	65,273	65,273
II	1	4,531	64,722	64,722

Los pesos factoriales oscilan entre 0,72 y 0,84 (ver Tabla Nº 21) y se verifica el carácter unidimensional que tienen cada conjunto de variables en los constructos analizados.

Tabla Nº 21. Matriz de estructura por componentes.

Ítems Factor I	Cargas	Ítems Factor II	Cargas
IDE_EMO	0,79	PRO_COM	0,78
CON_FOR	0,84	MAN_SIT	0,85
UTI_REC	0,82	UTI_LEN	0,83
GEN_PRO	0,74	INT_APO	0,81
RES_DER	0,84	BUS_ORI	0,75
POS_ABI	0,82	ELE_PRO	0,82
		FIJ_POS	0,80

La denominación de los factores se corresponden con cada de las dimensiones analizadas, el factor I se denomina disposición para aprender, el factor II Comprensión del otro. Una vez verificada la unidimensionalidad de los constructos analizados proseguimos en la evaluación de un modelo integrado que defina un constructo de orden superior denominado: Competencia Personal.

3.2. Análisis Factorial Confirmatorio de la competencia personal:

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) previo, permitió especificar el modelo que habría que probar mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El modelo especificado se muestra en la Figura 21 y coincide con la matriz de estructura en el AFC.

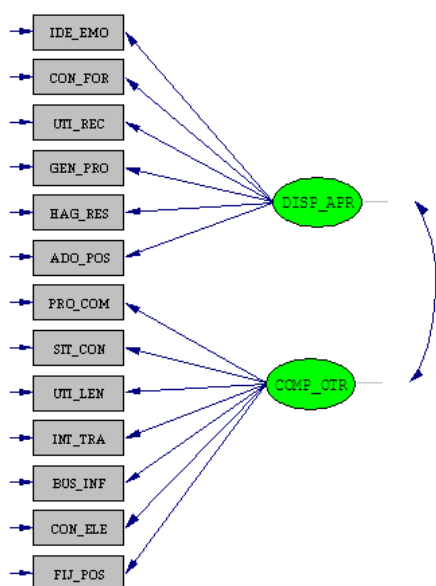
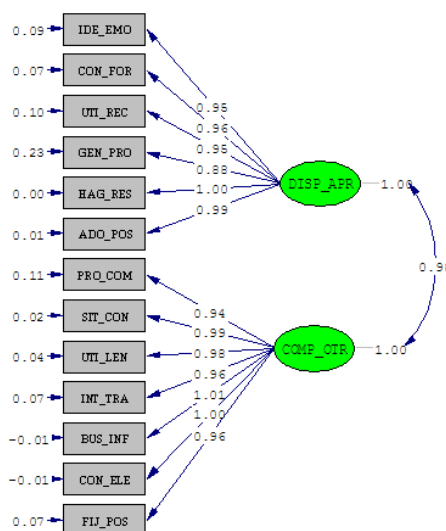


Figura 21. Competencia Personal: modelo especificado.

La solución estandarizada para el modelo especificado se muestra en la Figura 22. Un chi-cuadrado relativo (χ^2/df) inferior a 2 (1,78), así como el valor que alcanza el RMSEA próximo de 0,05; los cuales son buenos indicadores de la parsimonia del modelo y evidencian el buen ajuste del modelo. Sin embargo, existen casos de varianzas negativas (Heywood) y esto deja la necesidad manifiesta de modificarlo.



Chi-Square=113.90, df=64, P-value=0.00012, RMSEA=0.055

Figura 22. Competencia Personal: solución estandarizada.

Al evaluar la variable UTI-LEN, la cual al comprobar los valores de los índices de modificación THETA-DELTA (8,38 y 8,64) , se observa que están afectando sustancialmente la solución obtenida (Ver Anexo 24), por lo que se procede a su eliminación y posteriormente se evalúa si el ajuste mejora significativamente.

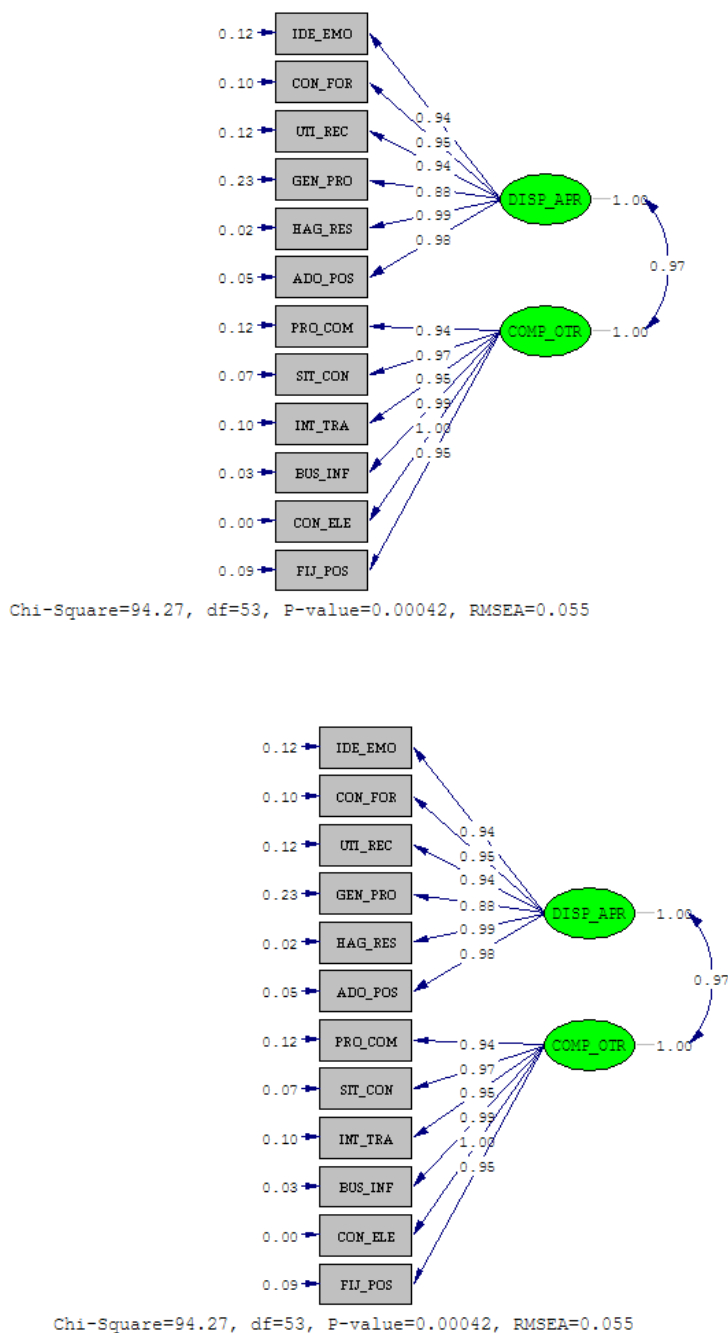


Figura 23. Competencia personal: solución estandarizada e índices de ajuste tras la eliminación de las variables UTI_LEN.

En la Figura 23 se muestra la solución estandarizada tras la eliminación de la variable UTI_LEN. Además de eliminarse los casos de varianzas negativas, se muestra un ajuste satisfactorio con chi-cuadrado relativo (χ^2/df) de 1,77. La parsimonia del modelo es buena, así lo revela el RMSEA con un valor de 0,055, los índices de ajuste incremental GFI y AGFI superan el valor mínimo recomendado de 0,95 (0,99 y 0,98 respectivamente).

Las cargas estandarizadas presentan estadísticos t con unos valores superiores a $\pm 1,96$, esto indica que las estimaciones son adecuadas. La estimación de los errores en general es aceptable y varía entre 0,00 y 0,23. Los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado de los indicadores (R^2) alcanzan valores altos que oscilan entre 0,89 y 1,00 (ver Anexo 2), lo que indican una buena adecuación en la medida de los constructos.

4. DIMENSIÓN: COMPETENCIA SOCIAL:

4.1. Análisis de la dimensionalidad:

En el esquema ideal propuesto, la competencia social está conformada por dos dimensiones teóricas:

- 1. Disposición para la promoción del aprendizaje social:** conformada por 6 ítems
- 2. Liderazgo para el aprendizaje:** conformada por 4 ítems

Las pruebas previas para verificar la adecuación de los datos para la realización del AFE, revelan valores satisfactorios que garantizan su aplicación, (ver Tabla N^o 22).

Tabla Nº 22. Aplicación de pruebas previas al AFE: Valores del determinante de la matriz de correlaciones, KMO y prueba de esfericidad de Barlett.

Dimensión	Determinante	K.M.O	χ^2	p-valor
I	0,04	0,88	849,99	0,000
II	0,15	0,82	488.93	0,000

Al igual que en las dimensiones anteriores, los valores de las pruebas previas, resultan satisfactorios. Asimismo, el porcentaje de varianza explicada por los constructos es bueno y superior al minirecomendado del 50% (Hair et al, 2000). Para la dimensión I el porcentaje es del 64% y para la dimensión II del 71% (ver tabla Nº 23).

Tabla Nº 23. Autovalores iniciales y % de varianza explicada por contexto.

Dimensión	Componente	Total	% Varianza	%acumulado
I	1	3,887	64,777	64,777
II	1	2,858	71,440	71,440

Los pesos factoriales varían entre 0,71 y 0,88 (ver Tabla Nº 24), estos valores son considerables para considerar la importancia de cada uno de ellos en la configuración de los constructos analizados.

Tabla Nº 24. Matriz de estructura por componentes.

Ítems Factor I	Cargas	Ítems Factor II	Cargas
PRO_CON	0,82	PRO_EST	0,81
PRO_COE	0,87	EST_PAR	0,84
ESC_ATE	0,86	PRO_ACT	0,85
SEM_EDU	0,73	MAR_PAU	0,88
PRO_REL	0,83		
PRO_INT	0,71		

La denominación de los factores se corresponden con cada de las dimensiones analizadas, el factor I se denomina PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL, el factor II LIDERAZGO. Una vez verificada la unidimensionalidad de los constructos analizados proseguimos en la evaluación de un modelo integrado que defina un constructo de orden superior denominado: Competencia Social.

4.2. Análisis Factorial Confirmatorio de la dimensión social:

La formulación del modelo que se deriva del AFE muestra una configuración bifactorial que se plantea en la figura N° 24. Una vez identificado el modelo se procede a la evaluación de la estimación de los parámetros e índices de ajuste.

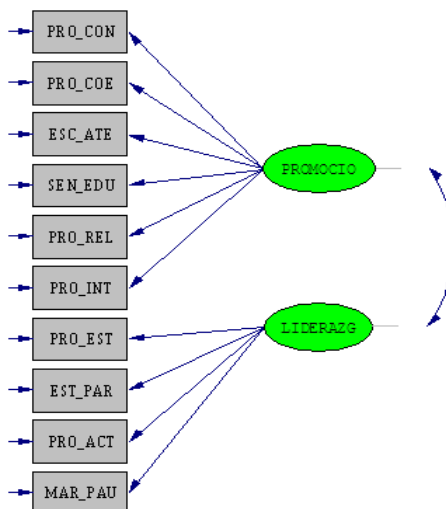


Figura 24. Competencia Social: Modelo Especificado.

La solución estandarizada para el modelo especificado se muestra en la Figura 25. Un chi-cuadrado relativo (χ^2/df) inferior a 2 (1,89), así como el valor que alcanza el RMSEA=0,05 como indicador de la parsimonia del modelo, los valores del GFI y AGFI, alcanzan valores satisfactorios superiores a 0,95 (0,99 y 0,98 respectivamente), estos índices de ajuste revelan el buen ajuste del modelo a los datos, por lo tanto, no es necesaria su re-especificación.

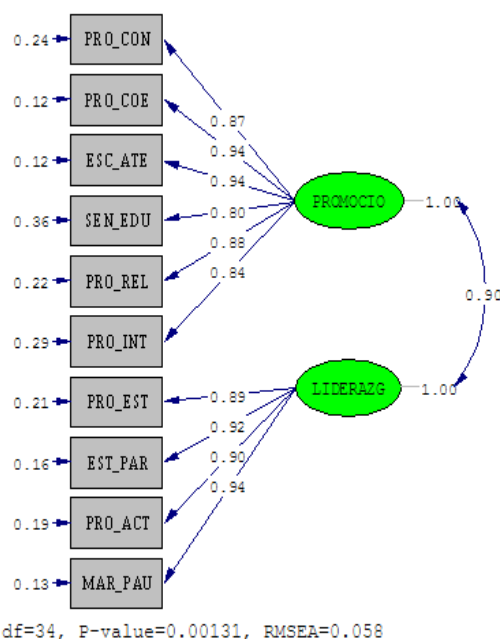


Figura 25. Competencia Social: solución estandarizada.

Las cargas estandarizadas presentan estadísticos t con unos valores superiores a $\pm 1,96$, lo que indica que estos valores son significativamente distintos de cero en la población con un nivel de significación $\alpha = 0,05$. La estimación de los errores en general es muy buena y varía entre 0,07 y 0,08. Los coeficientes de correlación múltiple al cuadrado de los indicadores (R²) que indica la proporción de varianza explicada por el constructo, es decir, la intensidad de la relación especificada en el modelo entre cada indicador y el constructo al que pertenece alcanza valores altos que oscilan entre 0,64 y 0,88 (Ver Anexo N° 26).

7.5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Son diversas las definiciones que se han ofrecido del análisis de contenido; según Piñuel (2002), se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrada y que, fundados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de

unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

El análisis de contenido es una de las técnicas que de manera tradicional se ha usado en investigación para examinar el proceso de la comunicación humana, a través de este procedimiento se ha logrado decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diversos documentos, ya que estos productos tienden a reflejar las actitudes y creencias de las personas e instituciones que lo producen.

Hernández, Fernández y Baptista (2003), consideran que se produce por medio de la codificación, donde las características relevantes del contenido del mensaje se convierten en unidades que permitan su descripción y análisis preciso. De este modo lo importante del mensaje se convierte en algo apropiado para describirse y analizarse; para codificar se requiere definir el universo a ser analizado, las unidades de análisis y las categorías.

Al tomar en cuenta los objetivos que persigue la investigación aplicada a estos documentos, se puede identificar como un análisis de contenido de tipo descriptivo, de acuerdo a la clasificación que plantea Piñuel (2002), puesto que se pretende la identificación y catalogación de la realidad empírica presente en los textos, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos.

a. Del área de Dificultades de Aprendizaje en Venezuela.

Aspectos generales a analizar: Funciones, deberes y derechos del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje

A partir del contexto donde se produce el documento que en este caso son fuentes oficiales, se estima posible encontrar elementos que permitan describir el perfil profesional ideal que se espera del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. Las categorías de análisis que serán utilizadas derivan de las competencias presentes en el Esquema Estructural de Competencias del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje (EECEDA), se constituye en “la mirada” del objeto, es decir, en el criterio que permite discernir si en los documentos oficiales se encuentran elementos que se relacionen con el perfil ideal del docente.

Cabero y Loscertales (2002:1), consideran que el análisis de contenido funciona dentro del esquema general de la investigación y por ello su calidad depende del marco general donde es insertada de acuerdo a la creatividad, originalidad y conocimiento del investigador, busca ofrecer resultados válidos y fiables; “su objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes”.

Es larga la lista de documentos que tienen que ver con el área de Dificultades de Aprendizaje dentro de la Educación Especial en Venezuela, a los fines de este estudio, se ha considerado prioritario tomar en cuenta los documentos: Conceptualización y políticas del modelo de atención educativa integral para los educandos con Dificultades de Aprendizaje; Resolución 2005; Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje y Conceptualización; y Política del Subsistema Educación Especial.

Sin embargo, resulta de interés, al iniciar el análisis, centrar la atención en algunos artículos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional, 1999), porque ofrecen un marco referencial importante como punto de partida.

Artículo 81. “Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado con la participación solidaria de las familias y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana... y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley...”

Artículo 102. “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos los niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal...”

Artículo 103. “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario...”

Artículo 104: “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad

Por lo que es derecho de todos los niños, jóvenes y adultos venezolanos con necesidades especiales y es deber de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, garantizarles el acceso, permanencia, prosecución y culminación de estudios.

Las diversas pautas para la atención en el área, dejan disposiciones implícitas relativas al perfil profesional del docente que se requiere para llevar adelante esta labor:

1. En el documento: **Conceptualización y política del modelo de atención educativa integral para los educandos con Dificultades de Aprendizaje**. Dirección de la Educación Especial, Ministerio de Educación, Caracas, 1997; se plantea una revisión de los modelos de atención al educando con Dificultades de Aprendizaje en el país, desde una perspectiva histórica social, al tomar en cuenta tres momentos: retrospectiva, momento actual y prospectiva, con la finalidad de organizar y sistematizar los aspectos fundamentales que conforman el modelo de atención educativa integral y dar respuesta a las exigencias del área por los cambios que en diversas instancias se han producido en lo nacional e internacional y que se relacionan con la atención en Dificultades de Aprendizaje.

En la caracterización del modelo de atención educativo especializado integral, se le atribuye “una orientación psico-socio-pedagógica, tomando en cuenta aportes teóricos de los enfoques psicogenéticos, psicología cognitiva, sociología, sociolingüísticos, psiconeurológicos e histórico-cultural, vinculados a las teorías pedagógicas actuales” (p.8), se describe como una concepción curricular, desde una perspectiva holística y humanística al tomar en cuenta aquellos factores que inciden en el hecho educativo. Esta disposición exige un docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, con una preparación sólida e integral, interesado por la actualización continua y abierto al aprendizaje, por lo que se considera totalmente coherente con las competencias científicas y técnicas planteadas en el Esquema (EECDEDA).

También es evidente la necesidad de contar con las competencias personales y sociales del Esquema (EECDEDA) y que en este documento se evidencian en aspectos diversos:

En cuanto al trabajo en equipo, “este modelo se rige por el principio de interdisciplinariedad, la cual se concibe como un trabajo compartido de

carácter científico, donde se integran los diferentes puntos de vista, teóricos y metodológicos” (p.11), al promover un intercambio permanente y cooperativo, en función de una atención educativa óptima.

La concreción de la acción cooperativa se lleva a cabo a través de tres ámbitos: a.) En pequeños grupos dentro del aula especial (Aula Integrada, Unidad Psicoeducativa o CENDA); b.) En pequeños grupos dentro del aula regular (en Educación Básica o Preescolar) y c.) En el ámbito comunitario. Donde el hecho educativo se percibe como un todo coordinado.

La acción cooperativa permite tender puentes entre la persona “que necesita atención educativa especializada, los padres, la comunidad, la escuela, los maestros y el equipo de profesionales que actúan como mediadores en ese proceso interactivo que implica la construcción del conocimiento” (p.16). Para ello es necesario “la planificación estratégica, en tanto plantea un diagnóstico situacional de tipo participativo donde se evidencian las debilidades y fortalezas del hecho educativo” (p.10). La evaluación toma en cuenta los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, con énfasis en los registros sistemáticos y permanentes que sientan las bases de posibles proyectos de investigación para reorientar o mejorar dicho proceso.

La administración del modelo de atención promueve intercambios con organismos públicos y privados, “para generar proyectos e investigaciones sobre la problemática educativa; proporciona asesoramiento técnico a las instancias estatales y municipales, con la finalidad de fortalecer el trabajo especializado” (p. 17). Lo que perfila algunas condiciones particulares de los docentes a cargo de esta labor, “asumiendo la complejidad de lo real y la necesidad de la sistematización e integración del conocimiento en un trabajo de equipo” (p.11).

La atención va dirigida a niños y jóvenes, que presentan bloqueos o interferencias en su proceso de aprendizaje, ocasionadas por factores

intrínsecos al desarrollo del educando y/o extrínsecos asociados a aspectos socio-económicos, culturales e instrumentales relativos al entorno donde se desenvuelven; “es referida por presentar desfase en su proceso de aprendizaje relacionada con bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar, aun cuando, son alumnos sin compromiso en su integridad cognitiva” (p.10).

En cuanto a la concepción del aprendizaje y la enseñanza, “se asume, el aprendizaje como un proceso mediador basado en la interacción recíproca, entre aspectos biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales y conductuales, relacionado con la adquisición y uso de la información y el conocimiento” (p.14), que son interiorizados por el individuo a través de experiencias diversas.

Parte de la idea de que, en toda interrelación personal se encuentra presente la aparición de estados emocionales, además de incluir el aporte del docente en la búsqueda del equilibrio en la acción grupal, “esto representa un aspecto importante a considerar por los educadores para lograr un clima de inter-relación equilibrado, que conlleva a fijar un tono emocional adecuado en las interacciones sociales en el ámbito escolar” (p.13), aspecto importante a la hora de llegar a acuerdos en cuanto a la forma de expresar los sentimientos.

Entre “el educando, el docente y el objeto de conocimiento... se teje una red de relaciones permanentes y variadas, sobre la base de un contexto socio-cultural determinado; estas relaciones constituyen los elementos claves del contrato didáctico” (p.15), que expresa los acuerdos implícitos en el acontecer educativo.

Para desarrollar el modelo, se asume la articulación intrasectorial e intersectorial, “para llevar a cabo la primera, se requiere coordinar esfuerzos entre los profesionales de los servicios de las áreas y programas de la Modalidad de Educación Especial, lo cual constituye la articulación intramodalidad” (p.20), cuando la coordinación se da entre las

unidades educativas de los niveles de educación Básica, Preescolar y Media y la modalidad de Educación Especial, se trata de la articulación intrasectorial.

En “la articulación intersectorial, es fundamental fortalecer la vinculación de los sectores: Salud, Social, Cultural y Laboral; también con todas aquellas instituciones públicas y privadas que desarrollan actividades en el área social, y con las organizaciones de la sociedad civil” (p.22), todo ello dirigido a ofrecer un servicio de apoyo educativo de calidad, donde el docente se constituye en el motor para promover el intercambio.

2. En el documento: **Resolución 2005 (ME, 1996)**: Ministerio de Educación, Caracas, 1996; se establecen las normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales.

En el artículo 1, norma que “los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar”.

En el artículo 2, plantea que para lograr el ingreso, prosecución y culminación de estudios, los planteles contaran con servicios de apoyo internos y externos entre los que incluye todos los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje, esto es: aulas integradas, unidades psicoeducativas (UPE) y Centros de Dificultades de Aprendizaje (CENDA).

La prioridad de propiciar las condiciones para que esta población pueda integrarse a los planteles oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y que debe darse como un proceso continuo, sistemático y progresivo para el cambio de actitud de los administradores educativos e integrantes de la comunidad educativa.

En el artículo 3, le asigna a los planteles educativos conjuntamente con los servicios de apoyo, “las actividades de diagnóstico, selección y desarrollo de objetivos, determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación, en función de las características del educando”; asimismo, la adaptación curricular en atención a las características de la población con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, en el artículo 7, se establece que los planteles y servicios de apoyo, responsables del proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, coordinaran actividades informativas, formativas, socios culturales y deportivos, dirigidos a los padres y comunidad en general a fin de propiciar la integración familiar y social del educando.

Esta Resolución deriva la necesidad de formación en el deber ser del docente especialista en una serie de competencias relativas al saber, hacer, ser y convivir.

3. En el documento: **Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje (M.E. 2004)**: Ministerio de Educación, Caracas. Se pretende unificar las acciones fundamentales en función de la planificación y seguimiento de la atención educativa especializada integral a la población con Dificultades de Aprendizaje de los diferentes servicios.

Al definir los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje, el aula integrada se caracteriza como:

Es un servicio del Área de Dificultades de Aprendizaje, de la Modalidad de Educación Especial, adscrita a una Unidad Educativa del nivel de Educación Básica, conformada por docentes de Educación Especial, la cual desarrolla su acción a través de un trabajo cooperativo dentro de la institución escolar y en el ámbito comunitario, con la participación de todos los actores del hecho educativo (alumnos, personal directivo,

docentes, técnico, administrativos, obreros, padres representantes y miembros de la comunidad local).

El objetivo de este Servicio es brindar atención educativa integral a los alumnos con dificultades de aprendizaje, para lograr la permanencia, prosecución y culminación de la escolaridad dentro del sistema educativo. Así mismo propiciar una acción preventiva de posibles dificultades de aprendizaje en la población de Educación Preescolar y Educación Básica.

De igual manera el Aula Integrada cumple funciones de apoyo para la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, conjuntamente con los planteles y servicios de la Modalidad de Educación Especial, así como con instituciones del sector educativo y de otros sectores. (p.5).

Al revisar la perspectiva de los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje, Lira y Fajardo (2004), la describen como una asistencia conformada por profesionales comprometidos a desarrollar un trabajo de abordaje interdisciplinario, coordinado, integrado y cooperativo con los entes involucrados en el proceso educativo, para garantizar a la población escolar una acción preventiva y atención educativa integral especializada.

Se destaca, en esta descripción la necesidad de trabajar en equipo, en una tarea cooperativa con todos los profesionales y agentes del proceso educativo, bajo un enfoque preventivo y de desarrollo que se circunscribe al contexto de la intervención.

Al describir las acciones generales del docente de educación especial, se incluye:

1. Participar en la elaboración y ejecución del plan estratégico del Servicio, considerando la conceptualización y política del Área de Dificultades de Aprendizaje y la vinculación con las líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación.
2. Desarrollar la planificación del Servicio de acuerdo con la línea de acción cooperativa en sus tres dimensiones de aplicación: ámbito de aula regular, ámbito del aula especial y ámbito comunitario.
3. Seleccionar los grados y secciones del aula regular de la I, II y III etapa de Educación Básica, previa evaluación conjunta con el

docente regular y/o coordinador de las etapas, para llevar a cabo la acción cooperativa dentro del aula regular, sobre la base de criterios relacionados con el nivel de aprendizaje de los educandos en función de prevención de las dificultades de aprendizaje o la atención especializada para promover el avance en el proceso de aprendizaje.

4. Participar en el diagnóstico de grupo e individual de los alumnos atendidos en el Servicio integrando los resultados a la carpeta o portafolio de información acumulativa de cada alumno.
5. Realizar el diagnóstico interpretativo-descriptivo, centrado en las potencialidades de los educandos atendidos en el Servicio. Dicho diagnóstico debe ser coherente con la concepción de desarrollo del alumno, sus cualidades de personalidad y los factores que influyen en su dinámica biopsicosocial.
6. Determinar los aspectos que se van a diagnosticar para determinar el nivel de desarrollo actual y potencial del educando así como su historia y evolución de su proceso de desarrollo.
7. Programar actividades que permitan realizar la evaluación del proceso de aprendizaje a través de estrategias grupales.
8. Aplicar técnicas y procedimientos especializados relacionados con la prevención de dificultades de aprendizaje y la atención integral temprana a los alumnos de preescolar y básica que lo ameriten.
9. Llevar el registro permanente y sistemático del proceso de atención educativa especializada, donde se especifiquen los avances del alumno en las áreas cognitiva, lingüística, emocional y social.
10. Registrar de manera sistemática y permanente el proceso de aprendizaje de los alumnos atendidos en el aula regular y especial, en relación con las acciones realizadas y procedimientos empleados para satisfacer la necesidad, tipo y niveles de ayuda que requieren los educandos atendidos, como parte de la función mediadora del docente.

11. Registrar y analizar los cambios obtenidos por los alumnos durante el proceso de atención, relacionado con las competencias para asimilar y ofrecer ayudas, así como la transferencia de los aprendizajes: interpretaciones, generalizaciones y producciones entre otras.
12. Estimular el establecimiento de relaciones grupales significativas y sólidas que propicien situaciones de cambio y desarrollo personal, a partir del intercambio psico-social dentro del grupo atendido.
13. Potenciar el desarrollo de habilidades socio-emocionales en el intercambio entre los pares, valorando el respeto mutuo, la solidaridad, honestidad, sentimiento de pertenencia a su grupo, escuela, familia y comunidad.
14. Desarrollar un trabajo conjunto dentro del Servicio con otros especialistas que se desempeñan dentro de la institución escolar y en algunos casos con profesionales de otras instituciones públicas o privadas (salud, justicia, trabajo, cultura, deporte), para fortalecer la atención educativa integral del educando que es atendido en el Servicio del área.
15. Aplicar los procedimientos, metodologías, técnicas e instrumentos especializados, en el proceso de evaluación de la población atendida en el servicio, así como a los alumnos referidos por otras Unidades Educativas o de la comunidad que así lo amerite.
16. Orientar a los padres y representantes, así como a los miembros de la comunidad que así lo requieran, conjuntamente con el equipo técnico, en los aspectos relacionados con la atención de los educandos en su contexto socio- cultural.
17. Participar en la toma de decisiones para realizar referencias a otras instituciones cuando la situación del alumno lo amerite.
18. Participar con otros profesionales de la modalidad en el proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales de la institución escolar, a través de funciones de apoyo coordinada con todos los entes involucrados en dicho proceso.

19. Participar en las reuniones de trabajo relacionadas con los resultados de la evaluación y seguimiento de los educandos, aportando los datos relevantes de la exploración psicoeducativa a fin de lograr una visión integral del alumno.
20. Establecer interrelación permanente con los docentes de aula regular, a través de diferentes estrategias, en función preventiva o de atención y seguimiento de los alumnos atendidos en el Servicio.
21. Diseñar y ejecutar estrategias de intervención pedagógica para los alumnos con dificultades de aprendizaje, para desarrollar en el aula regular conjuntamente con el docente del grado correspondiente y en el aula especial en la atención a pequeños grupos.
22. Participar en el diseño y ejecución del proyecto de aula, conjuntamente con el docente de aula regular, de acuerdo al cronograma preestablecido, en los grados atendidos en acción cooperativa.
23. Compartir estrategias de intervención pedagógica innovadoras, con los docentes de aula regular de acuerdo a la programación pautada por el equipo de trabajo.
24. Llevar el registro de la dinámica de atención de la población a través de estadísticas actualizadas.
25. Participar en las programaciones del servicio relacionadas con la función de apoyo a los futuros alumnos integrados.
26. Asistir y participar activamente en los Consejos Docentes de la institución escolar, a la cual está adscrita el Servicio.
27. Asistir y participar activamente en los Consejos Técnicos del Área de Dificultades de Aprendizaje.
28. Participar activamente en las actividades programadas por el Servicio, para proyectar la atención integral que presta dicho Servicio a la comunidad.
29. Participar en círculos de estudio programados con los profesionales que conforman el Servicio y/o con profesionales de otros Servicios o Planteles de la Modalidad.

30. Asistir y participar de manera dinámica en las actividades propuestas por la institución escolar las cuales fortalezcan la atención educativa integral.
31. Participar en la elaboración del Informe anual de gestión del Servicio, correspondiente al final del año escolar, donde se exprese el desarrollo del proceso de atención educativa integral, sus logros, avances y perspectivas, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.
32. Crear y/o participar en las Líneas de investigación del Servicio, partiendo de la evaluación y seguimiento de las programaciones desarrolladas en función del contexto pedagógico, socio-económico y cultural donde se desenvuelve la población atendida en el Servicio.
33. Cumplir con los recaudos solicitados por la Coordinación, Supervisión y el Departamento de Educación Especial.

Estas características tienen una traducción administrativa, al describir el Perfil de los profesionales que laboran en los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje:

- Manejo de las competencias para el desempeño en el área de su formación profesional.
- Disposición para el trabajo en equipo interdisciplinario, para el diálogo, intercambio de experiencias y reflexión conjunta en su quehacer profesional.
- Disposición para desarrollar un pensamiento divergente y apropiarse de los cambios e innovaciones educativas en función de contribuir al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Visión holística del proceso educativo, considerando el aula como parte del contexto escolar relacionado con el ámbito familiar comunitario.
- Actitud de liderazgo que garantice su función orientadora hacia la participación propia y de los demás actores involucrados en el hecho educativo, asumiendo niveles de compromiso en la acción conjunta.

- Disposición hacia el trabajo cooperativo con alumnos, docentes, padres, representantes y otros profesionales, sobre la base del consenso y la negociación de los diferentes puntos de vista y opiniones.
- Actitud favorable hacia la investigación acción-investigativa en su campo de trabajo.
- Capacidad para la toma de decisiones sobre su práctica profesional ajustada a los enfoques educativos actualizados
- Conciencia de la importancia de su rol profesional, destacando la función mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en los valores y actitudes que orientan a la acción educativa.
- Búsqueda constante del equilibrio emocional, autoestima, alto nivel de tolerancia, integridad personal.
- Vocación de trabajo en su labor educativa en la atención integral a la población con necesidades especiales.
- Desarrollo de su práctica profesional coherente con el contexto educativo donde lleva a cabo su labor.

Este perfil se plantea como una receta, sin crear puentes que permitan allanar el camino, si acaso el docente en servicio no está preparado para posesionarse de este modelo. Esto implica una toma de postura sobre el docente que se aspira en las escuelas como especialistas en Dificultades de Aprendizaje, sobre todo al tomar en cuenta que en este momento histórico el Ministerio de Educación está empeñado en llevar a cada docente los lineamientos de la educación bolivariana.

4. En el documento: **Conceptualización y Política del Subsistema Educación Especial**. ME. Equipo de la Dirección General de Educación Especial. (2008). Tiene como objeto, tratar los aspectos fundamentales de las políticas educativas dirigidas a la población con necesidades educativas especiales desde temprana edad hasta la adultez.

Para derivar de este documento funciones, deberes y derechos del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, será necesario hacer una revisión pormenorizada del mismo.

Se plantea que el fundamento de la política de educación especial es de tipo humanista social, para garantizar dos principios constitucionales básicos: la igualdad, según el cual se deben ofrecer las mismas condiciones y oportunidades a todos; y la equidad, que le reconoce a cada persona sus necesidades y el derecho a que se respeten sus características personales.

Asimismo, responde a los principios de la educación especial de prevención, atención integral temprana, educación y trabajo, integración social, interdisciplinariedad, acción cooperativa e investigación.

La atención en educación especial se ajusta de acuerdo al grupo de edad de los educandos. De 0 a 6 años, el eje de la acción educativa está en la prevención y atención integral temprana, al considerar las condiciones biopsicosociales del niño, la familia y la comunidad, a través de la coordinación de planes y programas que garanticen la continuidad.

De 6 a 18 años, atención educativa integral en unidades educativas de educación especial, en institutos de educación especial y en servicios ajustados al régimen educativo con aplicación del currículo de los otros subsistemas, con las adaptaciones curriculares requeridas, en correspondencia con las características y condiciones de la población.

De 18 años y más, el centro de atención en la educación y el trabajo se constituyen en procesos fundamentales del desarrollo individual y colectivo, como valores sociales de todo ciudadano, se busca la vinculación socio económica local y nacional.

Otro aspecto a destacar es que se consideran las características del perfil del docente de educación especial, quien asume los mismos

principios pedagógicos de los docentes de otros subsistemas y en su perfil se contemplan además de las establecidas en el currículo del sistema educativo bolivariano, las características siguientes:

- a. Instrumental: Tener competencias científicas-técnicas sobre la Educación Especial, conocimiento sobre la aplicación de las adaptaciones curriculares, conocimiento de las políticas públicas, promotor de investigaciones, conocimiento integral de la comunidad atendiendo lo pedagógico y lo social, utilizar la tecnología, atender diferencialmente a los educandos a partir de una evaluación integral y trabajar en equipo interdisciplinario.
- b. Filosófica-axiológicas: Conciencia social de la misión y visión para lo cual ha sido formado, conocimiento de los valores de identidad nacional.
- c. Personalidad: Liderazgo, ética personal y profesional, vocación, mística, ser creativo, mediador, pensamiento divergente, disposición al cambio, comprometido, crítico, comunicativo, expresivo, armónico, equilibrio emocional, autoestima, alto nivel de tolerancia, respetuoso, proactivo e integridad personal.

b. De la Universidad Nacional Abierta, como universidad venezolana con la modalidad de educación abierta y a distancia:

Aspectos generales a analizar: Fundamentación y justificación de las líneas base para la formación continua en el marco de la Universidad Nacional Abierta.

Diversos documentos en la Universidad Nacional Abierta, plantean disposiciones implícitas relativas al compromiso con la formación profesional:

En el documento: **UNA (2009). Políticas institucionales: 2008-2013.** Emanado de la Oficina de Planificación y Evaluación Institucional

(OPEI: 2007), se diseña el Plan Estratégico de la UNA: Presente y Futuro desde un Punto de Vista Colectivo para dar respuesta a las políticas educativas del estado venezolano. Por ello se exponen los objetivos estratégicos que se pretenden lograr y las iniciativas que desde la Universidad Nacional Abierta, en el período 2008-2013. (Ver Anexo N° 30).

OBJETIVO ESTRATÉGICO 1

1. Atender la demanda de estudios superiores en las áreas prioritarias de desarrollo del país, ampliando la oferta académica de pregrado y postgrado, a partir de la experiencia acumulada en la aplicación de la metodología de Educación a Distancia.

Iniciativas: La UNA:

- 1.1. Evaluará proyectos de creación de nuevos programas de pre y postgrado, bajo el criterio de apalancamiento sobre lo existente.
- 1.2. Analizará la viabilidad de creación de diplomados, nuevas menciones y carreras cortas, bajo el criterio de apalancamiento sobre lo existente.
- 1.3. Ofrecerá a otras instituciones universitarias, componentes curriculares bajo la modalidad a distancia.
- 1.4. Ofrecerá a estudiantes y sectores interesados en el reciclaje profesional, segmentos curriculares acreditables de acuerdo con criterios de pertinencia social, laboral y regional.
- 1.5. Ofrecerá programas de formación en Educación Superior, en alianza con instituciones que posean finalidades similares.

OBJETIVO ESTRATÉGICO 2

2. Asignar especial relevancia al desarrollo de la investigación, como una práctica institucional dirigida hacia el mejoramiento de la educación a distancia, el desarrollo del conocimiento propio de las áreas y carreras

que ofrece la UNA y la solución de problemas comunitarios en el área de acción de la Institución

Iniciativas: La UNA:

- 2.1. Realizará proyectos conjuntos de investigación y desarrollo con instituciones nacionales e internacionales que utilizan la modalidad a distancia, con miras a mejorar sus procesos medulares.
- 2.2. Generará líneas de investigación para la enseñanza del conocimiento de las áreas y carreras ofrecidas por la institución.
- 2.3. Generará líneas de investigación para el estudio de diferentes problemáticas en el ámbito comunitario.
- 2.4. Fortalecerá la investigación aplicada que se genera en el seno de la Institución.

OBJETIVO ESTRATÉGICO 3

3. Explotar las capacidades formativas de la UNA en el ámbito socioeducativo, con miras a contribuir con los planes de desarrollo del país y de la región, fortaleciendo estrategias masivas de Extensión Universitaria en sus cuatro expresiones: acción social, educación continua, asistencia técnica y cultura.

Iniciativas: La UNA:

- 3.1. Incorporará la acción social en el currículo de las carreras para fortalecer el rol de agentes de transformación social tanto de la universidad como de sus estudiantes.
- 3.2. Impulsará el desarrollo socioeducativo en los espacios geográficos donde ella se inscribe, cooperando activamente con los entes regionales y locales.
- 3.3. Aumentará la cobertura del servicio de Extensión, utilizando medios impresos, audiovisuales y electrónicos así como espacios físicos alternativos tanto en el plano nacional como en el internacional.

- 3.4. Definirá su política cultural con la participación de la comunidad intra y extrauniversitaria, orientada por los principios de diversidad, de rescate y difusión de los saberes populares.
- 3.5. Atenderá necesidades socioeducativas de poblaciones especiales, tradicionalmente excluidas del sistema educativo (indígenas, penitenciarias, discapacitados, hospitalizados, rurales y de fronteras).

OBJETIVO ESTRATÉGICO 4

4. Prestar un servicio educativo de alta calidad que se traduzca en: la pertinencia de los programas de estudio, la disponibilidad e idoneidad del material instruccional, la atención esmerada al estudiante, tanto en el ámbito académico como en el administrativo, la confiabilidad del sistema de evaluación y la funcionalidad de la infraestructura física.

Iniciativas: La UNA:

- 4.1. Instrumentará mecanismos colaborativos para actualizar los programas de estudio, producir y actualizar el material instruccional y documentar los procesos de asesoría académica.
- 4.2. Desarrollará programas conjuntos con otras instituciones de Educación Superior, nacionales e internacionales, dirigidos a la formación y actualización del personal docente.
- 4.3. Racionalizará la carga de trabajo de los profesores.
- 4.4. Desarrollará un programa de formación de la generación de relevo.
- 4.5. Desarrollará programas de formación en el área de calidad en educación a distancia, dirigidos al personal que mantiene relación directa con los estudiantes y comunidades, con miras a la prestación de un servicio educativo de calidad.
- 4.6. Desarrollará programas de intercambio de estudiantes de la UNA con sus pares en otras instituciones de Educación Superior, nacionales e internacionales.

- 4.7. Implementará un sistema de evaluación seguro, confiable y sostenible, basado en la documentación y evaluación de las iniciativas existentes y en la diversidad de condiciones de administración de la instrucción.
- 4.8. Desarrollará su planta física de manera que garantice la calidad de servicio al estudiante y a la comunidad, así como la seguridad en las condiciones y medio ambiente de trabajo.

OBJETIVO ESTRATÉGICO 5

5. Proyectar a la UNA como institución nacional e internacional de referencia en educación permanente, abierta y a distancia, especializada en la atención a poblaciones masivas y dispersas geográficamente.

Iniciativas: La UNA:

- 5.1. Estudiará la percepción que se tiene de su imagen pública a nivel nacional e Internacional.
- 5.2. Desarrollará un plan integral de imagen corporativa basado en sus logros y proyectos en curso.
- 5.3. Desarrollará estrategias para evaluar el impacto que tienen sus egresados en los ámbitos profesional y social.
- 5.4. Desarrollará la política internacional de la Institución basada en los principios de integración, cooperación y solidaridad entre los pueblos.

OBJETIVO ESTRATÉGICO 6

6. Diversificar la producción y uso de medios tecnológicos con la finalidad de ampliar la cobertura del servicio prestado por la UNA y de enriquecer los procesos formativos del estudiante.

Iniciativas: La UNA:

- 6.1. Utilizará de manera intensiva los medios impresos, audiovisuales (prensa, radio, TV) y electrónicos para aumentar la cobertura del servicio educativo.
- 6.2. Mantendrá actualizado el perfil de sus estudiantes en términos de sus capacidades y posibilidades de acceso a los diversos medios tecnológicos.
- 6.3. Definirá la mezcla de medios tecnológicos más apropiada, de acuerdo con las posibilidades del estudiante y el análisis instruccional de las asignaturas que conforman la oferta académica.

OBJETIVO ESTRATÉGICO 7

7. Impulsar entre los miembros de la comunidad universitaria, el acceso y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, con la finalidad de mejorar la calidad y penetración del servicio educativo e incrementar la productividad de su gestión.

Iniciativas: La UNA:

- 7.1. Consolidará su infraestructura tecnológica a nivel nacional (Laboratorios Tecnológicos de Comunicación y Desarrollo y redes)
- 7.2. Concretará alianzas estratégicas con entes públicos y privados que permitan universalizar el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación a los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria
- 7.3. Desarrollará sistemas informáticos para optimizar sus procesos académicos y Administrativos.
- 7.4. Desarrollará programas masivos de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, vinculados con los requerimientos de desempeño de cada sector (estudiantes, profesores, administrativos, obreros y comunidades).

OBJETIVO ESTRATÉGICO 8

8. Desarrollar un modelo de organización que le permita a la UNA realizar de manera adecuada las funciones de mantenimiento, así como crear las condiciones para proyectar el desarrollo institucional.

Iniciativas: La UNA:

- 8.1. Integrará al personal jubilado y a los egresados en la gestión universitaria.
- 8.2. Evaluará su estructura organizacional con miras a su actualización.
- 8.3. Desarrollará un sistema de comunicación e información organizacional que favorezca la cohesión de los procesos institucionales y la toma de decisiones confiables y oportunas.
- 8.4. Institucionalizará la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones.
- 8.5. Fomentará el desarrollo de una cultura organizacional que favorezca la identificación con sus principios y valores.
- 8.6. Simplificará y racionalizará sus procesos administrativos.
- 8.7. Desarrollará sistemas de control de gestión que le permitan realizar un seguimiento sistemático, continuo y oportuno del desempeño institucional.
- 8.8. Instrumentará medios idóneos para gestionar su patrimonio intelectual, con miras a fortalecer su capacidad de gestión y ponerlo al servicio de públicos externos.

OBJETIVO ESTRATÉGICO 9

9. Reforzar las capacidades necesarias para obtener un presupuesto acorde con las expectativas de desarrollo que tiene planteada la Institución para los próximos cinco años

Iniciativas: La UNA:

- 9.1. Creará competencias para asegurar los recursos ordinarios y extraordinarios necesarios para su gestión.
- 9.2. Desarrollará competencias en la formulación y evaluación de proyectos para obtener financiamiento distinto al presupuesto ordinario.
- 9.3. Identificará áreas de oportunidad en las que actuará para generar ingresos complementarios a su presupuesto ordinario.

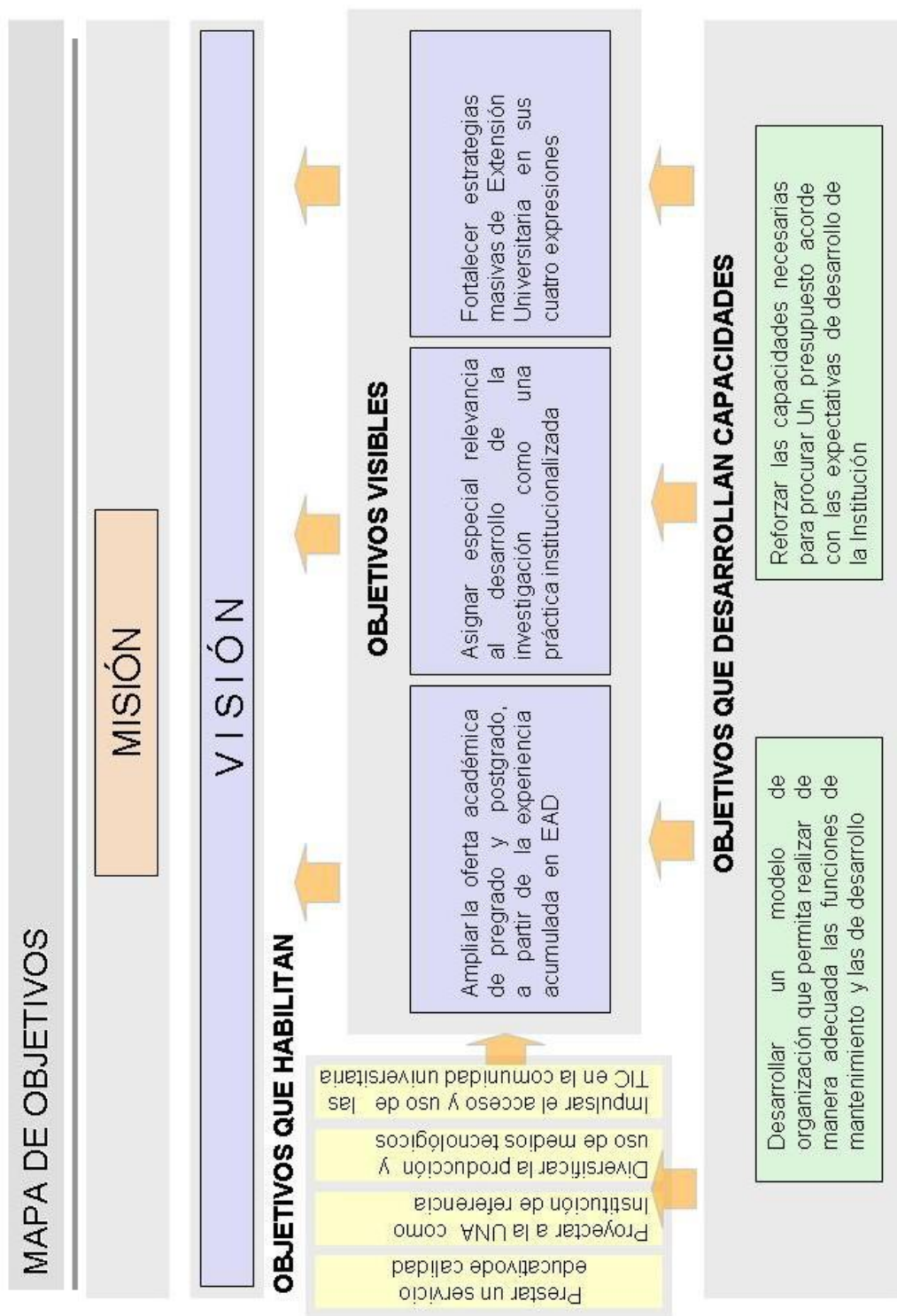


Figura 26. Mapa de Objetivos de la Universidad Nacional Abierta, Venezuela. Tomado de OPEI (2005).

Todos estos objetivos estratégicos crean la plataforma para emprender proyectos que permitan la formación continua de profesionales en servicio a través de diversas vías como pueden ser: programas de postgrado, actualización o de extensión, de esta manera atender las necesidades de formación, lo que se encuentra en total coherencia con los objetivos del presente estudio.

7.6. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

La información recolectada a través de las diferentes fuentes de información se ha organizado a manera de cuadro resumen. Para ello se ha tomado como referencia el Sistema de Categorías del Estudio, a los fines de visualizar los diferentes hallazgos que permiten derivar conclusiones al respecto.

Cuadro 7. Matriz de integración de resultados.

Categoría	Sub Categorías	Dimensión	Entrevistas	Análisis Descriptivo	Modelo de Ecuaciones Estructurales	Análisis de Contenido
Currículo Universitario	Diseño Curricular	Actualización y revisión. Curricular	1) Los docentes expertos destacan la relevancia que tiene la discusión sobre el currículo universitario 2) La universidad como ente formador debe someterse a revisión y adecuación permanente para ajustarse a las exigencias del entorno. 3) Los centros de formación superior y el Ministerio de Educación para que haya sintonía entre el recurso humano que se forma y el que se requiere. 4) Debe funcionar la relación entre actualización y revisión permanente del currículo con miras a garantizar la formación profesional idónea.			Concepción curricular, desde una perspectiva holística y humanística al tomar en cuenta aquellos factores que inciden en el hecho educativo
Perfil docente	Competencias Profesionales	Científica	Los expertos consideran prioritario, que el docente aprenda a sistematizar el trabajo, que los registros que haga de manera cotidiana puedan ser confrontados con la teoría,	Alta puntuación: homogeneidad en lo que respecta a las tres dimensiones evaluadas, esto es Saber, Investigación y Difusión	Indicadores del Perfil Ideal Saber del Área: Conocimiento Teórico y de políticas en DA, Adaptaciones	Se definen competencias profesionales de manera integral

Cuadro 7. (Cont.)

Categoría	Sub Categorías	Dimensión	Entrevistas	Análisis Descriptivo	Modelo de Ecuaciones Estructurales	Análisis de Contenido
			revisados a la luz de una visión crítica, aplicando los métodos de investigación científica, para derivar conclusiones		curriculares y formación tecnológica Investigación: Promoción de la investigación para la mejora institucional, Revisión sistemática y planificación conjunta. Difusión: Búsqueda de recursos para la formación y trabajo con la comunidad basado en Investigación Acción, calificación de la información relevante, producción de materiales escritos	
		Técnica	Realizar una atención educativa integral, insisten en el compromiso que tiene el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en el manejo adecuado de herramientas para la	Supremacía de los ítems referidos a la Vinculación del conocimiento con la realidad en comparación con los correspondientes a la	Vinculación del saber con la realidad: Evaluación Integral, planificación y objetivos para la	

Cuadro 7. (Cont.)

Categoría	Sub Categorías	Dimensión	Entrevistas	Análisis Descriptivo	Modelo de Ecuaciones Estructurales	Análisis de Contenido
			evaluación, planificación educativa y estratégica, para desarrollar trabajos cooperativos con los demás docentes, la familia y la comunidad.	dinamización de la investigación y la formación	atención integral, selección del material adecuado y participación cooperativa. Dinamización de la investigación y formación: Desarrollo de proyectos con la comunidad, Planificación de trabajos en el centro, Formulación de propuestas de estrategias en pedagógicas en función de los resultados	
		Personal	Se destaca la vocación del docente como un aspecto muy importante en esta competencia, por la disposición que debe tener este profesional para actuar de manera empática, al colocarse en el lugar del otro, con sensibilidad, disposición cooperativa. Con conocimiento de sus	Resalta una clara inclinación de los docentes en el "comprender" en comparación con el "aprender".	Disposición para aprender: Conocimiento personal, respeto, apertura y participación en el uso de recursos y gestión de proyectos Comprender otros:	

Cuadro 7. (Cont.)

Categoría	Sub Categorías	Dimensión	Entrevistas	Análisis Descriptivo	Modelo de Ecuaciones Estructurales	Análisis de Contenido
			<p>propias condiciones personales, adecuada autoestima y autovaloración y una actuación regida por los más altos valores éticos, responsable, honesto y que actúe como líder para motorizar procesos de cambio</p>		<p>Comunicación efectiva, manejo de conflictos, integración del aporte de otros y búsqueda de asesoramiento por parte de expertos</p>	
		Social	<p>El docente especialista debe demostrar condiciones para actuar en la institución como un promotor social, por el alto nivel de compromiso y responsabilidad con la población que se atiende, capaz de fusionarse en equipos de trabajo en procura de la inclusión educativa y social.</p>	<p>Alta promoción social, moderadas acciones de liderazgo</p>	<p>Promoción social del aprendizaje: Promoción del intercambio de experiencias con la comunidad y con docentes, Estímulo a educandos y comunidad, toma de decisiones consensuada Liderazgo: Promotor del cambio, promoción del trabajo en equipo, actualización constante, toma de decisiones institucionales</p>	

Cuadro 7. (Cont.)

Categoría	Sub Categorías	Dimensión	Entrevistas	Análisis Descriptivo	Modelo de Ecuaciones Estructurales	Análisis de Contenido
	Características Profesionales	Ámbitos de Acción	El ámbito del aula regular de la acción cooperativa, en el ámbito del aula especial y en el ámbito comunitario			Ámbitos de estudio: Educación especial, proceso de enseñanza aprendizaje, DA, relación con la familia y formación docente
		Caracterización de los docentes	Un docente especialista competente es un docente en el que se pueda palpar los resultados de su trabajo, que sea creativo, genere nuevas estrategias, articule adecuadamente en su escuela, que sea uno más en esa escuela, que esté dispuesto a cambiar y promueva el cambio en todos los ámbitos, esté al día con las innovaciones y avances tecnológicos, que tenga buenos resultados y los escriba, en un trabajo sistemático, que participe en eventos y comparta sus conocimientos.	-Mujeres (90,2%) y en el conjunto 98,7% son especialistas en dificultades del aprendizaje. -El 73% de los docentes son docentes menores de cuarenta años; -61,4% que representan docentes con menos de 5 años de experiencia y un 86,7 % con menos de 10 años de experiencia		La concreción de la acción cooperativa
Formación Continua	Desde el centro		Se evidencia escasos o pocos acuerdos y programas			

Cuadro 7. (Cont.)

Categoría	Sub Categorías	Dimensión	Entrevistas	Análisis Descriptivo	Modelo de Ecuaciones Estructurales	Análisis de Contenido
	Desde el docente		Disposición al cambio Necesidad de actualizarse Déficit en la Formación Inicial	-El 75,3% manifiesta que ha participado en cursos de computación -El 60,8% manifiesta que cuenta con Internet en su lugar de habitación - El 82,4% afirma haber usado Internet con fines educativos		Exige un docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, con una preparación sólida e integral, interesado por la actualización continua y abierto al aprendizaje
Educación Inclusiva	Formación		Aumento en la atención a la diversidad, sin embargo, se evidencia poco nivel de formación y competencia para atender esta área en el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje			

Cuadro 7. (Cont.)

Categoría	Sub Categorías	Dimensión	Entrevistas	Análisis Descriptivo	Modelo de Ecuaciones Estructurales	Análisis de Contenido
	Aspectos Legales					Se consagra el derecho de todos los niños, jóvenes y adultos venezolanos con necesidades especiales y es deber de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, garantizarles el acceso, permanencia, prosecución y culminación de estudios. Se describe la educación especial como la modalidad del sistema educativo que tiene como finalidad la formación integral de niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, para alcanzar la realización de sí mismo y la independencia personal.

Los resultados generales se congregan en cuatro grandes apartados:

1. Necesidad de una constante revisión y actualización curricular: Tanto los expertos como la documentación oficial en el área de DA coinciden en una concepción curricular holística y humanística y que debe ser actualizada y revisada en función de las nuevas tendencias en Educación Integral y Atención a la Diversidad. Los cambios deben ser promovidos desde los centros universitarios con la participación de expertos y colectivos docentes.
2. Hacia la consolidación de una Educación Inclusiva: La opinión de expertos y la documentación legal en el área de DA apuntan hacia la necesidad de una formación para la atención a la diversidad, basada en los principios y derechos consagrados en la Constitución Nacional y Ley Orgánica de Educación, con la finalidad de garantizar el pleno desarrollo y realización personal de los individuos con discapacidad.
3. Un profesional integral con las competencias siguientes: Científica, Técnica, Personal y Social
4. Un programa de formación permanente a disposición de los docentes: Que garantice el pleno desarrollo profesional y la formación en áreas específicas que ameritan un mejor conocimiento teórico y habilidades prácticas, así como también un conjunto de estrategias didácticas y pedagógicas que garanticen los principios y políticas de la educación en Dificultades del Aprendizaje.

CUARTA PARTE
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES GENERALES

Analizados los resultados de la información obtenida de las diferentes fuentes, se procede a presentar las conclusiones de la investigación, que en acuerdo con Sabino (2002: 136), son “el resultado aparentemente simple pero que engloba dentro de sí a todo el cúmulo de apreciaciones que se han venido haciendo a lo largo del trabajo”; el centro de interés ha estado puesto en el perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje (DA).

Los objetivos de esta investigación fueron identificar las necesidades de formación del docente especialista en DA y proponer líneas base para el fortalecimiento del perfil profesional, que respondan a las necesidades de formación continua desde la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Táchira.

Dichos objetivos sirvieron para responder varias cuestiones: ¿Qué necesidades de formación tienen los docentes especialistas en DA, que laboran en las aulas integradas del estado Táchira, para el fortalecimiento de su práctica docente?, ¿Qué líneas de base para el fortalecimiento del perfil profesional, responderán a las necesidades de formación continua del docente especialista en DA desde la UNA? Como preguntas macro, y que se desglosan en interrogantes más específicas como: ¿Cuál es el perfil profesional ideal del docente especialista en DA?, ¿Cuál es el perfil real del docente especialista en DA, que labora en aulas integradas del estado Táchira?, ¿La comparación del perfil profesional ideal con el perfil real del docente especialista en DA, permitirá la atención de las necesidades de formación de este profesional desde la UNA- Táchira? y ¿Qué fortalezas y debilidades para la formación continua están presentes

en los docentes especialistas, en relación con el uso de las tecnologías de información y comunicación, TIC?

La formación docente es un campo del conocimiento que puede considerarse como inacabado, de gran amplitud y profundidad por cuanto el cambio es lo habitual en la realidad del ser humano y el docente requiere ponerse al tono de los tiempos. En cuanto al perfil profesional, se presenta la relación entre el perfil ideal y el perfil real, se trata de comparar estos dos perfiles a fin de descubrir las necesidades de formación que puedan ser atendidas desde las opciones que ofrece la Universidad Nacional Abierta. De este modo, la detección de necesidades se convierte en el punto de partida para proponer lineamientos concretos y emprender un proceso de formación continua de los docentes especialistas en DA.

Si se parte del constructo de necesidades formativas, como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes básicas para el desempeño adecuado como docente especialista en DA, con la indagatoria general realizada a través de la revisión teórica, entrevista a los expertos y revisión de documentos, fue posible construir lo que se denomina perfil ideal de este docente que al relacionarlo con el perfil real, producto de las condiciones del grupo de docentes en ejercicio de la profesión, se derivan las necesidades de formación.

En este sentido, las competencias que conforman el perfil ideal y que sirvieron como marco de referencia al estudio empírico fueron: (a) competencia científica; (b) competencia técnica; (c) competencia personal; y (d) competencia social; cada una de ellas se asienta en dimensiones que se desglosan en indicadores específicos y se adaptan al perfil profesional del docente especialista en DA. Como es de esperar, resulta difícil que cada uno de los profesores reúna todas y cada una de las características que describe el perfil ideal, se proyecta como una visión teórica, que genera un sinfín de desafíos.

Los indicadores específicos para cada una de las competencias, se convirtieron en una serie de ítems que permitieron la elaboración de un instrumento, como el cuestionario: *perfil profesional y necesidades de formación de los docentes especialistas en dificultades de aprendizaje*, que tras la validación del contenido con los expertos y la aplicación de prueba piloto, permitió la obtención de la información necesaria con los docentes especialistas en DA, que laboran en las aulas integradas del estado Táchira.

Otras fuentes importantes de información lo constituyeron las entrevistas a profundidad desarrolladas con expertas y la revisión de los documentos del área, que permiten a la vez que configurar el perfil ideal, también dejar en claro aquello que se constituye en necesidades de formación en el grupo de docentes que se investiga. En el Capítulo 7, se ha presentado de manera detallada el análisis de cada uno de los instrumentos o vías para recabar información que se utilizó en la investigación. A continuación se derivan una serie de conclusiones generales, relativas a los objetivos que se plantearon como punto de partida de este estudio:

1. En cuanto al perfil profesional ideal, hay total coincidencia en los hallazgos encontrados, en las diferentes vías de indagación, al momento de configurar el perfil ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en cuatro grandes competencias profesionales: científicas, técnicas, personales y sociales, tal y como puede observarse en el Figura 27.

En la competencia científica, se encuentran como indicadores del perfil ideal, el saber del área sustentado sobre bases teóricas para la sistematización del trabajo, esto es la promoción de la investigación para la mejora institucional y la difusión de la información relevante en la búsqueda de la construcción colectiva del conocimiento.

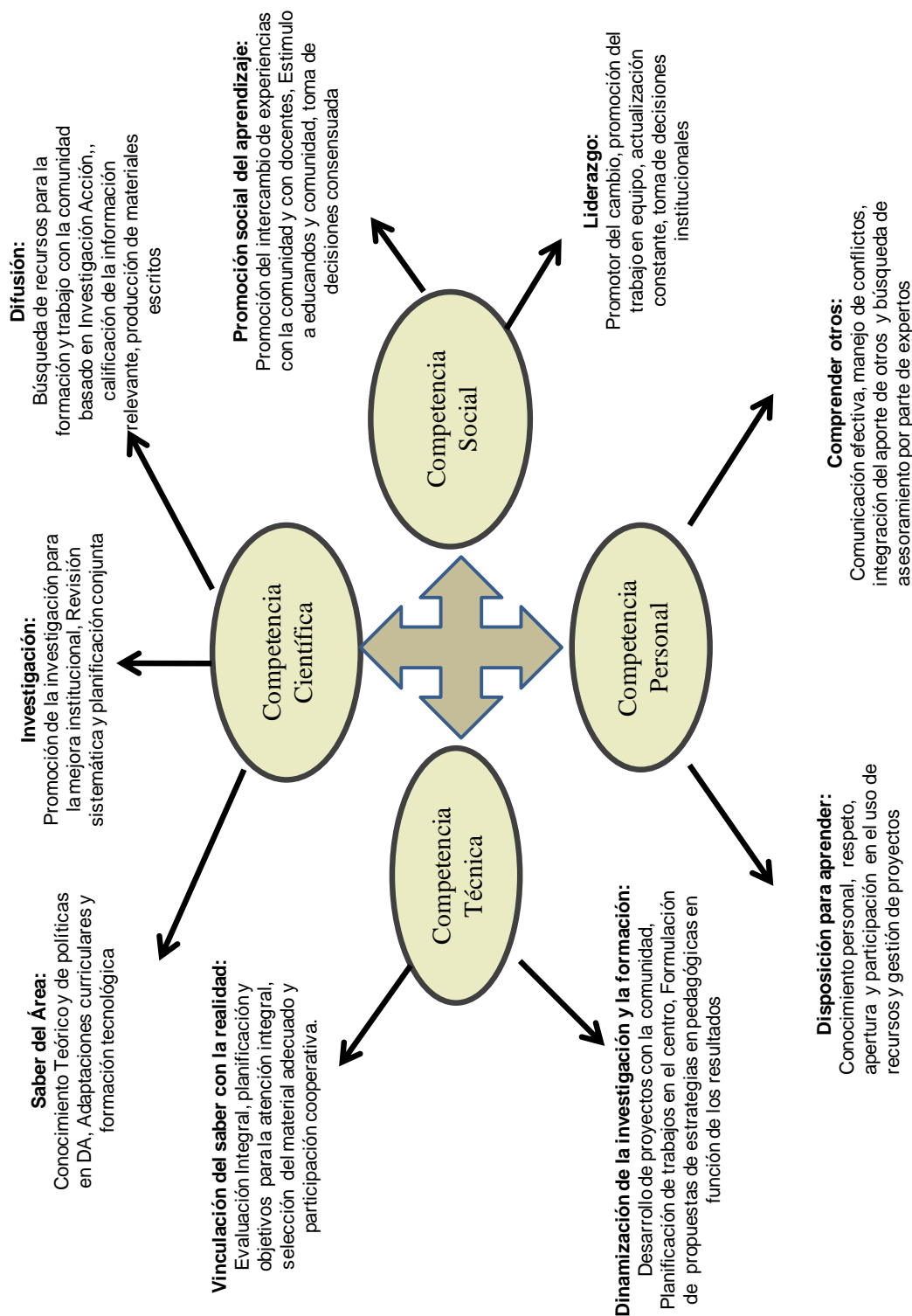


Figura 27. Perfil Ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. Fuente: La autora

En cuanto a las competencias técnicas, referidas al saber hacer la labor docente, se destacan las condiciones del docente especialista para manejar de manera adecuada herramientas de evaluación, planificación y atención educativa integral. Así como la selección del material para llevar adelante todos estos procesos y el desarrollo de trabajos cooperativos con los demás docentes, la familia y la comunidad, de modo que actúe como un agente de cambio en el contexto. Estrategias para aprender a aprender, programación y administración de la intervención educativa, la promoción de la participación de todos los entes implicados en el hecho educativo.

En cuanto a la *competencia personal*, que se trata de la disposición del docente especialista para aprender sobre sí mismo y el contexto; se destaca la vocación del docente como un aspecto muy importante en esta competencia, por la disposición que debe tener este profesional para actuar de manera empática, al colocarse en el lugar del otro, con sensibilidad, disposición cooperativa. Con conocimiento de sus propias condiciones personales, adecuada autoestima, autovaloración, una actuación regida por los más altos valores éticos, responsable, honesto y que actúe como líder para motorizar procesos de cambio.

La *competencia social*, concierne a que el docente especialista debe demostrar condiciones para actuar en la institución como un promotor social, por el alto nivel de compromiso y responsabilidad con la población que se atiende, capaz de fusionarse en equipos de trabajo en procura de la inclusión educativa y social. Cumple funciones de apoyo a toda la comunidad educativa, sobre todo aquellos con más alto nivel de vulnerabilidad, con miras a la prevención.

Las expertas destacan la necesidad de que este docente despliegue su labor profesional en diversos ámbitos de competencia, aquí se concentra la relación que puede hacerse acerca de la visión integral que le atribuyen al perfil profesional ideal del docente especialista. Es

necesario que el docente demuestre idoneidad en el conocer, ser, hacer y en el convivir, con equilibrio y armonía entre ellas, de manera coordinada e integrada en el ejercicio profesional.

Así mismo, se destaca la relevancia que tiene la discusión sobre el currículo universitario, al momento de plantear las características del perfil profesional ideal del docente. Es necesario que la universidad como ente formador, se encuentre en proceso de revisión y adecuación para ajustarse a las exigencias del entorno. Los centros de formación superior, así como el principal organismo que gestiona el hecho educativo (Ministerio de Educación), deben estar en conexión para que las bases del proceso de formación que se produzca y la atención educativa en la escuela estén en sintonía. Se impone la necesidad de tener una visión sobre cómo debe funcionar la relación entre actualización y revisión permanente del currículo con miras a garantizar la formación profesional idónea.

2. En cuanto al perfil real del docente especialista que labora en las aulas integradas del estado Táchira, se encuentra que la mayoría es mujer (90%), con formación en el área de dificultades de aprendizaje (98%); con edad inferior a los cuarenta años (73%); menos de diez años de experiencia (86%), que labora en zonas rurales (78%) y en instituciones de dependencia nacional (97%).

Estos datos revelan que estamos frente a un grupo de docentes que podrían considerarse como noveles, por los años de servicio, por debajo de los diez años, lo que podría relacionarse como lo plantea García (1999), con una mayor implicación en la tarea académica, a la vez que inseguridad al enfrentarse a nuevos retos por un escaso bagaje previo que le sirva de referencia al momento de tomar decisiones.

El grupo de edad y las condiciones del centro, ubicado en sectores rurales, se relaciona con adecuados niveles de motivación para emprender actividades de formación continua, porque se constituye en

una posibilidad real de promoción en su campo de trabajo, reconocimiento al esfuerzo, minimizar la impresión de aislamiento dentro del área, además de promover vías de intercambio de experiencias que enriquecen la cotidianidad de la labor desarrollada.

3. En todas las dimensiones consideradas: científica, técnica, personal y social, se encuentra como elemento común, puntuaciones por encima de la media teórica de los tres puntos, lo que refleja la disposición de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje a considerarse como competente para afrontar los diversos retos que plantea la profesión. Sin embargo, al plantearse cuáles son aquellas áreas donde estima tiene necesidades de formación destaca: la planificación de la enseñanza, integración a la comunidad, la evaluación del educando con dificultades de aprendizaje, estrategias de atención educativa individualizada y temas relativos al lenguaje y la comunicación.

Al considerar las características de población estudiada, en correspondencia con García (1999), es pertinente referir que las demandas de formación son más altas entre las profesoras, la motivación intrínseca para realizar actividades de formación es común entre ellas, sobre todo por la disposición para ayudar a los estudiantes, compartir experiencias y fomentar el contacto con los compañeros.

Resalta la situación de que entre las necesidades de formación que señalan los docentes especialistas, se encuentra entre los últimos lugares las relativas a competencias sociales y personales, que resultan ser habilidades que estos profesionales en gran medida ya las poseen por estar en cargos que demandan altos niveles de compromiso social y servicio público, lo que es coherente con los planteamientos de Marrero (2009), con respecto a que las propias condiciones de trabajo propician el fortalecimiento de estas competencias en el docente.

4. En cuanto a los resultados en la exploración relativa a la formación en el aspecto tecnológico, con un alto porcentaje de los

docentes que manifiesta haber participado en cursos de computación (75,3%), frente a un grupo que afirma no tener capacitación en esta área (24,7%). En cuanto a la disponibilidad de computador con conexión a Internet: 60,8% cuenta con este recurso en su lugar de habitación; 23% en su sitio de trabajo; 73,4% en otro espacio de fácil acceso y un 39% manifiesta no tener acceso a Internet en ninguno de los sitios antes indicados. En lo que se refiere al dominio en el manejo de sistemas operativos, tipo Windows, Linux u otro, aproximadamente un 70% de docentes señala que tiene competencia en ello; un 81% se considera con competencias en el uso de procesadores de texto, tipo Word, mientras que un porcentaje menor equivalente a un 39,4% dice tener dominio en el uso de Hojas de Cálculo. Adicionalmente un 63,6% manifiesta conocer y manejar software para el diseño de presentaciones.

Emprender acciones de formación continua con el uso de la tecnología, dejaría en promedio, al margen de este asunto, a cerca de un tercio de los docentes en el área, al no contar con los recursos tecnológicos requeridos o no tener la alfabetización que se precisa para emprender procesos formativos, lo que hace necesario crear propuestas mixtas que consideren además, el uso de materiales auto instruccionales en la modalidad de educación a distancia, a través de módulos preparados para cubrir las necesidades de formación.

La temática de los cursos de actualización, debe darse de acuerdo a las necesidades formativas de los docentes especialistas y su contexto de actuación de modo que responda a las necesidades sentidas y comparadas, que dada la condición tan particular de trabajo, en ámbitos de acción, encuentra eco en otros docentes; antes que sean planeados desde instancias centrales que con frecuencia no conocen la realidad concreta que le toca vivir al docente.

Los cursos que se ofrecen a través del subprograma de extensión universitaria desde la UNA, no se corresponden a las necesidades de

formación de los profesionales del área de Dificultades de Aprendizaje. Lo que llama a la reflexión, ya que, la extensión universitaria en la UNA, según Pérez (2009:353), está “imbuida en el marco conceptual, institucional, organizacional y curricular de la UNA, por lo tanto sus cimientos parten de los principios de democratización, participación y regionalización, soportes fundamentales en el acontecer cotidiano de la relación universidad-sociedad”. Por lo que es preciso generar un debate crítico que permita crear caminos para que la docencia y la investigación en la universidad estén al servicio de las comunidades, que contribuyan a resolver los problemas del entorno con miras a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Se trata entonces, de buscar vías para promover canales de comunicación que permita a los docentes plantear las inquietudes, dudas, necesidades de formación, y que mediante un mecanismo coordinado por los entes implicados esto es: Ministerio de Educación y Universidad Nacional Abierta se lleve adelante el proceso de formación continua a través de la educación a distancia, incluyendo el uso de todos los medios tecnológicos disponibles.

Así para cubrir las necesidades de formación y optimizar el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, se requiere tener presente diversas instancias y atender la formación continua para que haya un proceso de reciclaje permanente, tal y como se resume en el Figura 28.

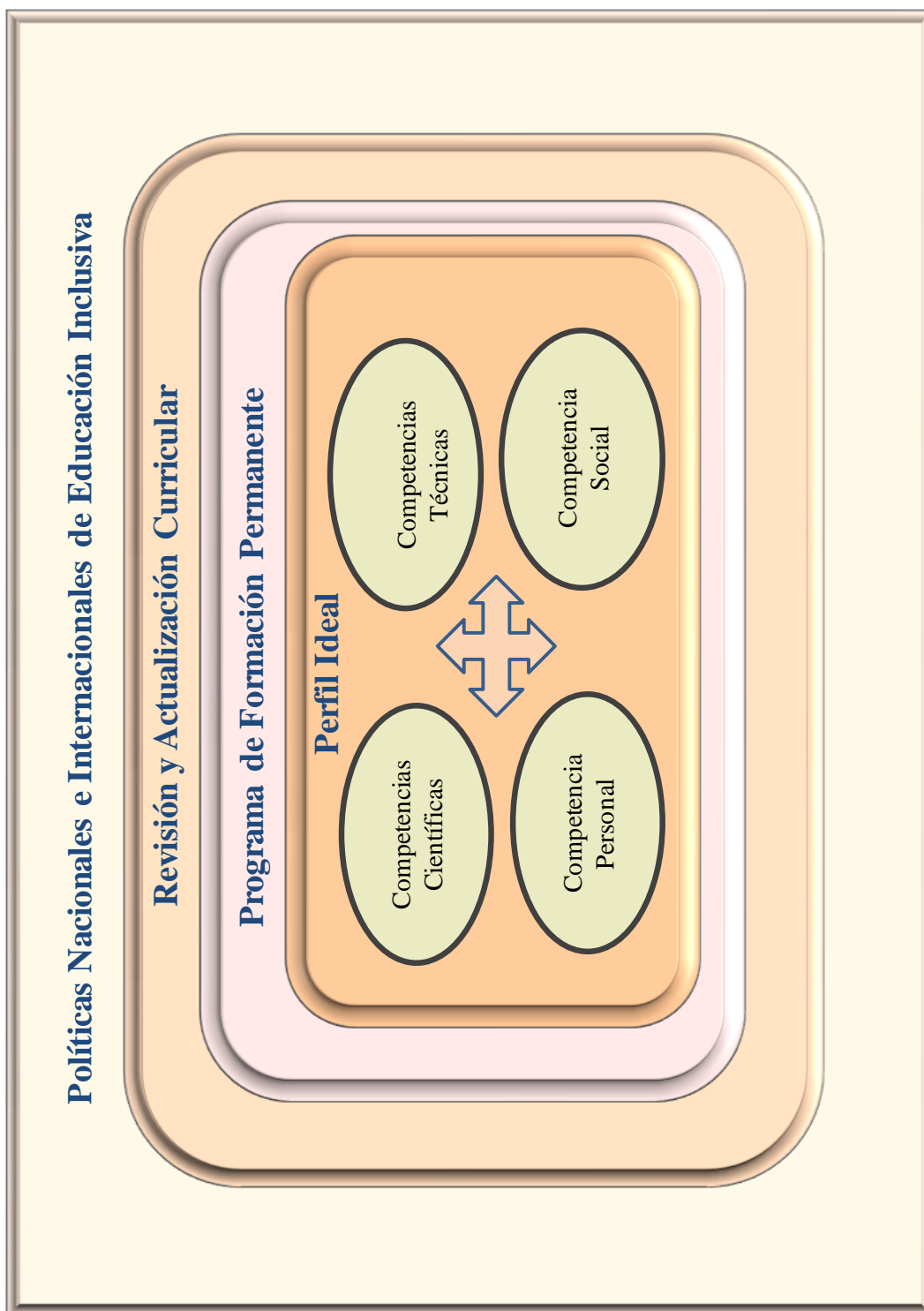


Figura 28. Instancias a las que atiende la formación continua. Fuente: La autora

Desplegar una serie de condiciones como líneas base para la formación continua del docente especialista desde la Universidad Nacional Abierta, implica considerar las condiciones concretas con que cuenta esta institución para emprender esta tarea, lo cual resulta ser innovador puesto que, aún cuando vislumbra algunos servicios dirigidos a la formación de la comunidad, el principal centro de atención en la UNA está en la formación inicial, tanto en el curso introductorio como en estudios regulares.

Con las necesidades de formación encontradas en este grupo profesional, sin duda que pueden emprenderse acciones concretas para atenderlas desde la UNA, que se constituye en una institución de alto prestigio en la formación del recurso humano para la atención de la población con Dificultades de Aprendizaje en el estado Táchira, sin embargo, son muchas las consideraciones que hay que tomar, puesto que en esta iniciativa se encuentran implicadas muchas personas.

Belkis Josefina González Núñez

CAPÍTULO 9

LÍNEAS BASE PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, DESDE LA UNA

Contenido:

9.1. Introducción

9.2. Propósitos

9.3. Destinatarios

9.4. Criterios referenciales y fundamentos de las perspectivas formativas

9.1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la información recolectada y la comparación con los fundamentos de la investigación, revela la pertinencia de emprender un proceso de formación continua del colectivo profesional constituido por los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje, que laboran en el estado Táchira, este es un reto complejo pero ineludible por la importancia que reviste.

El docente como impulsor del proceso educativo y acompañante en la construcción del conocimiento de sus alumnos, requiere garantizarse una formación que le permita cumplir esta función de manera coherente y con efectividad, donde combine acciones conducentes al fortalecimiento de sus competencias generales y específicas en concordancia con su área de trabajo e investigación.

La educación, como acción social y espacio público de discusión no puede estar ajena a los constantes cambios que se producen en la sociedad como tal, en los distintos ámbitos. Requiere acomodarse,

sintonizarse con estos a través del máximo esfuerzo de adaptación, para que el perfil del docente sea cónsono con las nuevas realidades.

El docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, como parte de una comunidad de aprendizaje, genera un sistema de actuaciones que opera directamente sobre el contexto laboral, donde ejerce su acción profesional y cuyos beneficiarios directos son los estudiantes y la escuela como institución. Surge la necesidad de revisar hacia donde debe tender la formación que reciba, según las características de este docente.

9.2. PROPÓSITOS

Las líneas base para emprender este proceso de formación están asociadas con: (a) aprovechar las fortalezas de la educación a distancia en la formación continua de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje que laboran en el estado Táchira; (b) tomar en cuenta los programas de formación continua existentes en la Universidad Nacional Abierta y hacer los ajustes requeridos para atender las necesidades de formación de los docentes; (c) priorizar la toma de decisión sobre los temas a tratar, de acuerdo a los resultados de la investigación; (d) considerar los requerimientos de talento humano y materiales para emprender un proceso de formación continua como el que se plantea; y (e) configurar redes de apoyo al promover vías de comunicación entre los centros de formación universitaria y el Ministerio de Educación para que las características de la formación, surjan producto del consenso y se puedan mantener en el tiempo.

Con el compromiso social que se le impone a las universidades del país con la transformación curricular y la incorporación de la educación a distancia (Bolívar, 2010), a través de una serie de acuerdos internacionales suscritos, que se traducen en compromisos institucionales, relativos entre otros asuntos a la necesidad de flexibilizar el ingreso a las universidades, generalizar la educación superior a lo largo de la vida, afianzar la implicación social de la educación superior y

proyectar la educación a distancia para atender necesidades de formación continua de los profesionales; sólo resta encontrar las vías para encaminar los esfuerzos institucionales para que esto sea una realidad.

Sin duda, en estos tiempos de cambio e innovación, la educación a distancia se perfila como una alternativa viable de capacitación, con resultados positivos ya comprobados y fortalezas en la formación de docentes, como personas adultas y responsables; al aprovechar la masificación de Internet se puede proyectar y extender la formación más allá de las barreras del tiempo y el espacio.

Dada la vocación formadora que ha tenido la Universidad Nacional Abierta, en la preparación de los profesionales del área y por la educación a distancia que la caracteriza, se estima pertinente aprovechar estas fortalezas como elementos de gran valor al momento de proponer lineamientos para la formación continua, entendida como todas aquellas acciones deliberadas y planificadas para favorecer la adquisición de conocimientos y habilidades que apuntalan al docente en su desempeño como profesional. Le proporciona una visión más amplia y la seguridad de actuar de acuerdo a lo que se espera.

La formación continua a distancia, requiere tomar en cuenta los procesos de comunicación inicial, difundir las ofertas formativas, así como contar con una adecuada iniciación o inducción, mediante los cuales los participantes construyen el repertorio de competencias y habilidades requeridas para desenvolverse de manera adecuada en este ambiente de aprendizaje. Es necesario además, promover procesos de comunicación e interacción que permitan crear un clima de confianza para que a través de un enfoque constructivista se dé el aprendizaje en colectivo, el énfasis está en el participante, en su condición de docente, pero también en la reciprocidad, la posibilidad de intercambiar experiencias.

Un proceso de este tipo hace demandas importantes desde el punto de vista pedagógico, logístico y tecnológico; entendido lo tecnológico,

como el medio de difusión de la información y la comunicación, no es un fin en sí mismo, lo más importante es el contenido y las actividades que se realizan mediadas por las tecnologías.

Según Cabero y Gisbert (2005: 58), “los contenidos de aprendizaje son aquellos que responden a las necesidades de formación con relación a conocimientos, habilidades y actitudes”. Los contenidos de aprendizaje dependen de los objetivos de formación que se propongan y deben garantizar calidad científica y una estructura didáctica adecuada, además, la presentación debe ser atractiva e innovadora, para garantizar la atención de la persona que aprende.

Para que la presentación resulte interesante, es necesario hacer uso equilibrado de los diversos recursos de que se dispone, es decir: textos, animaciones, audio, entre otras; incluyendo sólo aquella información significativa para los objetivos que se persiguen y garantizar así fluidez en la información que se presenta.

El uso del lenguaje debe ser claro, sencillo, adaptado a las características de los receptores, con un nivel de confianza y seguridad a la vez que de ánimo y entusiasmo por el aprendizaje. La organización de los contenidos debe ser progresiva de modo que la motivación y el interés se mantengan.

Para promover la capacitación docente en los nuevos contextos, se hace imperativo pensar en la formación continua con apoyo en las TIC, ello implica analizar cuáles son las oportunidades que ofrecen estas tecnologías; cuáles son las limitaciones o problemas existentes en el marco de inserción de la innovación; la consideración de otras experiencias en el área y finalmente contemplar los desafíos que este proceso plantea. Aun cuando eventualmente se requiera la incorporación de otros materiales instruccionales para atender a toda la población.

Desde la UNESCO (2004), se ha respaldado el fundamento conceptual del proceso de formación de docentes y de personal académico en el uso de las TIC. El plan de estudio, adopta los principios básicos propuestos por la Sociedad para la Tecnología de la Información y la Formación Docente (SITE), Society for Information Technology and Teacher Education como son: a.) La tecnología debe integrarse a todo programa de formación docente; b.) Debe integrarse dentro de un contexto; y c) Los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que utilicen la tecnología en forma innovadora.

Tal y como lo plantea Rangel (2008), es necesario reconocer que existe diversidad de enfoques al momento de incorporar las TIC en la formación del docente, sin embargo, todos describen diversas etapas con un elemento común, esto es, se debe evitar la “inyección” de la capacitación, por el contrario es importante seguir un proceso continuo, sostenido en el tiempo, que permita contrastar la realidad del entorno laboral con la formación que se lleva adelante.

Así, en el proceso de formación continua dirigida a los docentes; se puede reconocer un *período de inducción* al inicio de su actividad formativa; la *capacitación de docentes* propiamente dicha, en ese intercambio que permite aprender mientras enseñan en las escuelas, donde se puede considerar además el desarrollo profesional simultáneo y la construcción en colectivo, constituyéndose en comunidades de aprendizaje e incorporar eventuales situaciones que se constituyen en *evaluación del proceso* de aprendizaje, al tener presente que cada una de estas etapas pueden ser llevadas a distancia.

Entre la oferta de formación que tiene la UNA para los profesionales, además de la maestría y la especialización como programas de postgrado a través de la Dirección de Investigación y Postgrado, cuenta también con (a) *los cursos de ampliación* que están dirigidos a profesionales y técnicos superiores universitarios y se focalizan en ofrecer herramientas o

actualización en aquellas áreas específicas, en función de mejorar el desempeño profesional; (b) *los cursos de extensión* tienen la característica de que se proyectan a la comunidad al pretender la atención a las necesidades del entorno, a través del área de trabajo de educación continua como el conjunto de acciones tendentes al desarrollo y fortalecimiento del talento humano que laboran en los entes públicos y privados; además del área de acción social y de asistencia técnica, requieren de manera concreta emprender acciones relativas a la toma de decisión, creación y gestión de cursos dirigidos a cubrir las necesidades de formación que presentan los docentes en Dificultades de Aprendizaje, en el ejercicio profesional; (c) *los certificados de competencia* se constituyen en salidas intermedias que permiten la capacitación en áreas específicas, la UNA ofrece en la carrera Dificultades de Aprendizaje Certificados de Competencia en áreas prioritarias como:

4. Prevención de las Necesidades Educativas Especiales.
5. Integración Educativa de Sujetos con Necesidades Educativas Especiales.
6. Atención Educativa en Dificultades de Aprendizaje.

Que sin duda responden a las necesidades de formación percibidas, expresadas, comparadas y normadas por los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje en el estado Táchira, ahora bien, hasta el momento sólo se ofrece a estudiantes regulares de pregrado, cursantes de la carrera, a manera de salidas intermedias o certificados que pueden emplear como aval dentro del currículum vitae, estos certificados aún no se ofrecen a maestros en servicio como cursos de formación continua, lo que podría ser muy útil de acuerdo a los resultados de esta investigación.

El Servicio Comunitario que prestan los estudiantes como requisito de egreso, se puede constituir en un apoyo decidido al proceso de formación continua de los egresados, porque en equipos interdisciplinarios que incluyan participantes de las carreras: Dificultades

de Aprendizaje, Ingeniería de Sistemas y Administración de Empresas se podrían llevar adelante proyectos que permitan el diseño, implementación y evaluación de programas de formación, promoviendo canales de comunicación entre los expertos del área y del Ministerio de Educación.

Es importante tomar en cuenta la propuesta de Riera y Prats (2008), en el sentido de que el proceso de formación que se emprenda para atender a un grupo profesional debe combinar la asesoría, el seguimiento y la investigación basada en el realidad que le toca vivir, la intención es formar para atender aquellas situaciones problemáticas que se presentan en la institución escolar donde ejerce la profesión.

Ahora bien, realizar el proceso de formación continua que se perfila, requiere contar con una plataforma tecnológica que permita la conexión requerida. Además, al considerar las experiencias descritas en UNESCO (2001), es evidente que un proceso de formación de esta naturaleza implica inversiones tanto en talento humano, que se encargue de todo el proceso de diseño, implementación y seguimiento del proceso de formación como de recursos materiales para llevar adelante todo lo que se requiere; pero sobre todo requiere de disposición institucional para que la universidad como tal, emprenda nuevos retos y asuma el papel que le toca vivir en tiempos de cambios, en proyectos conjuntos con otras instituciones oficiales relacionadas con el hecho educativo.

9.3. DESTINATARIOS

La formación continua se propone hacia un profesional relevante como lo es: el docente. Porque los docentes son el componente esencial que puede concretar la acción formativa según el contexto, los destinatarios, la características de la materia o curso y la disponibilidad de determinados recursos.

Con una población básicamente femenina y con formación inicial en el área de Dificultades de Aprendizaje, tal y como lo muestran los datos

recolectados, preocupan dos condiciones: el 24,7% no ha recibido capacitación en el área tecnológica y el 39% de los docentes especialistas consultados manifiesta no tener acceso a Internet en su entorno inmediato. Estas características requieren ser tomadas en cuenta y potenciar la participación con la creación de enlaces o redes entre docentes, que puedan contribuir en la construcción del aprendizaje en colectivo, sobre todo al tomar en cuenta un aspecto significativo de esta indagatoria, como lo es el elevado porcentaje (cerca del 96%) de docentes que muestra disposición para participar en procesos de formación continua en línea en el área de Dificultades para el Aprendizaje.

Según avanza el mundo de la tecnología: la capacitación del profesorado se hace más urgente y prioritaria; los profesores son la clave para un aprendizaje de calidad, en general y soportado en la Web, en particular, porque el rol que está asumiendo la tecnología en la educación es relevante. La información con que cuenta el común de las personas es cada vez mayor, esto se evidencia en el incremento del uso de las computadoras, sistemas de información, teléfonos celulares (móviles), bases de datos y sobre todo las telecomunicaciones que motiva la actualización constante del conocimiento.

Además se trata de un grupo profesional disperso en toda la geografía del estado, en general joven y con pocos años de graduado en el área, todas estas condiciones favorables al momento de emprender procesos de formación a través de educación a distancia.

Los seres humanos tenemos la virtud de adaptarnos a diferentes situaciones, contextos y realidades que enfrentamos a diario, como respuesta a las exigencias del medio social, laboral y familiar en los que desempeñamos diversos roles.

9.4. CRITERIOS REFERENCIALES Y FUNDAMENTOS DE LAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Al considerar como pertinentes las condiciones para la aplicación de procesos formativos, que propone Martínez (2002:175): Esto es:

1. No deben diseñarse programas de formación desvinculados de las necesidades de los sujetos, clientes y gestores de su propio proceso formativo.
2. Los programas de formación deben considerarse inmersos en un sistema de intervención para satisfacer esas necesidades, en el cual son relevantes las funciones de asesoramiento o tutoría, denominadas también de mentorización o coaching.
3. La evaluación de la eficacia de la formación debe asegurarse utilizando procedimientos de recogida de información que permitan la retroalimentación constante del sistema.
4. La eficacia del sistema exige una evaluación a medio y largo plazo del cambio de comportamiento profesional o de la aplicación de las competencias individuales adquiridas y que se realice de manera tan objetiva y científica como la evaluación inmediata de cada actividad.
5. Para que la formación de la persona se considere una inversión se necesita la participación activa de los miembros de la organización y el compromiso por parte de los directivos de facilitar y reforzar la ejecución del nuevo comportamiento.

Ante un proceso de formación continua a los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje, es necesario realizar procesos de evaluación de programas de formación de tipo diagnóstico a manera de evaluación inicial; evaluación formativa o continua en la puesta en práctica del programa y evaluación sumativa al final; tal y como lo plantea Tejada (2002), sólo de esta manera puede garantizarse éxito en los procesos de formación.

En la formación del profesorado se han descrito una serie de principios o ideas fundamentales que sirven de base o rigen este proceso, autores como Marcelo (1994), han descrito de manera detallada estos principios:

- a) *la formación del profesorado debe concebirse como un continuo*, este principio se refiere a la idea de que aunque la formación del profesorado, se puede diferenciar en fases, ha de mantener algunos condiciones éticas, didácticas y pedagógicas comunes independientemente del nivel de formación al que se refiera,
- b) la necesidad de *integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular*. La formación del docente y el cambio educativo deben ser considerados simultáneamente, no puede pensarse en un cambio para la mejora de la educación, sin activar la renovación también en los factores humanos,
- c) es necesario *conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela*, el centro educativo posee gran potencialidad para generar procesos formativos en los profesores, a la vez que posee mayores posibilidades de transformación ante la formación del docente,
- d) la necesaria articulación e *integración entre la formación del profesorado respecto a los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores*. Se refiere a la manera de fundir los contenidos que el docente debe enseñar y la forma de hacerlo pedagógicamente,
- e) la necesidad de *integración teoría-práctica* en la formación del profesorado, de modo tal que el conocimiento práctico y teórico pueda integrarse en la acción, lo que requiere el análisis y la reflexión en y sobre la práctica,
- f) la necesidad de lograr el *isomorfismo* entre lo que se enseña y cómo se enseña. La congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido,

- g) el principio de la *individualización* como elemento integrante de todo programa de formación del profesorado, de este modo será necesario conocer las características de cada profesor o grupo de profesores para cubrir las necesidades de formación, así estará basada en los intereses de los participantes y adaptada al contexto donde trabajan y
- h) por último, la formación del profesorado debe *propiciar la capacidad crítica*, de modo que los profesores se cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales, capaz de generar sus propios conocimientos y valorar los producidos por otros docentes.

Estos principios pretenden garantizar que la formación del profesorado se realice de manera integral, al promover la reflexión constante entre los conocimientos adquiridos, la puesta en práctica y el desarrollo de su función. Todo esto como parte del proceso de desarrollo profesional.

La formación continua al conectarse con los procesos de cambio e innovación curricular imponen la necesidad de fomentar la investigación en la acción cotidiana del docente, puesto que no puede darse desconectada de la realidad de la escuela. Por ello, todos los entes implicados en el proceso educativo requieren estar en sintonía de modo que la formación se proyecte como continua y masiva, para que tenga proyección hacia todas aquellas personas implicadas en el hecho educativo.

Belkis Josefina González Núñez

CAPÍTULO 10

CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Contenido:

- 10.1. Criterios regulatorios y metodológicos de la investigación.
 - 10.1.1. Credibilidad o valor de verdad.
 - 10.1.2. Transferibilidad o aplicabilidad.
 - 10.1.3. Dependencia.
 - 10.1.4. Confirmabilidad.
- 10.2. Congruencia y adecuación de los objetivos propuestos.
- 10.3. Perspectivas futuras de la investigación.

10.1. CRITERIOS REGULATORIOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Investigar es decidirse por realizar una recolección y análisis de los datos de manera sistemática y organizada que garantice producir hallazgos y avances en el conocimiento.

La manera como se lleva adelante la aproximación al objeto de estudio y el manejo de los resultados es un compromiso que permite demostrar que se han seguido los procedimientos adecuados.

Los criterios regulatorios sobre el rigor de la investigación, se nutre de los aportes de Guba (1989), en los criterios de credibilidad que se pueden resumir como se muestra en el Cuadro 8, y que son específicos según el paradigma que prevalezca en la investigación.

Cuadro 8. Criterios de credibilidad.

Criterios	Paradigma Racionalista	Paradigma Naturista
Veracidad	Validez Interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez Externa o Generalidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba (1989).

En esta investigación donde predomina el carácter interpretativo, los criterios regulatorios como la veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad se constatan en los indicadores de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

10.1.1. CREDIBILIDAD O VALOR DE VERDAD

Se constituyen en una serie de aspectos que al confluir en un proceso investigativo de la realidad nos permite valorar los hallazgos como creíbles, se refiere al rigor científico que puede atribuirse al estudio. La credibilidad en la presente investigación se basa en aspectos como:

- a) La valoración de juicios de expertos para la construcción definitiva de los instrumentos de investigación;
- b) Respeto por los hechos y situaciones, al circunscribir las opiniones y respuestas a la realidad temporal y espacial, así como al relacionar los datos obtenidos con la experiencia de más de veinte años de la investigadora en la formación de docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje;
- c) El tiempo en el campo de investigación, el desarrollo del estudio se inició con la preparación de la investigación presentada para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), en el año 2003, cuando se hizo énfasis en el desarrollo personal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, para posteriormente enrumbarlo como Tesis Doctoral, hacia el desarrollo profesional como un aspecto más abarcador, por acertadas orientaciones del Director de la Tesis. La revisión teórica sobre el tema se desarrolló entre los años

2006 y 2008, el Marco Aplicado entre el 2008 y 2009, por lo que es un estudio que se ha dilatado en el tiempo, lo que ha permitido ir consolidando una investigación ajustada a criterios de verdad, como producto de la reflexión y madurez al respecto.

- d) Manejo y desarrollo de la triangulación, como proceso de contrastación y confluencia de métodos e instrumentos en la búsqueda de información relativa a una misma temática. Mediante: Triangulación de instrumentos, con miras a “cruzar” la información obtenida por diversas vías, cuantitativas y cualitativas, para permitir el contraste necesario de los datos. Triangulación de sujetos, con la finalidad de buscar consistencia en los datos recabados a partir de los diversos actores del fenómeno estudiado, formadores, supervisores y docentes, se pretende encontrar diversas perspectivas para la comprensión del objeto de disertación. Triangulación de expertos, lo que ha permitido aprovechar la diversidad de opiniones para configurar instrumentos y resultados más complejos.

10.1.2. TRANSFERIBILIDAD O APLICABILIDAD

Por las particularidades de este estudio, con presencia de datos de naturaleza cualitativa, se puede pensar que no es posible realizar réplicas exactas. Aun así, su aplicación bajo las condiciones expresas explica el comportamiento de los hechos o actitudes de los sujetos de estudio, que ha sido descrita de manera pormenorizada.

Los resultados en esta investigación:

- a) Al incorporar en las entrevistas expertas del área en el Ministerio de Educación, que supervisan el desempeño de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje en todo el territorio nacional,
- b) Al incluir a las coordinadoras y diseñadoras del currículo en el área en dos importantes universidades, como lo son la Universidad Nacional Abierta (UNA) y Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), con

- proyección y Centros Locales o Núcleos en todos los estados de Venezuela,
- c) Por haber aplicado el cuestionario al 58,52 % de la población total de docentes especialistas que laboran en el aula integrada, en escuelas de todos los municipios del Estado Táchira y
 - d) Al analizar en el estudio los documentos que norman el área en todo el país.

Se puede afirmar que esta investigación posee altos niveles de transferibilidad para referirse al perfil profesional y las necesidades de formación de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje en los diferentes estados de Venezuela. Aun así, la realidad del Táchira es particular, por lo que será necesario realizar muestreos específicos, si de generalizar los resultados a cada uno de los estados, se trata. Sólo así se logrará respetar la idiosincrasia y condiciones particulares de cada contexto, sin duda, el estudio presentado puede ser referente para transferir los instrumentos a otros estados del país.

Por referirse sólo a la realidad venezolana, los resultados de esta investigación no son transferibles, ni aplicables a contextos internacionales, donde la normativa y proceso formativo del área tenga otra perspectiva.

La generalización entendida como un criterio de rigor científico, va a depender en este caso del aprovechamiento que pueda hacer el lector sobre los resultados presentados, al cubrir las necesidades y requerimientos que posea al plantear una investigación donde ésta pueda resultar de apoyo.

10.1.3. DEPENDENCIA

Este criterio se refiere al nivel de consistencia o estabilidad de los resultados y hallazgos del estudio.

En una investigación como la que se presenta donde se pretende dilucidar el perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, sin duda este aspecto implica cierto riesgo de inestabilidad, en tanto que estos constructos se elaboran en el marco de una revisión teórica detallada, a la vez que son producto de opiniones de personas consultadas, que actúan como entes en un proceso complejo, personal, relacional que podría variar en el tiempo y la circunstancia.

Sin embargo, es significativo señalar la realización de los ajustes curriculares, ya concretados o en proyecto y procesos de revisión que amerita la discusión a lo interno de las áreas de Educación Especial y de Dificultades de Aprendizaje. Lo que ofrece oportunidades para la actualización y la apertura al cambio.

10.1.4. CONFIRMABILIDAD

Este estudio ha implicado un proceso de reflexión permanente por parte de la investigadora, donde se ha intentado en todo momento mantener equilibrio en el tratamiento de la información, sin sesgarla o manipularla con fines personales.

Los textos trabajados, que sirven de base al análisis e interpretación de la información, esto es la transcripción de las entrevistas realizadas, las opiniones de los docentes y los documentos de base para el análisis se han incorporado como anexos a la investigación.

10.2. CONGRUENCIA Y ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

En todo el proceso de investigación los esfuerzos se centraron en encontrar respuesta a los objetivos planteados en el estudio, y una vez analizados los resultados se puede afirmar que los objetivos se cumplieron, tal y como se evidencia en las conclusiones.

Al detenernos en cada uno de los objetivos:

Objetivos Generales:

3. Identificar las necesidades de formación de los docentes especialista en Dificultades de Aprendizaje, que laboran en las aulas integradas del estado Táchira, para el fortalecimiento de su práctica docente.
4. Proponer líneas base para el fortalecimiento del perfil profesional, que respondan a las necesidades de formación continua del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, desde la UNA- Táchira.

Objetivos específicos:

1. Determinar el perfil profesional ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje.
2. Definir el perfil real del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en aulas integradas del Estado Táchira.
3. Comparar el perfil profesional ideal con el perfil real del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, para la atención de las necesidades de formación de este profesional desde la UNA- Táchira.
4. Identificar las fortalezas y debilidades para la formación continua que están presentes en los docentes especialistas, en relación con el uso de las tecnologías de información y comunicación, TIC.

Se observa una secuencia en el desarrollo de la investigación que se cumplió a cabalidad.

10.3. PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ocurre en todas las investigaciones, a medida que se avanza en el proceso, van surgiendo nuevas interrogante y se abren nuevas perspectivas que sería interesante emprender, sin embargo, las limitaciones propias de la misma y las impuestas por el tiempo, obligan a dejarlas como planteamientos para iniciar futuras investigaciones. De este estudio se derivan numerosas líneas de investigación, entre las cuales se consideran las siguientes:

1. Diseño y evaluación de cursos de formación continua dirigidos a los profesionales en servicio, a través de las instancias que ofrecen la universidad emprender la tarea de atender las necesidades de formación que surjan en los profesionales, como un proceso de formación a lo largo de la vida.
2. La acción tutorial del profesor, formador de formadores, en educación a distancia mediada por las tecnologías, con miras a fortalecer el proceso de acompañamiento, puesto que la distancia física y la posibilidad de temporizar de manera diferente el trabajo de profesores y alumnos, le imprime a la función tutorial del profesor una importancia protagónica; investigar en este tópico es importante, para que el profesor pueda desempeñar adecuadamente este rol, sin comprometer aspectos tan importantes como la relación profesor-docente en servicio, el respeto del tiempo disponible del profesor, la resolución efectiva de las dudas.
3. La creación de redes profesionales, para promover el trabajo colaborativo, entre ellos y así tener herramientas para la consolidación del perfil profesional del docente.
4. Evaluación del perfil profesional del profesor universitario, como protagonista de la formación y pilar importante para emprender desde este contexto, acciones concretas en la creación de cursos, en la modalidad a distancia como apoyo en la formación inicial y aquellos dirigidos a los profesionales en servicio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera J., A. (Coord). (2004). *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje*. España: Mc. Graw-Hill.
- Agut N., S. (2000). *Análisis de las necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas: el papel de la formación*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Jaume I. [Documento en línea]. Disponible en la web: www.tdr.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX...//agut.pdf [Consulta: 2009, diciembre 15].
- Alboukrek, A. y Fuentes, G. (2006). *Diccionario de sinónimos, antónimos e ideas afines*. México: Ediciones Larousse.
- Alegre Vidal, J. (2004). *La gestión del conocimiento como motor de la innovación: Lecciones de la industria de alta tecnología para la empresa*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I. [Documento en línea]. Disponible en la web: books.google.co.ve/books?isbn=848021497x. [Consulta: 2009, octubre 15].
- Andrade, A. (2003). Los centros educativos como organizaciones: Características y disfunciones básicas. En *Revista de Innovación Educativa*. Nº 13, 272-289. Santiago de Compostela: USC.
- Asamblea Nacional (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas
- Bar, G. (1999, Septiembre). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Ponencia presentada en *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*: Lima, Perú. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/de/gb.htm>. [Consulta: 2008, abril 15].
- Barrio, S. y Luque, T. (2000). Análisis de ecuaciones estructurales, en Luque, T. (coord.): *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelo de ecuaciones estructurales*. Madrid: Editorial Muralla/ Herpérides.
- Beatty, P.T. (1981). The concept of need: proposal for a working definition. *Journal of the Community Development Society*, 12, 39-46.

- Bermejo C. (2006). Universidad de Sevilla. [Documento en línea]. Disponible en: http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2006/10/text/xml/Exigencias_sociolaborales_desarrollo_personal.xml.html#/porqualMagazine/do/get/magazine/2006/10/text/xml/04.xml.html. [Consulta: 2008, febrero 24].
- Bolívar, L. (2010, julio). *La transformación curricular de las instituciones universitarias y la educación a distancia*. Conferencia presentada en la Universidad de Carabobo y proyectada por [Video Streaming en línea]. Disponible en: <http://sivuc.uc.edu.ve>. [Consulta: 2010, julio 14].
- Bollen, K., y Long, J. (1993). *Testing Structural Equation Models*. Londres: Sage Publications, Inc.
- Bradshaw, J. (1972). El concept of social need. *New Society*, marzo, pp. 640-643.
- Bravo V. L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. En *Revista de Investigación en Psicología*. Universidad Católica de Chile. Volumen 12. Nº 2. Pp. 217-225. [Documento en línea]. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n2/pdf/a15v12n2.pdf [Consulta: 2010, junio 17].
- Cabero, J. (Ed) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet: Guía para la elaboración de materiales didácticos*. Sevilla: Ed. MAD, S.L.
- Cabero, J. y Loscertales F. (Dirs) (2002). Elaboración de un sistema categorial de análisis categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza de la prensa. Universidad de Sevilla. [Documento en línea]. Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/ANALISIS.htm>. [Consulta: 2009, agosto 15].
- Cabero, J. y otros (1999). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en el uso de medios y recursos didácticos*. Madrid: Síntesis educación.
- Cabrerizo D., J. (2004, Octubre). *El nuevo perfil del psicopedagogo*. Ponencia presentada en las Jornadas Universitarias <JUTEDU2004> Competencias socioprofesionales de las titulaciones de Educación. UNED- Madrid. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.uned.es/jutedu/ponencias.htm> [Consulta: 2007, octubre 15].

- Casas A., M. (1997). *El nuevo ambiente de aprendizaje. Una perspectiva global para la UNA*. Lectura 1. Material Mimeografiado. Dirección de Investigación y Postgrado. Especialización en Derechos Humanos. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Casas A., M. (2000). *Viabilidad de la Universidad Virtual Latinoamericana*. Centro Virtual Cervantes [Documento en línea]. Disponible: http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/casas.htm [Consulta: 2007, junio 5].
- Colás B., María P. (1997). Capítulo 7: Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En, L. Buendía E.; M. P. Colás B. y F. Hernández P. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Colás B., María P. (1997). Capítulo 8: Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En: L. Buendía E.; M. P. Colás B. y F. Hernández P. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Corvalán V., O. y Hawes B., G. (2004). Aplicaciones del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.40, Nº 1.
- Chacón, E. (2004). El uso del Atlas/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. *I Jornadas Universitarias <JUTEDU2004> Competencias socio-profesionales de las titulaciones de Educación*. UNED- Madrid, 29 y 30 Octubre de 2004. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.scribd.com/doc/7061477/Chacon-2004-EI-Uso-Del-ATLASTI-Como-Herramienta-Para-EI-Analisis-de-Datos-Cualitativos-en-Investigaciones-Educativas> [Consulta: 2009, mayo 15].
- D'Hainaut, L. (Coord.). (1979). *Les besoins en éducation, in Programmes d'études et éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Miguel D., M. (1989). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo: España.
- Delors, J. (1996). Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana ediciones UNESCO.

- Erikson, E. (1976). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Escamilla T., S.A. (2006). *El director escolar: Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0412107-125929/saet1de1.pdf. [Consulta: 2009, diciembre 05]
- Fernández, A. (2004). *Universidad y currículo en Venezuela. Hacia el tercer milenio*. Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Ferrández, A. (1990). *Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas*. Madrid: Fondo Formación.
- Ferrández, A. (1992). Desarrollo profesional y formación ocupacional. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional II*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la universidad, pp.237-248.
- Ferrández, A.; Tejada, J.; Jurado, P.; Navío, A.; y Ruiz, C. (2000). *El perfil del formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.
- Font, A. e Imbernon, F. (2002). Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En Pineda, P. *Gestión de la formación de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, España.
- Gairín S., J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los directivos en los centros docentes*. Madrid: MEC-CIDE
- Gairín S., J. (1996). Capítulo 5. La detección de necesidades de formación. En: *2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Grupo CIFO. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

- Gallego, D.; Martín de la Hoz, P.; Puerta L. J.; Torrents, J. y Pérez, L.M. (2003). *Profesión y docencia: el nuevo perfil de la profesión docente*. Congreso Educared. 3 abril 2003.
- García Á., M. E. (2001). *Los valores del fundador y su influencia en la empresa familiar en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de la Economía de la Empresa. [Documento en línea]. Disponible: http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1116101-143944//mega1de1.pdf. [Consulta: 2009, mayo 23]
- García Aretio, L. (2002). Lo que cambia y lo que no cambia en la educación a distancia de hoy. *Red Digital* [Documento en línea]. Disponible en: http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas_aretio_ind.html [Consulta: 2009, julio 05]
- García Ll., José L. (1999). *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*. Barcelona, España: Editorial Praxis. Monografías Escuela Española.
- Gaspar F., S. (2003, Septiembre). Charla Curso para Coordinadores del Programa Ramón y Cajal –Zaragoza. [Documento en línea]. Disponible: roble.pntic.mec.es/~gferrer/articulos/charla5.doc. [Consulta: 2007, marzo 16].
- Gisbert C., M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica, Vol. 11, Nº 1, 48-59*.
- González N., B. J. (2007). *Desarrollo personal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje: Egresado de la Universidad Nacional Abierta*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Nacional Abierta: San Cristóbal, Venezuela.
- González- Soto, Ángel P. (2005, Noviembre) Ponencia: La organización del trabajo y la formación en los nuevos escenarios: el papel de las TIC. En *IV Congreso de Formación para el Trabajo, Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación* (pp: 73-108). Libro de Actas. Zaragoza, España.
- Gourley, B. (2007, Agosto 19). Entrevista realizada a la rectora de la Open University. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article873> [Consulta: 2007, agosto 31].
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp: 148-165

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Hair, J. F.; Anderson, R.; Tatham, R. y Black, W. (2002). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2003). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. México: Mc Graw Hill.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión. *Qurriculum*. No. 2, pp. 139-160.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. 7ma. Edición. Barcelona: Graó. [Documento en línea]. Disponible en: <http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=oFBJP5FnXU0C&oi=fnd&pg=PT7&dq=competencias+y+desarrollo+profesional&ots=m2fx8UkTtA&sig=nmuA8M8k-CPqVKfB-TA095CLNf4#v=onepage&q=competencias%20y%20> [Consulta: 2010, marzo 16]
- Jiménez, J.E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (1989). *Lisrel 7 A guide to the Program and Applications*. Chicago: SPSS, Inc.
- Kaufman, R. A. (2004). *Planificación de sistemas educativos*. México: Editorial Trillas. 8ª Edición.
- Knowles, M. S. (1978). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf.
- Kuhn T. S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lagae, L. (2008). Learning disabilities: definitions, epidemiology, diagnosis and intervention strategies. *Pediatric Clinics of North América*. Vol. 55. Nº 6. pp: 1259-1268.
- Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Leal O., N. (1997, Noviembre). *Estado actual de las dificultades de aprendizaje*. Conferencia: Encuentro de Asesores de la Universidad Nacional Abierta. San Antonio de los Altos. Estado Miranda, Venezuela.
- Leal, N. (2007, Diciembre). *Para un análisis epistemológico y lógico en el campo de las Dificultades de Aprendizaje*. Conferencia Central presentada en la celebración de la Semana de Educación Especial. Universidad Nacional Abierta. Caracas.

- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teachers development, En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmen Press, pp. 86-103.
- Lerner, J. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929 (Extraordinario). Agosto 15, 2009.
- Lira, M.; y Fajardo, T. (2004). Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios del Área de Dificultades de Aprendizaje. Caracas: Ministerio de Educación y Deporte.
- Maiztegui, A.; González, E.; Tricárico, H.; Salinas, J.; Pessoa de C., A. y Gil, D. (2000). La formación de profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. N° 24. Septiembre-diciembre.
- Málaga D., I. y Arias A., J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. En *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*. Serie Monográfica: Trastornos del Aprendizaje. Vol. 50. N° 211, pp: 43-47. Documento en línea]. Disponible en la Web: http://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010_50_043-047.pdf [Consulta: 2010, mayo 17].
- Mapou, R. L. (2009). Adult learning disabilities and ADHD: Research-Informed Assessment. New York: Oxford University Press (Workshop series). [Documento en línea]. Disponible en la Web: http://books.google.co.ve/books?id=0Z-Kl_2hO3gC&printsec=frontcover&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [Consulta: 2010, abril 22].
- Marcelo G. C. (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Editorial Cincel.
- Marcelo G., C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marchesi, A. (2007, Marzo). Entrevista. La docencia una profesión moral. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*. [Documento en línea]. Disponible en la Web: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2268&debut_5ultimasOEI=125 [Consulta: 2007, abril 02].

- Marrero R., J. R. (2009). El aprendizaje de las competencias sociales en las actividades de servicios. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 27, núm. 1.
- Martínez B., J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 18(3), 127-143.
- Martínez M., M. (1989). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas
- Martínez M., M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Caracas: Editorial Texto.
- Martínez M., M. (1993). El proceso de creación a la luz de la neurociencia. *Revista Comportamiento*, Volumen: 2, N° 1, pp: 3-22. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Martínez M., M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Editorial Trillas.
- Martínez Mut, B. (2002). Calidad en las organizaciones y formación. En Pineda, P. (Coord.) *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Ariel, 173-200.
- Masón, R. (1998). Models of onlines courses. *ALN Magazine* 2 (2). [Documento en línea]. Disponible en: [http:// www.aln.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp](http://www.aln.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp) [Consultado 2006, junio 20].
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50/8. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3111Meinardi.pdf> [Consultado 2010, mayo 20].
- Melo H. Y. y Villalobos C., A. (2006). El proceso de formación de un investigador: Vivencias y reflexiones. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 21, N° 2. [Documento en línea]. Disponible en la Web: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v21n2/art04.pdf> [Consultado 2008, agosto 20].
- Mercér, C.D. (1991). *Dificultades de aprendizaje (1y2)*. Barcelona: Ceac.
- Ministerio de Educación (1996). Resolución 2005. [Documento en línea]. Disponible en la Web: http://www.pasoapaso.com.ve/legal/legal_2005.htm [Consultado 2009, julio 20].
- Ministerio de Educación (1997). *Conceptualización y política del área de Dificultades de Aprendizaje*. Dirección de Educación Especial: Caracas.

- Ministerio de Educación Superior (2003). *Libro oportunidades de estudio de educación superior en Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible en la Web: <http://loe.opsu.gob.ve/home.php>. [Consultado 2009, septiembre 25].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los servicios del área de Dificultades de Aprendizaje*. Coordinación Nacional del Área de Dificultades de Aprendizaje. Dirección de Educación Especial. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). *Sub sistema. Educación Especial*. Vice ministerio de programas y proyectos educativos. Dirección general de Educación Especial. Caracas.
- Molina Y., N. L. (2001). *Detección de las necesidades formativas de directivo escolar municipal a partir de las características profesionales (San Cristóbal, Estado Táchira- Venezuela)*. Tesis Doctoral. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia la Inclusión Educativa: Retomando las Aportaciones de la Experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 27-44. Tomado de la Web: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>. [Consultado 2009, agosto 17].
- Muhr, T. (2006). Atlas/ti versión 5.2. Berlín, Alemania: Scientific Software Development: GmBh. [Documento en línea] en la web: <http://www.atlasti.com>. [Consultado 2008, julio 20].
- Muñiz, J; Fidalgo, A. M.; García, E; Martínez, R y Moreno, R. (2005). *Análisis de los Ítems*. Madrid: Editorial La muralla.
- Muñoz Justicia, J.M. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. [Documento en línea]. Texto en Adobe Reader, tomado en la Web: <http://seneca.uab.es/jmunoz/biblio/Atlas5.pdf> [Consultado 2007, diciembre 04].
- Myers, P. y Hammill, D. (1993). *Cómo educar a niños con problemas de aprendizaje*. México: Editorial Limusa.
- Navío G., A. (2001). *Análisis y evaluación de necesidades formativas*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo CIFO. Material Policopiado.

- Navío G., A. (2004). *La detección de necesidades para la formación continua en las grandes empresas. Del concepto a la práctica*. En J. López; M. Sánchez; P. Murillo (Eds). Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 372-386.
- OPEI (2005). Oficina de Programación, Estadística e Informática. Universidad Nacional Abierta. [Documento en línea]. http://opei.una.edu.ve/UserFiles/File/DocumentosOPEI/Presentacion_CS_PlanEstrategico.pdf [Consultado 2009, septiembre 07].
- Palacios C., P. (2010, abril). *Una necesidad: La formación continua del profesorado universitario*. [Discusión en línea]. Disponible en la Web de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo; en: <http://www.usat.edu.pe/usat/blog/articulos/una-necesidad-la-formacion-continua-del-profesorado-universitario/> [Consultado 2010, mayo 31].
- Pardo, A y Ruiz, M. (2002). *Análisis Estadístico con SPSS 11*. Guía para el análisis de datos. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Pérez C., M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea: Madrid.
- Pérez de M. T. (2009). Desarrollo de la extensión universitaria en la UNA: Pasado, presente y futuro. En *La Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I. Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Pérez S., G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*: Madrid: Editorial La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago, Chile. XIV, No. 3, 503-523. Traducción hecha por María Eugenia Nordenfleycht.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Piñuel R., J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociología*. Volumen 3.1. pp. 1-42. [Documento en línea]. En la Web: <http://personales.jet.es/pinuel.raigada/A.contenido.pdf>. [Consultado 2006, junio 13].
- Pont, E. (1991, Septiembre). El diseño curricular en la formación ocupacional. En *Actas I Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona, 49-64.

- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Cornell University. Editorial Mc Graw Hill.
- Rangel F., A. L. (2008). Nuevas habilidades en nuevos contextos: TIC y formación docente. En *Revista Psicología- Segunda Época*. Volumen XXII. Nº 2. pp. 56-75. Caracas: UCV.
- Riera i R., J. y Prats i F., M.A. (2008). Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. Proyecto EDUTICOM. *Revista Educar* 40. pp.29-40. Barcelona.
- Ruiz B. C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Sabino; C. (2002). *El proceso de investigación*. Nueva edición actualizada. Caracas: PANAPO.
- Sánchez N., José A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. [Documento en línea]. En la web: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>. [Consultado 2008, enero 08].
- Sandoval C., C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Composición electrónica, [Documento en línea]. En la Web: http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo4.pdf [Consultado 2008, marzo 13].
- Saravia G., M. A. (2004). *Evaluación del Profesor universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Departamento de métodos de Investigación y diagnóstico en educación. Barcelona, España. [Documento en línea]. En la Web: www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TXD-1001104-085258//TESSARAVIA.pdf. [Consultado 2008, febrero 05].
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En Ball, S.J. y Goodson, I. F. (Eds.). *Teachers` Lives and Careers*. London: The Falmen Press, 67-70.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Stuffelbeam, D. (1996). El papel de la evaluación en la mejora escolar. En *Actas del II Congreso Internacional sobre la Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tejada F., J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "Caixa".
- Tejada F., J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada F., J. (2001). El perfil profesional del pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales. En: Vicente, P. y Molina, E. (Coords.). *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Tejada F., J. (2002). Unidad Didáctica: *La evaluación de programas*. Universidad Autónoma de Barcelona: CIFO.
- Tejada F., J. (2003a). El formador de formadores: Perfil profesional y propuesta para su formación. *III Jornadas de Formación y Orientación Profesional: de la escuela al trabajo*. Sevilla
- Tejada F., J. (2003b). Un sistema nacional de competencias profesionales, respuesta a los desafíos de la formación y el empleo. Trabajo presentado en el *V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago Compostela, España.
- Tejada F., J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: como organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria. Poio, Pontevedra, Galicia, España. 1 de julio de 2005. *Revista Electrónica de investigación educativa*. Vol. 7. Nº 2. [Documento en línea]. En la Web: <http://redie.uabc.mx/Vol7No2/contenido-tejada.html>. [Consultado 2008, mayo 13].
- Tejada F., J. y Navío G., A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 37/2. [Documento en línea]. En la Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf> [Consultado 2010, mayo 29].
- Tejedor P., F. (2004). *Análisis del Modelo Europeo de Excelencia mediante la aplicación de Modelo de Ecuaciones Estructurales*. Sevilla: IAT (Instituto Andaluz de Tecnología). [Documento en línea].

En la Web: <http://www.iat.es/excelencia/html/subidas/descarga/publicación%20sem2.pdf>. [Consultado 2009, enero 19].

- Tejedor, F.J. (1990, Septiembre). Ponencia: Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. En *Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa «Metodología en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa»*. Murcia. Pp: 25-27.
- Torres G. J. A. (1999). *Educación y diversidad: Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Torres, L. (2005). Elementos que deben contener las páginas Web educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 25 [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2508.htm> [Consultado 2006, junio 20].
- Ullman, J. B. (1996). Structural equation modeling. En B. G. Tabachnick y L.S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 709-819). New York: HarperCollins College Publishers.
- UNESCO (2001). *Teacher education through distance learning. Technology- Curriculum- Cost- Evaluation. Summary of case studies: Brazil, Burkina Faso, Chile, China, India, Mongolia, Nigeria, South Africa, United Kingdom*. [Documento en línea]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124208e.pdf> [Consultado 2010, enero 27].
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación del docente. Guía de planificación*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Universidad Nacional Abierta (1977). Comisión Organizadora. Proyecto UNA. Caracas: Autor.
- Universidad Nacional Abierta (2004). *Enfoques Teóricos de las Dificultades de Aprendizaje*. Caracas: Autor
- Universidad Nacional Abierta (2009). Políticas Institucionales 2008-2013. Ediciones Rectorado. Caracas.
- UPEL (2004). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Vargas, F. (2004). *40 Preguntas sobre Competencia Laboral*. Uruguay: Cinterfor.
- Villar A., L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. España: Servicios de publicaciones de la Universidad de Granada.

- Wiederholt, J.L. (1974). Historical perspectives on the education of the learning disabled. En: L. Mann y D.A. Sabatino (Eds.). *The second review of especial education*. Autin, TX: Pro-Ed, pp. 103-152.
- Witkin, B. R. (1977). Need assessment kits, models and tools. En, *Evaluations Technology*. 17, 5-18.
- Wright, S. (1921). Correlation and causation. *Journal of agricultural research*. 20, 557-587.
- Zabalza B., M. A. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. Línea VI. Universidad y formación profesional: los retos de la formación superior. En *IV Congreso de Formación para el Trabajo, Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación* (pp. 353-364). Libro de Actas. Zaragoza, España.

ANEXOS

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 1

Cuestionario sobre perfil profesional y necesidades de formación de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje

Estimado(a) profesor (a):

En el marco del Doctorado en Pedagogía, estoy desarrollando una investigación con el propósito de conocer el perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en un aula integrada, con miras a presentar un programa de formación permanente en el área, desde la Universidad Nacional Abierta.

Cuatro grandes competencias: científica, técnica, personal y social, se someten a tú valoración. Cada competencia se ha estructurado en varias dimensiones, cuyos indicadores te pido que revises con atención antes de expresar tú opinión sobre el grado de importancia que le atribuyes para el ejercicio profesional como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, así como el grado de formación que posees al respecto.

El **GRADO DE IMPORTANCIA**, es la valoración en orden de trascendencia o significación que tiene el dominar el contenido de cada ítem para lograr una docencia efectiva, como maestro especialista en Dificultades de Aprendizaje. Este aspecto tendrá una escala del 1 al 5, en los términos siguientes:

- 5. Muy importante:** para una docencia efectiva, es esencial dominar por completo este ítem.
- 4. Importante:** Es necesario un buen dominio.
- 3. Medianamente importante:** Sólo es necesario tener un grado medio de dominio.
- 2. Poco importante:** Puede desarrollarse la docencia con un mínimo grado de dominio.
- 1. Nada importante:** Este ítem no es necesario para desarrollar la docencia.

En cuanto al **GRADO DE FORMACIÓN**, es la valoración en orden de preparación que tienes en el momento actual sobre los contenidos de cada ítem. La valoración irá del 1 al 5 con el significado de las respuestas siguiente:

- 5. Formación completa:** Puedo considerarme un experto o experta.
- 4. Buena formación:** Poseo una buena formación sin llegar a ser completa.
- 3. Formación media:** Tengo un nivel medianamente suficiente.
- 2. Poca formación:** Poseo alguna formación superficial.
- 1. Sin formación:** No tengo ningún tipo de formación.

Es conveniente que intentes responder el cuestionario con la mayor honestidad y sinceridad posible, pues las respuestas serán muy valiosas para el estudio,

Además no hay respuestas incorrectas.

La información es confidencial por lo que no requiere tu firma.

No dejes ningún planteamiento sin responder.

Si presentas alguna duda puedes consultar con el encuestador.

Marca con una X, en el cuadro correspondiente a cada ítem según el grado de importancia y de formación que le atribuyes a cada cuestión.

Al final del cuestionario hay tres preguntas abiertas para que indiques qué otras características debe poseer un buen profesor especialista en Dificultades de Aprendizaje, cuáles son las principales dificultades que tienes en el desarrollo de tú práctica docente y qué otras necesidades formativas consideras de importancia. También se incluye una exploración general sobre condiciones para la formación permanente a través de medios tecnológicos.

Datos personales:

1. Edad: Entre 21 y 30..... Entre 31 y 40..... Entre 41 y 50..... Más de 50 años.....
2. Años de experiencia como docente.....
3. Años de experiencia como docente en el centro actual.....
4. Año de graduación:
5. Título obtenido en Dificultades de Aprendizaje:TSU Licenciado(a)
6. Tarea que realiza actualmente en el centro:
 Atención individual..... Pequeño grupo..... Cooperación docente....
 Prevención en preescolar..... Proyección a la comunidad.....
 Otros: Especificar).....

C A T E G O R Í A	Para una docencia efectiva, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje	Grado de Importancia					Grado de Formación								
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
C O M P E T E N C I A C I E N T Í F I C A	1. En cuanto al saber del área del conocimiento:														
	1.1. Tienes dominio sobre las bases teóricas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.														
	1.2. Buscas optimizar los niveles de aprendizaje de todo el colectivo de la institución.														
	1.3. Distingues las diferentes alteraciones en el desarrollo y las necesidades formativas de acuerdo al déficit.														
	1.4. Realizas adaptaciones curriculares que respeten las condiciones personales de cada niño(a).														
	1.5. Estas dispuesto(a) a innovar en la práctica cotidiana														
	1.6. Incorporas a todas las personas que participan en el proceso de aprendizaje, mediante proyectos ajustados a la necesidad.														
	2. En cuanto a la investigación como motor del aprendizaje:														
	2.1. Promueves la resolución de problemas en la institución.														
	2.2. Muestras apertura para la planificación conjunta.														
	2.3. Actúas como líder al promover el trabajo de equipo de personas con diversos niveles socio económico y cultural.														
	2.4. Conoces los procedimientos para aprovechar los avances tecnológicos en la práctica cotidiana.														
	2.5. Realizas revisión sistemática a vocablos, síndromes y alteraciones que te plantea el contexto														
	2.6. Te concibes como una persona en permanente cambio														
	3. En cuanto a generar y difundir nuevo conocimiento disciplinar														
	3.1. Organizas jornadas de discusión en el área de Dificultades de aprendizaje														
	3.2. Buscas los recursos internos y externos que permitan cubrir las necesidades de formación personal e institucional														
	3.3. Organizas y sistematizas información relevante para la toma de decisión, acción y seguimiento.														
	3.4. Participas en cursos de perfeccionamiento, talleres, jornadas en el área de DA.														
	3.5. Conoces las bases legales que pautan la atención del educando con necesidades educativas especiales.														
	3.6. Promueves en el contexto laboral la investigación acción con la participación de todos los actores del hecho educativo.														

Belkis Josefina González Nuñez

COMPETENCIA TÉCNICA	4. En cuanto a la vinculación del saber con la realidad										
	4.1. Estableces una relación cómoda entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica al evaluar de manera integral a los educandos con DA.										
	4.2. Relacionas la teoría y la práctica en los procesos de planificación y atención educativa integral del educando con DA.										
	4.3. Especificas los objetivos de aprendizaje que esperas que alcancen los educandos										
	4.4. Diseñas las pruebas de evaluación de acuerdo al nivel de funcionamiento.										
	4.5. Escoges el material requerido para la atención educativa de acuerdo a las necesidades de los alumnos.										
	4.6. Aprovechas los recursos tecnológicos en la búsqueda, procesamiento y difusión de información relativa al área de DA.										
	4.7. Promueves en la comunidad educativa espacios para la discusión y reflexión compartida sobre la integración del educando con necesidades educativas especiales.										
	4.8. Participas cooperativamente en el aula regular en la atención integral del educando con DA.										
	4.9. Produces materiales para aclarar dudas y ofrecer orientaciones concretas sobre el área de DA.										
	5. En cuanto a la dinamización de procesos interactivos de investigación y formación permanente										
	5.1. Detectas los problemas prioritarios a ser atendidos en la comunidad y para ello tomas en cuenta los aportes dados por todos los entes implicados.										
	5.2. Desarrollas proyectos institucionales para la atención a la diversidad, con la participación de la comunidad educativa.										
	5.3. Participas en grupos de estudio, para el fortalecimiento en colectivo										
	5.4. Mantienes informado a los diferentes entes implicados de los avances en el proceso de proyección a la comunidad y promueves la participación activa.										
	5.5. Coordinas la producción de documentos e informes que reflejan el trabajo realizado.										

COMPETENCIA PERSONAL	6. En cuanto a la disposición para aprender										
	6.1. Identificas las emociones que experimentas al relacionarte con otra (s) persona (s).										
	6.2. Conoces a plenitud tus fortalezas y debilidades, para desempeñar los diferentes roles en la escuela.										
	6.3. Participas en eventos, cursos, jornadas de discusión sobre temas que fortalecen tu formación integral.										
	6.4. Generas nuevos tópicos de interés en la institución.										
	6.5. Haces respetar los derechos personales propios										
	7. En cuanto a la disposición para la comprensión del otro										
	7.1. Posees condiciones de comunicar eficaz.										
	7.2. Expresas de manera clara tus ideas										
	7.3. Ante una situación de conflicto eres capaz de expresarte sin herir al otro.										
	7.4. Utilizas un lenguaje que se adecua al tipo de audiencia.										
	7.5. Integras a tu trabajo los aportes e ideas de otras personas, con miras a mejorar la formación y enriquecimiento mutuo.										
	7.6. Buscas la orientación y el asesoramiento de profesionales con mayor experiencia.										
	7.7. Consideras todos los elementos de un problema antes de proponer una solución.										
7.8. Estas dispuesto(a) a fijar una posición determinada con argumentos											

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
 Especialista en Dificultades de Aprendizaje

C O M P E T E N C I A S S O C I A L	8. En cuanto a la disposición para la promoción del aprendizaje social									
	8.1. Procuras el consenso entre las partes antes de tomar una decisión									
	8.2. Participas en la institución educativa de manera activa para la solución de los problemas.									
	8.3. Promueves en la comunidad educativa la defensa de los derechos.									
	8.4. Estimulas la escucha atenta entre los miembros de la comunidad educativa.									
	8.5. Haces sentir a los alumnos que el éxito de su aprendizaje depende de ellos y de su esfuerzo.									
	8.6. Promueves vías adecuadas de relación entre los miembros de la comunidad educativa.									
	8.7. Promueves el intercambio de experiencias con otros docentes del área o áreas afines para el fortalecimiento de la práctica docente									
	9. En cuanto al liderazgo para el aprendizaje									
	9.1. Eres capaz de motivar en el equipo de trabajo actitudes de cooperación									
	9.2. Estimulas la participación de toda la comunidad en las decisiones propias de la institución									
	9.3. Procuras la actualización del colectivo en los temas de interés.									
	9.4. Marcas pauta en la institución, siendo promotor de cambios									

De acuerdo con tu experiencia laboral como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, después de haber valorado las diferentes cuestiones planteadas previamente, 1. ¿Qué otras características debe poseer un buen profesor especialista en Dificultades de Aprendizaje?

2. ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes en el desarrollo de tu práctica docente?

Belkis Josefina González Núñez

Y, 3. ¿Qué otras necesidades formativas consideras de importancia, para llevar adelante la labor educativa a plenitud?

Muchas Gracias...
Belkis González Núñez. UNA. Centro Local Táchira

EXPLORACIÓN DE CONDICIONES PARA FORMACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS

Solicitamos tu colaboración al responder este instrumento. Los resultados permitirán determinar orientaciones necesarias en la conducción de la experiencia, por lo que agradecemos sinceridad y compromiso:

¿Dispones de computador con conexión a Internet?

Si ___ No ___ Normal ___ ABA ___

1. ¿En qué lugar?

Hogar ___ Lugar de Trabajo ___ Cibercafé ___ Ninguno ___ Otro ___

Especificar _____

2. En cuanto al uso del computador ¿cómo consideras tu dominio sobre las herramientas básicas? Marca con una X

Herramienta	Como principiante	Intermedio	Avanzado	Nada
Sistema Operativo				
- Windows				
- Linus				
- Otro (especifica _____)				
Procesadores de texto				
- Word				
- Otro (especifica _____)				
Hoja de Cálculo				
- Excel				
- Otro (especifica _____)				
Programa de presentaciones				
- Power Point				
- Otro (especifica _____)				
Bases de datos				
- Access				
- Otro (especifica _____)				
Paquetes estadísticos				
- SPSS				
- Atlas T				
- Otro (especifica _____)				
Diseño gráfico				
- Corel Draw				
- Otro (especifica _____)				
Lenguaje de Programación				
- Pascal				
- Otro (especifica _____)				
Aplicaciones para el trabajo colaborativo				
- BSCW				
- Otro (especifica _____)				
Navegación en Internet				
Búsqueda en Internet con fines educativos				
Manejo de correo electrónico				
Participación en Chat				
Participación en Foros				

Belkis Josefina González Núñez

Observaciones: _____

4. En cuanto a la posibilidad de seguir un proceso de formación permanente en línea:

- a. Te parece factible: Si___ No___
- b. Lo consideras necesario: Si___ No___
- c. Te parece importante: Si___ No___
- d. Tienes disposición a aprender: Si___ No___
- e. Has tenido preparación previa para ello: Si___ No___
- f. Has tenido experiencia previa: Si___ No___
- g. Consideras que esto permitirá interactuar con otros profesores del área: Si___ No___

5. Has trabajado alguna vez en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje

- a. Si___ No___
- b. De ser afirmativa tu respuesta, señala en cuál o cuáles de la alternativas que se presentan se inscribe la experiencia
Como profesor o tutor:___ Como alumno___ Como observador___
Como creador___Otro___(especifique)_____

6. ¿Necesitarías algún apoyo para seguir esta experiencia? Especifica tu respuesta.

7. ¿Desde la Universidad Nacional Abierta, cuáles otras actividades de formación permanente podrían implementarse, ajustadas a tus condiciones personales y laborales?

Muchas Gracias...
Belkis González Núñez. UNA. Centro Local Táchira

ANEXO 2

Belkis Josefina González Núñez

San Cristóbal, octubre de 2008

Estimado profesor:

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted por cuanto apreciamos en alto grado su preparación y experiencia en el campo de la formación profesional del docente. En esta oportunidad, solicitamos su valiosa colaboración para validar el diseño de un cuestionario y guión de entrevista, que aspiran determinar el perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en el aula integrada de una escuela básica. Estos instrumentos son parte de un Proyecto inscrito en la línea de investigación "Formación de los Profesionales", del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.

El desarrollo de esta investigación abarca dos fases, la primera, pretende establecer el perfil profesional ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, y compararlo con el perfil real de este profesional en el desempeño laboral, determinar las necesidades de formación y fortalezas en el uso de las tecnologías de información y comunicación. En la segunda fase se establecerán las líneas base, que permitan atender la formación permanente del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, desde la Universidad Nacional Abierta, a través de un modelo de formación permanente dirigido a este grupo profesional.

Para efectuar esta validación, le anexamos una versión preliminar del cuestionario, así como el formato de guía de entrevista, además de un instrumento para orientar su apreciación sobre las herramientas a validar. No obstante, si lo considera necesario se pueden hacer otras observaciones que no estén contempladas, así como los comentarios que desee.

Agradecemos considerablemente la atención a esta solicitud y aquellos aportes que desee hacer, los cuales serán tomados muy en cuenta para la elaboración definitiva de los instrumentos.

Atentamente,

Belkis González Nuñez

José Tejada Fernández

Belkis Josefina González Núñez

DATOS DEL VALIDADOR

Nombre:

Nivel

Académico

Alcanzado:

Especialidad:

Años

de

experiencia

profesional:

Institución

donde

trabaja:

Cargo

que

desempeña:

Su experticia en el tema del perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, le viene dada por:

- Haber participado en el diseño de los programas de formación en el área de Dificultades de Aprendizaje.
- Haber trabajado en la evaluación del desempeño del docente
- Haber actuado profesionalmente en el diseño de perfiles profesionales para docentes.
- Haber trabajado en el área de Dificultades de Aprendizaje

**PROTOCOLO DE REVISIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO
SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN
DEL DOCENTE ESPECIALISTAS EN DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE**

ASPECTOS GENERALES	BUENO	REGULAR	MEJORABLE
--------------------	-------	---------	-----------

TÍTULO			
--------	--	--	--

Observaciones:

INTRODUCCIÓN			
--------------	--	--	--

Observaciones:

INSTRUCCIONES			
---------------	--	--	--

Observaciones:

DATOS PERSONALES			
------------------	--	--	--

Observaciones:

ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL CUESTIONARIO

Instrucciones:

Marque con una equis "X" la casilla que mejor refleja su apreciación, de acuerdo con la escala de valoración señalada. Si lo considera necesario, señale las observaciones en hoja anexa.

C A T E G O R Í A	ÍTEM	CRITERIOS								
		AMBIGÜEDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
		NO	SI	SI	NO	1	2	3	4	5
C O M P E T E N C I A C I E N T Í F I C A	1. En cuanto al saber del área del conocimiento:									
	1.1.									
	1.2.									
	1.3.									
	1.4.									
	1.5.									
	1.6.									
	2. En cuanto a la investigación como motor del aprendizaje:									
	2.1.									
	2.2.									
	2.3.									
	2.4.									
	2.5.									
	2.6.									
	3. En cuanto a generar y difundir nuevo conocimiento disciplinar									
	3.1.									
	3.2.									
	3.3.									

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
 Especialista en Dificultades de Aprendizaje

C A T E G O R I A	ÍTEM	CRITERIOS								
		AMBIGÜEDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
		NO	SI	SI	NO	1	2	3	4	5
	3.4.									
	3.5.									
	3.6.									
	4. En cuanto a la vinculación del saber con la realidad									
	4.1.									
	4.2.									
	4.3.									
	4.4.									
	4.5.									
	4.6.									
	4.7.									
	4.8.									
	4.9.									
	5. En cuanto a la dinamización de procesos interactivos de investigación y formación Permanente									
	5.1.									
	5.2.									
	5.3.									
	5.4.									
	5.5.									
	6. En cuanto a la disposición para aprender									
	6.1.									
	6.2.									

Belkis Josefina González Núñez

C A T E G O R I A	ÍTEM	CRITERIOS									
		AMBIGÜEDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					
		NO	SI	SI	NO	1	2	3	4	5	
E N C I A	6.3.										
	6.4.										
	6.5.										
	7. En cuanto a la disposición para la comprensión del otro										
	7.1.										
	7.2.										
	7.3.										
	7.4.										
	7.5.										
	7.6.										
7.7.											
7.8.											
P E R S O N A L	8. En cuanto a la disposición para la promoción del aprendizaje social										
	8.1.										
	8.2.										
	8.3.										
	8.4.										
	8.5.										
	8.6.										
	8.7.										
	9. En cuanto al liderazgo para el aprendizaje										
	9.1.										
S O C											

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

C A T E G O R I A I A L	ÍTEM	CRITERIOS								
		AMBIGÜEDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
		NO	SI	SI	NO	1	2	3	4	5
	9.2.									
	9.3.									
	9.4.									

I N T E R R O G A N T E S	1.									
	2.									
	3.									

Si lo considera necesario, realice las observaciones que desee en el espacio siguiente:

ANEXO 3

Belkis Josefina González Núñez

Perfil profesional y necesidades de formación de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje

Introducción:

Estimado(a) profesor (a):

En el marco del Doctorado en Pedagogía, estoy desarrollando una investigación con el propósito de conocer el perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en el aula integrada, con el propósito de presentar líneas base para la formación permanente en esta área de atención educativa, desde la Universidad Nacional Abierta.

Instrucciones:

Cuatro dimensiones o áreas de competencia: científica, técnica, personal y social, se someten a valoración. De cada área se han elegido competencias específicas cuyos indicadores solicito revise con atención, antes de expresar su opinión sobre el nivel de dominio que posee en cada uno de ellos, en el ejercicio profesional como maestro especialista en Dificultades de Aprendizaje.

El **NIVEL DE DOMINIO**, es la valoración en orden de preparación y pericia que posee en el momento actual sobre los aspectos de cada competencia, para el desempeño de la labor como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. La valoración se indicará del 1 al 5 con el significado de las respuestas siguientes:

5. **Dominio completo:** Puedo considerarme un experto o experta.
4. **Buen dominio:** Tengo dominio de esta competencia, sin llegar a ser completa.
3. **Dominio medio:** Tengo un nivel medianamente suficiente.
2. **Poco dominio:** Poseo algún dominio superficial.
1. **Sin dominio:** No tengo ningún tipo de dominio en esta competencia.

Es conveniente que intente responder el cuestionario con la mayor honestidad y sinceridad posible, pues las respuestas serán muy valiosas para el estudio, no hay respuestas incorrectas, la información es confidencial, por lo que no requiere identificación, no deje ningún planteamiento sin responder. Si presenta alguna duda puede consultar con el encuestador. **Marque con una X, en el cuadro correspondiente a cada planteamiento, según el grado de dominio que considera posee.**

Al final del cuestionario hay tres preguntas abiertas para que exprese su opinión. También se incluye una exploración general sobre condiciones para la formación permanente a través de medios tecnológicos.

Belkis Josefina González Nuñez

COMPETENCIAS ESPECIFICAS						
D I M E N S I O N C I E N T I F I C A	1. En cuanto al saber del área del conocimiento, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	1.1. Conozco cómo se aprende y cómo se enseña.					
	1.2. Fortalezco los niveles de aprendizaje de todo el colectivo de la institución.					
	1.3. Distingo las diferentes alteraciones en el desarrollo con las necesidades formativas de acuerdo al déficit.					
	1.4. Diseño adaptaciones curriculares que respetan las condiciones personales de cada educando.					
	1.5. Aprovecho los avances tecnológicos en la práctica cotidiana					
	1.6. Tomo en cuenta la conceptualización y política del área de Dificultades de Aprendizaje en la atención del educando.					
	2. En cuanto a la investigación como motor del aprendizaje, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	2.1. Promuevo la resolución de problemas relacionados con la institución.					
	2.2. Planifico el proceso de enseñanza aprendizaje del educando en trabajo cooperativo con padres y maestros.					
	2.3. Realizo la revisión sistemática de vocablos, síndromes y alteraciones del desarrollo que plantea el contexto educativo.					
	2.4. Promuevo en la institución la formación permanente para la mejora de la práctica educativa.					
	3. En cuanto a generar y difundir nuevo conocimiento disciplinar, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	3.1. Organizo jornadas de discusión en el área de Dificultades de Aprendizaje					
	3.2. Busco los recursos internos y externos que permitan cubrir las necesidades de formación de la comunidad educativa					
	3.3. Obtengo información relevante, con fines investigativos, para la resolución de problemas que presenta el entorno.					
	3.4. Produzco materiales escritos para ofrecer orientaciones concretas sobre el área de Dificultades de Aprendizaje.					
3.5. Promuevo en el contexto laboral, la investigación acción con la participación de todos los actores del hecho educativo en el área de Dificultades de Aprendizaje.						

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS							
D I M E N S I Ó N T É C N I C A	4. En cuanto a la vinculación del saber con la realidad, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:		NIVEL DE DOMINIO				
			1	2	3	4	5
	4.1. Evalúo de manera integral a los educandos.						
	4.2. Utilizo las técnicas de planificación y atención educativa integral del educando con DA.						
	4.3. Formulo los objetivos de aprendizaje que han de alcanzar los educandos, de acuerdo con sus características individuales.						
	4.4. Diseño las pruebas de evaluación de acuerdo con el nivel de funcionamiento del (de los) educando(s).						
	4.5. Selecciono el material requerido para la atención educativa de acuerdo con las necesidades del educando.						
	4.6. Promuevo estrategias para la discusión y reflexión de la comunidad educativa sobre la problemática del área de Dificultades de Aprendizaje.						
	4.7. Participo cooperativamente en el aula regular en la atención integral del educando con Dificultades de Aprendizaje.						
	5. En cuanto a la dinamización de procesos interactivos de investigación y formación permanente, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:		NIVEL DE DOMINIO				
			1	2	3	4	5
	5.1. Analizo los problemas prioritarios a ser atendidos en la comunidad con aportes de todos los entes implicados.						
	5.2. Diseño, con la participación de la comunidad educativa, proyectos institucionales para la atención a la diversidad.						
	5.3. Organizo grupos de estudio, para el fortalecimiento en colectivo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el centro educativo.						
5.4. Desarrollo estrategias de participación en actividades de proyección a la comunidad.							
5.5. Elaboro documentos e informes que reflejan el trabajo realizado.							
5.6. Fomento el empleo de estrategias provechosas, en la práctica pedagógica, con el docente de aula regular.							

Belkis Josefina González Nuñez

	6. En cuanto a la disposición para aprender, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
D	6.1. Identifico las emociones que experimento al relacionarme con otra (s) persona (s).					
	6.2. Conozco mis fortalezas y debilidades, para desempeñar los diferentes roles en la escuela.					
	6.3. Utilizo los recursos obtenidos en eventos, cursos y jornadas de discusión en la actividad laboral.					
	6.4. Genero nuevos proyectos de interés en la institución, que fortalezcan el área de Dificultades de Aprendizaje.					
	6.5. Hago respetar los derechos personales propios y de los demás					
	6.6. Adopto una posición abierta y flexible que me permite adaptarme a las características de la situación, de los actores y las posibilidades de la institución.					
P	7. En cuanto a la disposición para la comprensión del otro, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	7.1. Promuevo la comunicación efectiva entre los diferentes actores del hecho educativo.					
	7.2. Ante una situación de conflicto, procuro manejar la situación, sin herir al otro.					
	7.3. Utilizo un lenguaje que se adecua al tipo de audiencia.					
	7.4. Integro al trabajo los aportes e ideas de otras personas, para mejorar la formación de la comunidad educativa.					
	7.5. Busco la orientación y el asesoramiento de profesionales con mayor experiencia.					
	7.6. Considero todos los elementos de un problema antes de proponer una solución.					
	7.7. Fijo una posición determinada ante una situación, con argumentos claros que permitan defenderla.					
S	8. En cuanto a la disposición para la promoción del aprendizaje social, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	8.1. Procuro el consenso entre las partes antes de tomar una decisión					
	8.2. Promuevo en la comunidad educativa la defensa de los derechos, de cada uno de sus miembros.					
	8.3. Estimulo la escucha atenta entre los miembros de la comunidad educativa.					
	8.4. Hago sentir a los educandos que el éxito de su aprendizaje depende de ellos y de su esfuerzo.					
	8.5. Promuevo vías de relación interpersonal entre los miembros de la comunidad educativa.					
	8.6. Promuevo el intercambio de experiencias con otros docentes del área o áreas afines para el fortalecimiento de la práctica docente en Dificultades de Aprendizaje.					
	9. En cuanto al liderazgo para el aprendizaje, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	9.1. Promuevo estrategias que estimulen en el equipo de trabajo actitudes de cooperación.					
	9.2. Estimulo la participación de toda la comunidad en las decisiones propias de la institución.					
9.3. Procuro la actualización del colectivo en los temas relativos a las Dificultades de Aprendizaje.						
9.4. Marco pauta en la institución, siendo promotor de cambios						

Después de haber valorado las diferentes cuestiones planteadas previamente, de acuerdo con tu experiencia laboral como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, por favor, responde las cuestiones que se plantean a continuación:

1. ¿Qué otras competencias debe poseer un docente especialista en Dificultades de Aprendizaje?

2. ¿Qué necesidades formativas considera de importancia, para llevar adelante la labor educativa a plenitud?

3. ¿Qué opinión le merece un programa de formación permanente para el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje? Si lo considera positivo: ¿Cómo podría implementarse desde la Universidad Nacional Abierta?

Datos personales:

Por favor completa los datos socio demográfico que se presentan a continuación, esto se constituye en una información importante para la interpretación de los resultados. Marca con una X donde corresponda, coloca el número cuando se refiera a años y completa la información en el lugar donde se demanda:

1. Género: Femenino... Masculino...
2. Edad: Entre 21 y 30... Entre 31 y 40... Entre 41 y 50... Más de 50 años...
3. Años de experiencia como docente.....
4. Años de experiencia como docente especialista en DA en el centro actual.....
5. Eres graduado: SI... NO...
Año de graduación: ... Área:
6. Institución: UNA... ULA... UPEL... UCAT...... Otra:... Cuál:.....
7. Título obtenido en Dificultades de Aprendizaje: TSU... Licenciado(a)...
8. Otros cursos realizados en el área de Dificultades de Aprendizaje:

Belkis Josefina González Nuñez

9. EXPLORACIÓN DE CONDICIONES PARA FORMACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS

Agradezco la colaboración al responder este instrumento, que tiene como finalidad conocer las fortalezas y debilidades que posee el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, para llevar adelante un proceso de formación permanente a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los resultados permitirán crear líneas base en la conducción de la experiencia, por lo que se agradece sinceridad y compromiso.

Marca con una X la opción que más se ajuste a tu realidad y anota la casilla de observaciones, aquellos comentarios que consideres relevantes:

Planteamiento	Si	No	Observaciones
1. Has participado en algún curso de computación.			
2. Dispones de computador con conexión a Internet			
2.1. En tu lugar de habitación			
2.2. En el trabajo			
2.3. En otro lugar de fácil acceso para ti			
3. Tienes dominio en el manejo de Sistemas Operativos, tipo Windows, Linus u otro:			
3.1. En el uso de Procesadores de Texto, tipo Word			
3.2. Hojas de Cálculo, tipo Excel u otro			
3.3. Programas de Presentaciones, tipo Power Point			
4. Tienes un Correo Electrónico activo			e-mail:
5. Has hecho uso de Internet con fines educativos			
5.1. Has participado en chat por Internet			
5.2. Has participado en foros por Internet			
5.3. Has participado en Plataformas Moodle			
6. Te gustaría participar en un proceso de formación permanente en línea			
6.1. Te parece factible			
6.2. Lo consideras necesario			
6.3. Tienes disposición a aprender			
6.4. Se ajusta a tus condiciones laborales			
6.5. Se ajusta a tus condiciones familiares			
7. Tienes disposición a recibir apoyo para seguir esta experiencia			

Muchas Gracias

Belkis González Nuñez
 UNA. Centro Local Táchira

ANEXO 4

Perfil profesional y necesidades de formación de los docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje

Introducción:

Estimado(a) profesor (a):

En el marco del Doctorado en Pedagogía, estoy desarrollando una investigación con el propósito de conocer el perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en el aula integrada, con el propósito de presentar líneas de base para la formación permanente en esta área de atención educativa, desde la Universidad Nacional Abierta.

Instrucciones:

Cuatro dimensiones o áreas de competencia: científica, técnica, personal y social, se someten a valoración. De cada área se han elegido competencias específicas cuyos indicadores solicito revise con atención, antes de expresar su opinión sobre el nivel de dominio que posee en cada uno de ellos, en el ejercicio profesional como maestro especialista en Dificultades de Aprendizaje.

El **NIVEL DE DOMINIO**, es la valoración en orden de preparación y pericia que posee en el momento actual sobre los aspectos de cada competencia, para el desempeño de la labor como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. La valoración se indicará del 1 al 5 con el significado de las respuestas siguientes:

5. **Dominio completo:** Puedo considerarme un experto o experta.
4. **Buen dominio:** Tengo dominio de esta competencia, sin llegar a ser completa.
3. **Dominio medio:** Tengo un nivel medianamente suficiente.
2. **Poco dominio:** Poseo algún dominio superficial.
1. **Sin dominio:** No tengo ningún tipo de dominio en esta competencia.

Es conveniente que intente responder el cuestionario con la mayor honestidad y sinceridad posible, pues las respuestas serán muy valiosas para el estudio, no hay respuestas incorrectas, la información es confidencial, por lo que no requiere identificación, no deje ningún planteamiento sin responder. Si presenta alguna duda puede consultar con el encuestador. **Marque con una X, en el cuadro correspondiente a cada planteamiento, según el grado de dominio que considera posee.**

Al final del cuestionario hay tres preguntas abiertas para que exprese su opinión. También se incluye una exploración general sobre condiciones para la formación permanente a través de medios tecnológicos.

Belkis Josefina González Nuñez

		COMPETENCIAS ESPECIFICAS				
D I M E N S I O N C I E N T I F I C A	1. En cuanto al saber del área del conocimiento, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	1.1. Conozco las bases teóricas de los procesos de enseñanza y aprendizaje					
	1.2. Fortalezco los niveles de aprendizaje de todo el colectivo de la institución.					
	1.3. Distingo las diferentes alteraciones en el desarrollo con las necesidades formativas de acuerdo al déficit.					
	1.4. Diseño adaptaciones curriculares que respetan las condiciones personales de cada educando.					
	1.5. Aprovecho los avances tecnológicos en la formación personal y del estudiantado.					
	1.6. Tomo en cuenta la conceptualización y política del área de Dificultades de Aprendizaje en la atención del educando.					
	2. En cuanto a la investigación como motor del aprendizaje, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	2.1. Promuevo la resolución de problemas relacionados con la institución.					
	2.2. Planifico el proceso de enseñanza aprendizaje del educando en trabajo cooperativo con los otros colegas de la institución.					
	2.3. Planifico el proceso de enseñanza aprendizaje del educando en trabajo cooperativo con padres y representantes.					
	2.4. Realizo la revisión sistemática de vocablos, síndromes y alteraciones del desarrollo que plantea el contexto educativo.					
	2.5. Promuevo la investigación como medio para la mejora de la práctica educativa.					
	2.6. Promuevo en la institución la formación permanente para la mejora de la práctica educativa.					
	3. En cuanto a generar y difundir nuevo conocimiento disciplinar, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	3.1. Organizo jornadas de discusión en el área de Dificultades de Aprendizaje					
	3.2. Busco los recursos internos y externos que permitan cubrir las necesidades de formación de la comunidad educativa					
3.3. Obtengo información relevante, con fines investigativos, para la resolución de problemas que presenta el entorno.						
3.4. Produzco materiales escritos para ofrecer orientaciones concretas sobre el área de Dificultades de Aprendizaje.						
3.5. Promuevo en el contexto laboral, la investigación acción con la participación de todos los actores del hecho educativo en el área de Dificultades de Aprendizaje.						

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS							
D I M E N S I O N	4. En cuanto a la vinculación del saber con la realidad, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO					
		1	2	3	4	5	
	4.1. Evalúo de manera integral a los educandos.						
	4.2. Hago la relación entre la teoría y el objeto de estudio del área de Dificultades de Aprendizaje.						
	4.3. Utilizo las técnicas de planificación para la atención educativa integral del educando con Dificultades de Aprendizaje.						
	4.4. Formulo los objetivos de aprendizaje que han de alcanzar los educandos, de acuerdo con sus características individuales.						
	4.5. Diseño las pruebas de evaluación de acuerdo con el nivel de funcionamiento del (de los) educando(s).						
	4.6. Selecciono el material requerido para la atención educativa de acuerdo con las necesidades del educando.						
	4.7. Promuevo estrategias para la discusión y reflexión de la comunidad educativa sobre la problemática del área de Dificultades de Aprendizaje.						
	4.8. Participo cooperativamente en el aula regular en la atención integral del educando con Dificultades de Aprendizaje.						
	T É C N I C A	5. En cuanto a la dinamización de procesos investigación y de formación permanente, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
			1	2	3	4	5
		5.1. Analizo los problemas prioritarios a ser atendidos en la comunidad con aportes de todos los entes implicados.					
5.2. Diseño, con la participación de la comunidad educativa, proyectos institucionales para la atención a la diversidad.							
5.3. Organizo grupos de estudio, para el fortalecimiento en colectivo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el centro educativo.							
5.4. Desarrollo estrategias de participación en actividades de proyección a la comunidad.							
5.5. Elaboro documentos e informes que reflejan el trabajo realizado.							
5.6. Fomento el empleo de estrategias provechosas, en la práctica pedagógica, con el docente de aula regular.							

Belkis Josefina González Nuñez

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS						
D I M E N S I Ó N	6. En cuanto a la disposición para aprender, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	6.1. Identifico las emociones que experimento al relacionarme con otra (s) persona (s).					
	6.2. Conozco mis fortalezas y debilidades, para desempeñar los diferentes roles en la escuela.					
	6.3. Utilizo los recursos obtenidos en eventos, cursos y jornadas de discusión en la actividad laboral.					
	6.4. Genero nuevos proyectos de interés en la institución, que fortalezcan el área de Dificultades de Aprendizaje.					
	6.5. Hago respetar los derechos personales propios y de los demás					
6.6. Adopto una posición abierta y flexible que me permite adaptarme a las características de la situación, de los actores y las posibilidades de la institución.						
P E R S O N A L	7. En cuanto a la disposición para la comprensión del otro, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	7.1. Promuevo la comunicación efectiva entre los diferentes actores del hecho educativo.					
	7.2. Ante una situación de conflicto, procuro manejar la situación, sin herir al otro.					
	7.3. Utilizo un lenguaje que se adecua al tipo de audiencia.					
	7.4. Integro al trabajo los aportes e ideas de otras personas, para mejorar la formación de la comunidad educativa.					
	7.5. Busco la orientación y el asesoramiento de profesionales con mayor experiencia.					
	7.6. Considero todos los elementos de un problema antes de proponer una solución.					
7.7. Fijo una posición determinada ante una situación, con argumentos claros que permitan defenderla.						
D I M E N S I Ó N	8. En cuanto a la disposición para la promoción del aprendizaje social, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	8.1. Procuro el consenso entre las partes antes de tomar una decisión					
	8.2. Promuevo en la comunidad educativa la defensa de los derechos, de cada uno de sus miembros.					
	8.3. Estimulo la escucha atenta entre los miembros de la comunidad educativa.					
	8.4. Hago sentir a los educandos que el éxito de su aprendizaje depende de ellos y de su esfuerzo.					
	8.5. Promuevo vías de relación interpersonal entre los miembros de la comunidad educativa.					
8.6. Promuevo el intercambio de experiencias con otros docentes del área o áreas afines para el fortalecimiento de la práctica docente en Dificultades de Aprendizaje.						
S O C I A L	9. En cuanto al liderazgo para el aprendizaje, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	9.1. Promuevo estrategias que estimulen en el equipo de trabajo actitudes de cooperación.					
	9.2. Estimulo la participación de toda la comunidad en las decisiones propias de la institución.					
	9.3. Procuro la actualización del colectivo en los temas relativos a las Dificultades de Aprendizaje.					
9.4. Marco pauta en la institución, siendo promotor de cambios						

Después de haber valorado las diferentes cuestiones planteadas previamente, de acuerdo con su experiencia laboral como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, por favor, responda las cuestiones que se plantean a continuación:

1. ¿Qué otras competencias debe poseer un docente especialista en Dificultades de Aprendizaje?

2. ¿Qué necesidades formativas considera de importancia, para llevar adelante la labor educativa a plenitud?

3. ¿Qué opinión le merece un programa de formación permanente para el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje? Si lo considera positivo: ¿Cómo podría implementarse desde la Universidad Nacional Abierta?

Datos personales:

Por favor complete los datos socio demográficos que se presentan a continuación, los cuales se constituirán en una información importante para la interpretación de los resultados. Marque con una X donde corresponda, coloque el número cuando se refiera a años y complete la información en el lugar donde se demanda:

- 10. Género: Femenino... Masculino...
- 11. Edad: Entre 21 y 30... Entre 31 y 40... Entre 41 y 50... Más de 50 años...
- 12. Años de experiencia como docente
- 13. Años de experiencia como docente especialista en DA en el centro actual
- 14. Eres graduado: SI... NO...
Año de graduación: ... Área:
- 15. Institución: UNA... ULA... UPEL... UCAT... Otra: ... Cuál:
- 16. Título obtenido en Dificultades de Aprendizaje: TSU... Licenciado(a)...
Otros cursos realizados en el área de Dificultades de Aprendizaje:
.....
.....
.....
.....
.....

EXPLORACIÓN DE CONDICIONES PARA FORMACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS

A continuación, se presenta un cuadro, que tiene como finalidad conocer las fortalezas y debilidades del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje para llevar adelante un proceso de formación permanente a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los resultados permitirán crear líneas de base en la conducción de la experiencia, por lo que se agradece sinceridad y compromiso.

Marque con una X la opción que más se ajuste a su realidad y anote en la casilla de observaciones, aquellos comentarios que considere relevantes:

Planteamiento	Si	No	Observaciones
1. Has participado en algún curso de computación.			
2. Dispones de computador con conexión a Internet			
2.1. En tu lugar de habitación			
2.2. En el trabajo			
2.3. En otro lugar de fácil acceso para ti			
Planteamiento	Si	No	Observaciones
3. Tienes dominio en el manejo de Sistemas Operativos, tipo Windows, Linux u otro:			
3.1. En el uso de Procesadores de Texto, tipo Word			
3.2. Hojas de Cálculo, tipo Excel u otro			
3.3. Programas de Presentaciones, tipo Power Point			
4. Tienes un Correo Electrónico activo			e-mail:
5. Cuentas con un teléfono celular			Nº
6. Otro teléfono para comunicarte			Nº
7. Has hecho uso de Internet con fines educativos			
7.1. Has participado en chat por Internet			
7.2. Has participado en foros por Internet			
7.3. Has participado en Plataformas Moodle			
8. Te gustaría participar en un proceso de formación permanente en línea			
8.1. Te parece factible			
8.2. Lo consideras necesario			
8.3. Tienes disposición a aprender			
8.4. Se ajusta a tus condiciones laborales			
8.5. Se ajusta a tus condiciones familiares			
8.6. permitirá interactuar con otros profesores del área			

Muchas Gracias

Belkis González Núñez
 UNA. Centro Local Táchira

ANEXO 5

Belkis Josefina González Núñez

**LISTADO DE DOCENTES ESPECIALISTAS EN DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE
INCLUIDOS EN LA PRUEBA PILOTO**

Nº	Fecha	Docente	Institución donde labora
01	02-02	KA	U.E. Monseñor Juan Bautista
02	02-02	DQ	E.B. Dr. Francisco Javier G. de H.
03	03-02	AGG	U.E.E. José Antonio Páez
04	03-02	MV	E.B. Los Andes
05	04-02	ES	E. B. Córdoba
06	04-02	FC	E.B. La Concordia
07	05-02	DS	E.B. Juan Bautista García
08	05-02	BO	E.B. Juan Bautista García
09	06-02	LQ	E.B. Los Andes
10	06-02	ES	E.B. Román Cárdenas
11	09-02	BD	E.B. J.A. Román Valecillos
12	09-02	OM	E.B. Pedro María Morantes
13	09-02	MA	E. B. Pedro María Morantes
14	10-02	DQ	U.E. Raúl Reyes Araque
15	10-02	BH	U.E. Raúl Reyes Araque
16	11-02	CS	E.M. San José
17	11-02	MCE	E.B.M Regina de Velásquez
18	12-02	YZ	E.B. Pablo Emilio Gamboa
19	12-02	LC	E.B. Pablo Emilio Gamboa
20	13-02	MCV	E.B. Carlos Rangel Lamus
21	13-02	YR	E.B. Carlos Rangel Lamus
22	16-02	DDC	E.B.B. Villafañe
23	16-02	YS	U.E.B. Rita Elisa Medina de Useche
24	16-02	CD	U.E.B. Rita Elisa Medina de Useche
25	17-02	CA	E.B.E. Ramón Vivas Gómez
26	17-02	GM	E.B.B. Leonardo Ruiz Pineda
27	18-02	AO	E.B.B. Aristides Garbiras
28	18-02	MS	E.B.B. Leonardo Ruiz Pineda
29	19-02	GC	E.B.B. Alianza
30	19-02	MD	E.B. Llano Largo

ANEXO 6

**PERFIL DE LOS DOCENTES QUE ACTUARON EN LA VALIDACIÓN
DEL CUESTIONARIO POR JUICIO DE EXPERTOS**

Nombre	Nivel Académico	Especialidad	Años de Experiencia	Institución	Experticia
JTF	Doctorado	Ciencias de la Ed.	25	UAB	2 y 3
MMZ	Doctorado	Diseño instruccional	20	UNA	1 y 4
MVG	Doctorado	Pedagogía	20	ULA	2 y 4
YRR	Doctorado	Educación	20	UNA	1,2,3 y 4
JCM	Doctorado	Orientación	30	UNEFA	2 y 3
JDC	Doctorado	Pedagogía	23	ULA	2 y 3
FMB	Doctorado	Gestión Educativa	17	UNA	4 y 5
ECH	Doctorado	Psicología	15	ULA	2 y 3

Experticia:

1. Haber participado en el diseño de los programas de formación en el área de Dificultades de Aprendizaje.
2. Haber trabajado en la evaluación del desempeño docente
3. Haber actuado profesionalmente en el diseño de perfiles profesionales de docentes
4. Haber trabajado en el área de Dificultades de Aprendizaje
5. Otro: Atención a la diversidad

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 7

Análisis de Fiabilidad de la Prueba Piloto

Se aplicó una prueba piloto a 30 sujetos, los cuales respondieron el cuestionario, y se empleó el estadístico Alpha de Cronbach, para la escala y se procedió al respectivo análisis de ítems. El coeficiente Alpha arroja un valor de 0,98, lo cual lo ubica en el rango de muy alta confiabilidad (Pardo & Ruiz, 2002).

Para contrastar dicho coeficiente se realizó un análisis individual de cada ítem, centrado en la correlación ítem-total, que permite valorar la relación de cada ítem con el total, este estadístico considera que valores mayores a 0,40 los ítems discriminan muy bien (Muñiz et al, 2005) caracterizan a un ítem que justifica su presencia en la escala. La Figura A, muestra las correlaciones ítem-total de los ítems analizados.

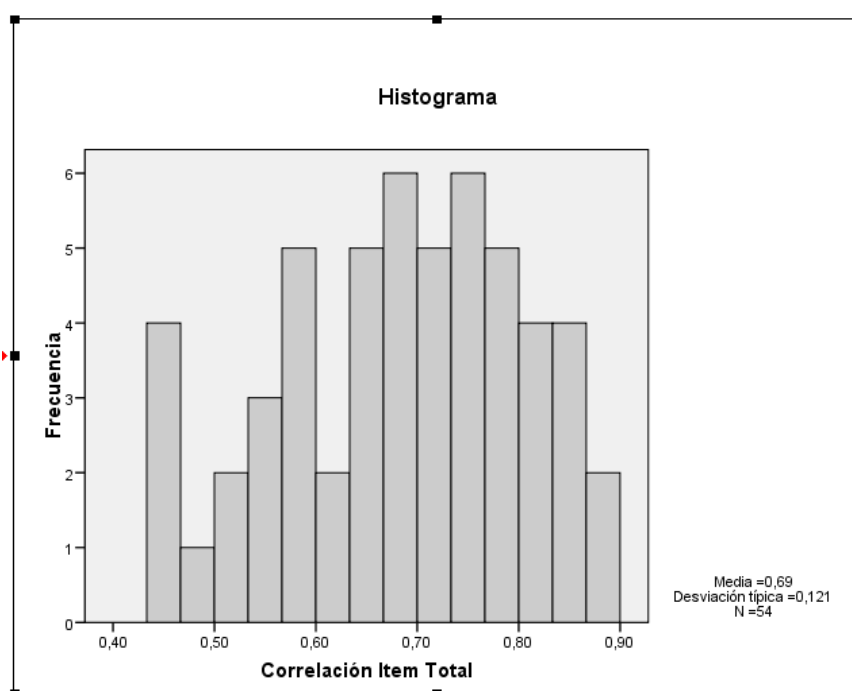


Figura A. Correlación ítem-total de los ítems que conforman en cuestionario de la prueba piloto

La tabla muestra como el conjunto de ítems tienen un buen comportamiento en la medición de los constructos analizados, los valores de la correlación ítem en total oscilan entre 0,44 y 0,88, y su valor medio

Belkis Josefina González Núñez

alcanza 0,69. Estos valores garantizan la fiabilidad de las escalas utilizadas en el cuestionario y de cada uno de los ítems que la conforman.

ANEXO 8

San Cristóbal, marzo de 2009

Estimado(a) profesor (a):

Desde la Universidad Nacional Abierta, se está desarrollando una investigación con el propósito de conocer el perfil profesional y las necesidades de formación del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, que labora en el aula integrada, con el propósito de presentar líneas de base para la formación permanente en esta área.

Se están evaluando cuatro dimensiones o áreas de competencia: científica, técnica, personal y social. De cada área se han elegido competencias específicas cuyos indicadores se valoran según el **NIVEL DE DOMINIO**, entendido como la preparación y pericia que usted posee actualmente en el desempeño de su labor como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje. La valoración se indicará del 1 al 5 marcando con una X, en el cuadro correspondiente a cada planteamiento, según el grado de dominio que considere que posee, de acuerdo con la escala siguiente:

- 1. Sin dominio:** No tengo ningún tipo de dominio en esta competencia.
- 2. Poco dominio:** Poseo algún dominio superficial.
- 3. Dominio medio:** Tengo un nivel medianamente suficiente.
- 4. Buen dominio:** Tengo dominio de esta competencia, sin llegar a ser completa.
- 5. Dominio completo:** Puedo considerarme un experto o experta.

Sus respuestas son muy valiosas para el estudio, y sólo serán usadas con fines académicos, no hay respuestas correctas ni incorrectas, se le agradece altamente no dejar ningún planteamiento sin responder. Si se le presenta alguna duda consulte con el encuestador.

Belkis Josefina González Nuñez

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS											
D I M E N S I Ó N C I E N T I F I C A	1. En cuanto al saber del área del conocimiento, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:					NIVEL DE DOMINIO					
		1	2	3	4	5					
	1.1. Conozco las bases teóricas de los procesos de enseñanza y aprendizaje										
	1.2. Distingo las diferentes alteraciones en el desarrollo con las necesidades formativas de acuerdo al déficit.										
	1.3. Diseño adaptaciones curriculares que respetan las condiciones personales de cada educando.										
	1.4. Aprovecho los avances tecnológicos en la formación personal y del estudiantado.										
	1.5. Tomo en cuenta la conceptualización y política del área de Dificultades de Aprendizaje en la atención del educando.										
	2. En cuanto a la investigación como motor del aprendizaje, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:					NIVEL DE DOMINIO					
		1	2	3	4	5					
	2.1. Promuevo la resolución de problemas relacionados con la institución.										
	2.2. Planifico el proceso de enseñanza aprendizaje del educando en trabajo cooperativo con los otros colegas de la institución.										
	2.3. Planifico el proceso de enseñanza aprendizaje del educando en trabajo cooperativo con padres y representantes.										
	2.4. Realizo la revisión sistemática de vocablos, síndromes y alteraciones del desarrollo que plantea el contexto educativo.										
	2.5. Promuevo la investigación como medio para la mejora de la práctica educativa.										
	2.6. Promuevo en la institución la formación permanente para la mejora de la práctica educativa.										
	3. En cuanto a la generación y difusión de nuevo conocimiento, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:					NIVEL DE DOMINIO					
		1	2	3	4	5					
	3.1. Organizo jornadas de discusión en el área de Dificultades de Aprendizaje										
	3.2. Busco los recursos internos y externos que permitan cubrir las necesidades de formación de la comunidad educativa										
	3.3. Obtengo información relevante, con fines investigativos, para la resolución de problemas que presenta el entorno.										
3.4. Produzco materiales escritos para ofrecer orientaciones concretas sobre el área de Dificultades de Aprendizaje.											
3.5. Promuevo en el contexto laboral, la investigación acción con la participación de todos los actores del hecho educativo en el área de Dificultades de Aprendizaje											

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
 Especialista en Dificultades de Aprendizaje

		COMPETENCIAS ESPECÍFICAS				
D I M E N S I Ó N T É C N I C A	4. En cuanto a la vinculación del saber con la realidad, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	4.1. Evalúo de manera integral a los educandos.					
	4.2. Hago la relación entre la teoría y el objeto de estudio del área de Dificultades de Aprendizaje.					
	4.3. Utilizo las técnicas de planificación para la atención educativa integral del educando con Dificultades de Aprendizaje.					
	4.4. Formulo los objetivos de aprendizaje que han de alcanzar los educandos, de acuerdo con sus características individuales.					
	4.5. Diseño las pruebas de evaluación de acuerdo con el nivel de funcionamiento del (de los) educando(s).					
	4.6. Selecciono el material requerido para la atención educativa de acuerdo con las necesidades del educando.					
	4.7. Participo cooperativamente en el aula regular en la atención integral del educando con Dificultades de Aprendizaje.					
	5. En cuanto a la dinamización de procesos investigación y de formación permanente, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	5.1. Analizo los problemas prioritarios a ser atendidos en la comunidad con aportes de todos los entes implicados.					
	5.2. Diseño, con la participación de la comunidad educativa, proyectos institucionales para la atención a la diversidad.					
	5.3. Organizo grupos de estudio, para el fortalecimiento en colectivo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en el centro educativo.					
5.4. Desarrollo estrategias de participación en actividades de proyección a la comunidad.						
5.5. Elaboro documentos e informes que reflejan el trabajo realizado.						
5.6. Fomento el empleo de estrategias provechosas, en la práctica pedagógica, con el docente de aula regular.						
D I M E N S I Ó N P E R S O N A L	6. En cuanto a la disposición para aprender, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	6.1. Identifico las emociones que experimento al relacionarme con otra (s) persona (s).					
	6.2. Conozco mis fortalezas y debilidades, para desempeñar los diferentes roles en la escuela.					
	6.3. Utilizo los recursos obtenidos en eventos, cursos y jornadas de discusión en la actividad laboral.					
	6.4. Genero nuevos proyectos de interés en la institución, que fortalezcan el área de Dificultades de Aprendizaje.					
	6.5. Hago respetar los derechos personales propios y de los demás					
	6.6. Adopto una posición abierta y flexible que me permite adaptarme a las características de la situación, de los actores y las posibilidades de la institución.					
	7. En cuanto a la disposición para la comprensión del otro, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:	NIVEL DE DOMINIO				
		1	2	3	4	5
	7.1. Promuevo la comunicación efectiva entre los diferentes actores del hecho educativo.					
	7.2. Ante una situación de conflicto, procuro manejar la situación, sin herir al otro.					
	7.3. Utilizo un lenguaje que se adecua al tipo de audiencia.					
	7.4. Integro al trabajo los aportes e ideas de otras personas, para mejorar la formación de la comunidad educativa.					
7.5. Busco la orientación y el asesoramiento de profesionales con mayor experiencia.						
7.6. Considero todos los elementos de un problema antes de proponer una solución.						
7.7. Fijo una posición determinada ante una situación, con argumentos claros que permitan defenderla.						

Belkis Josefina González Nuñez

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS							
D I M E N S I O N S O C I A L	8. En cuanto a la disposición para la promoción del aprendizaje social, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:		NIVEL DE DOMINIO				
			1	2	3	4	5
	8.1. Procuero el consenso entre las partes antes de tomar una decisión						
	8.2. Promuevo en la comunidad educativa la defensa de los derechos, de cada uno de sus miembros.						
	8.3. Estimulo la escucha atenta entre los miembros de la comunidad educativa.						
	8.4. Hago sentir a los educandos que el éxito de su aprendizaje depende de ellos y de su esfuerzo.						
	8.5. Promuevo vías de relación interpersonal entre los miembros de la comunidad educativa.						
	8.6. Promuevo el intercambio de experiencias con otros docentes del área o áreas afines para el fortalecimiento de la práctica docente en Dificultades de Aprendizaje.						
	9. En cuanto al liderazgo para el aprendizaje, como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:		NIVEL DE DOMINIO				
			1	2	3	4	5
	9.1. Promuevo estrategias que estimulen en el equipo de trabajo actitudes de cooperación.						
	9.2. Estimulo la participación de toda la comunidad en las decisiones propias de la institución.						
	9.3. Procuero la actualización del colectivo en los temas relativos a las Dificultades de Aprendizaje.						
	9.4. Marco pauta en la institución, siendo promotor de cambios						

Después de haber valorado las diferentes cuestiones planteadas previamente, de acuerdo con su experiencia como docente especialista en Dificultades de Aprendizaje:

¿Cuáles son aquellas áreas de trabajo o temas que siente deficitarias y considera importante actualizar para llevar adelante la labor educativa a plenitud, es decir, aquellas en las que usted siente que necesita formación?

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

A continuación, se presenta un cuadro, que tiene como finalidad conocer las fortalezas y debilidades del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje para llevar adelante un proceso de formación permanente a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los resultados permitirán crear líneas de base en la conducción de la experiencia, por lo que se agradece sinceridad y compromiso.

Marque con una X la opción que más se ajuste a su realidad y anote en la casilla de observaciones, aquellos comentarios que considere relevantes:

Planteamiento	Si	No	Observaciones
1. Ha participado en algún curso de computación.			
2. Dispone de computador con conexión a Internet			
2.1. En su lugar de habitación			
2.2. En el trabajo			
2.3. En otro lugar de fácil acceso para usted			
3. Tiene dominio en el manejo de Sistemas Operativos, tipo Windows, Linux u otro:			
3.1. En el uso de Procesadores de Texto, tipo Word			
3.2. Hojas de Cálculo, tipo Excel u otro			
3.3. Programas de Presentaciones, tipo Power Point			
4. Ha hecho uso de Internet con fines educativos			
4.1. Ha participado en chat por Internet			
4.2. Ha participado en foros por Internet			
4.3. Ha participado en Plataformas Moodle			

Le gustaría participar en un proceso de formación permanente en línea en el área de Dificultades de Aprendizaje:

Si: ___ No: ___

En caso afirmativo, por favor suministre los datos que se presentan a continuación:

1. Nombre y apellido: _____
2. Correo electrónico: _____
3. Teléfono Celular: _____
4. Otro teléfono para comunicarse: _____

Belkis Josefina González Núñez

Perfil Socio demográfico:

Por favor complete los datos que se presentan a continuación, los cuales se constituirán en una información importante para la interpretación de los resultados. Marque con una X donde corresponda, coloque el número cuando se refiera a años y complete la información en el lugar donde se demanda:

1. Género: Femenino:___ Masculino:___
2. Edad: Entre 21 y 30:___ Entre 31 y 40:___ Entre 41 y 50:___ Más de 50:___
3. Plantel donde labora:_____ Municipio:_____
4. Dependencia: Nacional: ___ Estatal:___ Municipal:___
5. Ubicación: Rural:___ Urbana:___
6. Años de experiencia como docente:___ Como especialista en Dificultades de Aprendizaje:___ En la institución actual:___
7. Eres graduado: Si:___ No:___ Año de Graduación:_____ Área:_____
8. Institución universitaria de egreso:_____
9. Título Obtenido:_____
10. Estudios de Post-grado: No:___ Si:___ Cuál:_____

Muchas gracias

Belkis González Núñez
Universidad Nacional Abierta
Centro Local Táchira

ANEXO 9

San Cristóbal, 17 de febrero de 2009

Ciudadana
Lic. Rosalba Chacón
Coordinadora del Programa de Educación Especial
Ministerio de Educación. Estado Táchira
Su Despacho

Estimada profesora:

En esta oportunidad, me dirijo a usted para solicitar su valiosa colaboración al autorizar la aplicación de un cuestionario a los maestros que laboran en las aulas integradas de las escuelas básicas de nuestro estado, en el marco del II Consejo Técnico de área compromiso en el aprendizaje, planificado en la ciudad de San Cristóbal, entre los días 02 y 10 de marzo del año en curso, en las instalaciones del CENDA; este instrumento, es parte de una Tesis Doctoral, en el programa de Pedagogía: Calidad y Reforma Educativa, de la URV, Tarragona, España.

Esta investigación abarca dos fases, la primera, pretende determinar el perfil profesional del docente especialista en el desempeño laboral y las necesidades de formación que presenta, en la segunda fase se establecerán las líneas de base, que permitan atender la formación permanente a este docente desde la Universidad Nacional Abierta.

Agradeciendo de antemano la atención a esta solicitud, así como los trámites para llevar adelante esta tarea con éxito.

En la seguridad de que la formación permanente permite optimizar la calidad del docente y es compromiso de la universidad contribuir en ello.

Queda de usted, atentamente:

Lic. Belkis González Núñez
Asesora Académica de la
Universidad Nacional Abierta

Belkis Josefina González Núñez

San Cristóbal, 26 de febrero de 2009

Ciudadana
Lic. Otto Lenin Parada
Jefe de Zona Educativa Táchira
Su Despacho

Estimado profesor:

En esta oportunidad, me dirijo a usted para solicitar su valiosa colaboración al autorizar la aplicación de un cuestionario a los maestros que laboran en las aulas integradas de las escuelas básicas de nuestro estado, en el marco del II Consejo Técnico de área compromiso en el aprendizaje, planificado en la ciudad de San Cristóbal, entre los días 02 y 10 de marzo del año en curso, en las instalaciones del CENDA; este instrumento, es parte de una Tesis Doctoral, en el programa de Pedagogía: Calidad y Reforma Educativa, de la URV, Tarragona, España.

Esta investigación abarca dos fases, la primera, pretende determinar el perfil profesional del docente especialista en el desempeño laboral y las necesidades de formación que presenta, en la segunda fase se establecerán las líneas de base, que permitan atender la formación permanente de este docente, desde la Universidad Nacional Abierta.

Agradeciendo de antemano la atención a esta solicitud, así como todos los trámites para llevar adelante esta tarea con éxito.

En la seguridad de que la formación permanente permite optimizar la calidad del docente y es compromiso de la universidad contribuir en ello.

Queda de usted, atentamente:

Lic. Belkis González Núñez
Asesora Académica de la
Universidad Nacional Abierta

ANEXO 10

Entrevista Nº 1

Fecha: 29 de septiembre de 2008. 11:30 am

Profesora TF. Licenciada en Trabajo Social, UCV. Tesis en investigaciones en Educación. Experiencias de formación a nivel de profesionales en el área de Dificultades de Aprendizaje. Trabajó en AVEPANE y en el Instituto de Formación Docente, en la Florida (dos años en cada institución), recientemente trabajó también en Mejoramiento Profesional en la formación de profesionales de Educación Especial, en particular en el área de Dificultades de Aprendizaje. El énfasis está dirigido a la formación u organización de tipo institucional. En el ejercicio y el trabajo directo que ejercen en el área de Dificultades de Aprendizaje, tengo aproximadamente, unos diez y ocho años trabajando, eso ha implicado, entrevistas, talleres, trabajos de dinámicas grupales y elaboración de documentos como el del año 1997 y otros documentos como organización y funcionamiento. Otro tipo de orientaciones a nivel de esquematizaciones y presentaciones relacionadas con una visión integral de lo que es el proceso de atención integral con los niños con necesidades especiales y en particular en el área de Dificultades de Aprendizaje. Ha sido un trabajo muy interesante, siempre ha estado relacionada con el área. El inicio de lo que se llamó, la re dimensión de lo que eran las áreas y programas del año 1997 con la elaboración de los documentos de cada área y programa, en el área de Dificultades de Aprendizaje formamos un equipo interdisciplinario, María como psicólogo, yo como trabajadora social, y estaba con nosotras un docente especialista en el área de Dificultades de Aprendizaje, que en este momento está fuera del país, realmente fue un aporte muy interesante, había ejercido por cierto tiempo en uno de nuestros servicios, eso fue un aporte bien interesante, porque venía de una práctica bien dinámica, innovadora, fue un aporte específicamente de la acción operativa en el área. A partir de allí el se fue a otros horizontes y le ha ido muy bien, precisamente por la gran competencia que tiene en su área docente, Carlín Aguilera, fue un pilar muy importante, no estando él, por las características de la dinámica del trabajo, que a veces no hay un horario de salida, que tenemos que viajar, se nos ha hecho difícil incorporar permanentemente un maestro especialista en esta instancia, no obstante el trabajo, por esto tan importante el trabajo directo con los docentes especialistas, ir a las unidades operativas, para nosotros es fundamental y afortunadamente estamos en una etapa bien interesante en el programa de Dificultades de Aprendizaje, ya tenemos incorporados dos docentes especialistas, que vienen de una trayectoria de trabajo bien interesante y bien dinámico, desde niveles operativos, niveles de coordinación de las aulas integradas y nivel distrital zonal. Han pasado por todas las instancias y eso les da una panorámica realmente y con una visión bien de postura de atención educativa con un planteamiento humanista social, que será un pilar para que se reactive esto. En estos momentos, los que estuvimos por un tiempo ya vamos de salida. Ya María está jubilada y yo estoy en proceso. Tienen que quedarse aquí realmente fortalecido lo que es el programa con especialistas que tengan una trayectoria operativa desde el punto de vista organizativo y administrativo de lo que ha sido Educación Especial, para que siga el trabajo en una línea con el sesgo de tipo científico, sistematizado.

I: Señalar los objetivos de la entrevista, conocer las opiniones que usted tiene sobre el perfil profesional ideal del docente especialista en Venezuela

TF: ¿Cuál es el planteamiento teórico para tú delimitar ese perfil?

I: Yo tengo varias vías, realmente tengo tres vías para delimitar el perfil, las bases teóricas, que ya le he adelantado bastante, como te digo, porque hay muchos autores que hablan de qué son competencias, cómo se delimita un perfil, qué debe incluir, incluso algunos autores hablan de varias vías el aspecto científico, técnico, personal, social; o sea como que uno tiene que considerar diferentes elementos para que de manera conjugada van a llevarte a conformar un perfil integral de este docente, en esa vía es la propuesta, se delimitó un perfil teórico ideal, está en esa vía. La parte científica, que serían cuáles son aquellos conceptos, contenidos que debe manejar el docente, para evaluar, para atender, para poder manejarse en el grupo, todo aquello que se refiere a conocimiento. Lo técnico que tiene que ver con el manejo de herramientas, de evaluación, de atención, de trabajo de grupo, de instrumentos, la realización de entrevistas, el trabajo que implica dictar charlas, todo aquello que tiene que ver con lo técnico. En lo personal, la cuestión del liderazgo, la comunicación, diferentes aspectos en lo personal y en lo social, la posibilidad de trabajar en equipo, promover esta idea de que todos los miembros que tienen que ver con el alumno participen en la toma de decisiones.

TF: ¿Y la parte de la concepción educativa que maneja el estado venezolano para ese perfil?

Belkis Josefina González Nuñez

I: Bueno eso sería lo que vamos a incorporar a través de las otras vías de obtención de la información, la entrevista a los expertos que trabajan directamente con el área, y la revisión de documentos que norman el trabajo en Dificultades de Aprendizaje, una vez que se tenga los resultados de estos datos, se va a poder conformar el perfil ideal.

TF: Lo que te estoy precisando es si en la revisión teórica, hiciste revisión de tipo teórica relacionada con la concepción educativa de Venezuela?

I: Eso no lo he hecho, pero incluir a los docentes que forman el recurso humano y los que capacitan a los docentes, le da a uno una visión de que se plantea como perfil ideal.

TF: Déjame decirte hacia donde va mi inquietud, lo que te estoy planteando, que eso se vuelva instrumental, de acuerdo a lo personal, a lo social, lo académico teórico, lo que me dijo la docente del Pedagógico, lo que me dijo la docente de la UNA, lo que me dijeron las personas que están capacitación docente, pero hay una revisión de tipo teórica de autores venezolanos, que tiene que ver con la concepción educativa idiosincrática de Venezuela, una cosa son los documentos, y otra cosa son las investigaciones de tipo teóricas y concepciones educativas, esos documentos tienen una connotación de tipo teórico y un planteamiento de tipo teórico porque ha revisado esos documentos de tipo legal.

I: De esa revisión teórica, a quien me recomiendas tú que haya trabajado en el área de Dificultades de Aprendizaje.

TF: Para empezar tienes que ir de lo general a lo particular, como es el planteamiento que generalmente se hacen en estas investigaciones, y tienes que empezar a revisar planteamientos teóricos de autores venezolanos, también te puedes dirigir a lo que es la UCV, en la escuela de Educación allí hay investigaciones y libros por ejemplo: Luis Bigott, que tiene todo un planteamiento interesante sobre lo que es la educación venezolana, la estructura de la educación venezolana, lo que es el docente venezolano, porque el principio y la base de todo docente, nosotros somos un subsistema, que está planteado a nivel de la Ley de Educación, como una variante educativa, por supuesto hay especificaciones, hay un planteamiento, hay un fuerte en muchos años de formación de una tendencia clínica, estamos hablando de un planteamiento educativo y el Ministerio contrata a los egresados en Educación Especial como docentes, y tienen una base como educadores. Este es un planteamiento que tú tienes que enfocar. Por eso la profesora Iguaraya es clave, es muy importante, porque ella maneja muchos elementos, mucha información. Hay una tendencia, que el sesgo es que Dificultades de Aprendizaje es lectura, escritura y cálculo y eso no es; entonces tú tienes que jugar con la información y las necesidades concretas del país, del docente especialista del área Dificultades de Aprendizaje que se necesita.

I: ¿Consideras que es relevante en este momento discutir sobre las características del perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje?

TF: Es coyuntural, es un momento coyuntural, bueno hay un planteamiento de tipo educativo con una visión que nos refuerza, el planteamiento teórico de conceptualización de 1997 con la Constitución del 1999. Cuando en el 1997 nosotros hablamos de lo que es la atención educativa integral, la Constitución habla de lo que es la educación integral. Se nos refuerza todo el planteamiento conceptual, teórico y filosófico de lo que habíamos planteado, aparte de eso todo el planteamiento en particular que se enfoca en las áreas y programas, que se toca muy puntual en lo que son las líneas de trabajo del área de Dificultades de Aprendizaje, cuando nosotros hablamos en el ámbito del aula regular de la acción cooperativa, en el ámbito del aula especial y en el ámbito comunitario hoy en día el planteamiento educativo tiene un gran peso en lo que es la participación comunitaria. Nosotros eso ya lo teníamos planteado, fundamentado, quizás a nivel operativo no muy en la práctica por diferentes razones, pero que eso está plasmado, que significa en el ámbito comunitario la participación activa y protagónica de todos los involucrados en el proceso educativo, lo que significa la participación y la articulación directa con todos los entes que apoyen este proceso de atención educativa integral, allí está para nosotros es bien importante, en este momento hay un auge de lo que significa la atención a la mayoría de la población vulnerable, que hay que hablar de prevención precisamente en esta población de alta vulnerabilidad en los diferentes estratos sociales y que hay universidades que se están iniciando, que están formando profesionales en todo lo que es Educación Especial y en particular en el área de Dificultades de Aprendizaje que evidentemente tiene que precisarse el perfil de una manera formal, sistematizada y científica de lo que necesita el país para poder hacer un seguimiento y una evaluación objetiva de la eficiencia de ese profesional, y que realmente eso está repercutiendo en ese proceso de atención a esa población, también para que todas las universidades formen con ese perfil y para

que los docentes que no recibieron una determinada formación puedan recibir la formación que requieren. Además tenemos una situación coyuntural, porque además se están abriendo cantidad de servicios en el área de Dificultades de Aprendizaje, cuando nosotros acabamos de venir del estado Cojedes, en la relación que tenemos son cincuenta aulas integradas, cuando vamos tenemos ciento cincuenta aulas integradas. Cuando nosotros tocamos estados como: Carabobo y Maracaibo, estamos hablando de casi trescientas aulas integradas, sin contar las unidades psico educativas que son servicios, claro en cantidad menor de las aulas integradas pero además se están abordando las zonas rurales, eso hay una gran demanda desde el punto de vista institucional de incorporar profesionales, y nos estamos dando cuenta de que se están incorporando profesionales contratados que ni siquiera son graduados, que la línea es que tal es la necesidad de que contrate en los últimos semestres de formación, sin embargo, ha habido un sesgo y un desvío en algunos casos y no ha sido así sino del principio y a veces ni en principio. Y evidentemente, para nosotros es muy importante estar bien claro, que es un docente de educación especial del área de Dificultades de Aprendizaje, las competencias técnicas, teóricas, personales y sociales que debe tener y que no puede ser sustituido alegremente por otro profesional que no reúne estas condiciones.

I: A través del tiempo, cuáles son los principales cambios que se han dado, según tu criterio, en la formación del docente especialista:

TF: Desde hace un tiempo bastante distante, 1997 y un poco antes de ese año, ya el planteamiento en la formación no es con una visión clínica, no es un caso, es con una batería cerrada, el planteamiento es si la visión es integral, el tipo de evaluación tiene que ser integral, es que estamos hablando de lo psicológico, de lo pedagógico y de lo social, para nosotros eso es fundamental que un maestro esté bien clarito, que si el niño tiene interferencia en su proceso de adquisición de la convencionalidad de la lectura y la escritura eso no es una cajita cerrada que es que tiene que aprender a leer y escribir por encima de todas las cosas, sin considerar su situación social y emocional, que eso tiene una repercusión directa en lo que es la sesgo que vamos a tomar.

I: ¿Cuáles son las líneas maestras o ejes curriculares que marcan la formación profesional del docente especialista?

TF: Evidentemente, los mismos planteamientos que tú me has planteado, las tres dimensiones fundamentales que estamos hablando, evidentemente, la formación teórica, conceptual y técnica tiene que ser fundamental para que tengas las competencias para atender a esa población, eso es como hay por ejemplo un médico general pero el quiere trabajar en lo que es el transplante del hígado, así un médico general no tiene las competencias técnicas, teóricas, ni funcionales para lo que significa intervenir a un paciente que tenga una situación de tipo hepática de tal gravedad que el pueda interferir en una operación de este tipo, no tiene las competencias. Un docente, salvando las distancias correspondientes, de lo que significa la formación médica aunque yo hago un diagnostico equivocado de tipo médico, el paciente se muere o se agrava, mientras si hago un diagnostico equivocado desde el punto de vista social no llega a morir físicamente, pero hay una muerte social, hay un alto compromiso de un error o de una definición diagnostica alegre no técnica para yo definir que ese niño tiene Dificultades de Aprendizaje, esto es fundamental evidentemente, y por supuesto eso no puede estar aislado de todo lo que es las competencias personales de ese educando que se está formando para, es decir, de ese educador en formación inicial, y por supuesto la parte social él tiene que tener una base en donde está parado porque nosotros en los años de servicio, nos hemos dado cuenta que un maestro egresa con su mención de Dificultades de Aprendizaje va para una escuela y resulta que educación especial, nada más es el área, no tiene la formación base de su contexto, no está contextualizado; ya que están lo que son los sectores que hacen vida en la vida de un país, en este caso ingresa al sector educativo, pero tiene que saber que está ingresando a un sector social de suma importancia en el desarrollo de un país y dentro de lo educativo, en un sub sistema, en este caso, que educación especial, que significa todo esto, esta formación tiene que reprogramarse en un pensum, eso tiene que enfrentarse. Hay docentes que no tienen ni la menor idea de cómo está organizado el Ministerio de Educación, él anda perdido, eso produce que llega a lo que es, llega a trabajar con el área de Dificultades de Aprendizaje, es decir como un punto, en todo el mar que significa la educación básica. El maestro especialista llega a trabajar y es necesario conocer el contexto, para poder navegar y apoyar a esos niños que están en proceso de naufragio, por decirlo de manera metafórica. El tiene que conocer el currículo necesariamente el currículo de inicial y de básica, estos son currículos que él tiene que manejar de manera muy clara en el caso nuestro, estas son nuestras particularidades para apoyar en ese currículo a ese niño que está bloqueado y tiene un proceso de no nivelación.

Belkis Josefina González Nuñez

I: Es decir tú estas considerando el aspecto teórico científico o de formación, el aspecto personal y el aspecto social comunitario ¿Qué otro elemento es importante, tomar en cuenta?

TF: Cuando yo hablo de lo social comunitario como una visión integral estoy hablando del conocimiento de la familia del niño, a veces eso se queda afuera, es nada más la entrevista al papá, lo que se llama la anamnesis, que hoy se está enfocando como otro planteamiento, yo atiendo la entrevista como una recolección de información, por decirlo así, estática pero no involucro todo lo que es la dinámica familiar y la situación ético social y pedagógica que se está dando en ese ámbito familiar para yo trasladarlo como elemento de trabajo con ese niño. De pronto uno puede confundir lo social con lo comunitario, pero es que el trabajo implica un proceso que es escuela-familia- comunidad, esta es una tríada que yo pienso que también hay que profundizar cuando tomemos el aspecto social comunitario y el social familiar.

I: ¿Cuáles son las competencias esenciales que definen el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en Venezuela? Bueno más o menos por allí va, como lo hemos hablado ¿Cuáles deben ser las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social?

TF: Ya estamos hablando de todo esto

I: ¿Cuál crees tú que es la influencia de la Resolución 2005 y las leyes relativas a la inclusión y atención a la diversidad en las competencias que debe desarrollar el docente especialista?

TF: Fíjate que precisamente en el documento de 2007, nosotros hablamos y la línea y la dirección que tiene el sistema como tal es que la integración es competencia de todos, todos tenemos que ver con la integración y es la forma de nosotros relacionarnos con el proceso de integración, yo siempre digo no es casual que precisamente cuando un niño con x necesidades especiales o con alguna condición en particular que de acuerdo al perfil, la evaluación y todos los procedimientos que se tengan que hacer desde el punto técnico pedagógico, tiene que ir a una escuela regular, uno de los puntos clave como criterio fundamental es que ahí tengan un servicio, y ese servicio no es otro que el servicio del área de Dificultades de Aprendizaje, léase un aula integrada o una unidad psico educativa. Entonces, evidentemente uno de los elementos que nosotros manejamos en nuestra área es lo que son las funciones de apoyo, por cierto en la Resolución 2005, que por cierto está en proceso de revisión, hay una propuesta de revisión en Consultoría Jurídica, aparece con nombre y apellido quienes son los servicios que cumplen esta función allí aparece el aula integrada y unidad psico educativa, entonces evidentemente la relación es muy cercana, y sobre todo no es casual que hay una gran mayoría del área nuestra que se forma en el área de Dificultades de Aprendizaje, masivamente, cuando hacemos las comparaciones con Retardo Mental o Deficiencia auditiva. Evidentemente ese profesional, y estas son las orientaciones que se están dando a nivel de formación permanente, lo que es las discusiones de intercambio permanente con lo que es la parte técnica, es cómo son y cómo se desarrollan las funciones de apoyo de un docente de Dificultades de Aprendizaje, cuando tiene una condición especial dentro de la escuela, entonces tiene que haber una relación directa del servicio de donde viene, o del servicio de donde le compete esa condición para apoyarse y con los equipos de integración, ellos tienen un rol activo en el proceso de integración, aparte de lo que significa el proceso de integración escolar que eso si tiene que tener el apoyo desde el punto de vista de la información y de los especialistas relacionados con esa condición.

I: ¿Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, tomando en cuenta los aportes de lo que tú has estado trabajando en el área en los últimos años?

TF: Fíjate tú que en los aspectos claves, podríamos decir que hay aspectos son complementarios, yo puedo tener un profesional con la sensibilidad y el compromiso más alto de atender a un niño, que llega a lo filantrópico, pero si yo no manejo la parte técnica, me quedo en lo filantrópico y realmente no estoy haciendo el trabajo que tengo que hacer desde el punto de vista científico y educativo para que ese niño progrese en todos los renglones; pero si yo tengo una persona excelente desde el punto de vista teórico, conoce todo el planteamiento teórico, los instrumentos estructurados de lo que tiene que hacer, pero realmente su disposición para atender a niños con determinadas características no es tal, esa mesa está cojeando y si desde el punto de vista social, yo también tengo otra visión de que además de que la atención además de que puede ser filantrópica, es nada más desde el punto de vista clínico, porque es una patología y yo no tengo ni actualizado, ni claro para donde voy, ni para donde va la educación venezolana, ni que significa una visión integral de lo que es un educando con ciertas necesidades en el sistema educativo y

sobre todo en primaria entonces también estoy cojeando. Cómo decirte que predomina y que no, para mí tiene que ser un equilibrio porque sino estamos cojeando de un lado, algunas cosas pueden arreglarse en el camino, pero hay otras cosas que no pueden arreglarse en el camino, que son intrínsecas a esta profesión.

I: ¿Qué entendemos por un docente especialista competente?

TF: Fíjate tú que eso tiene que ver con todo lo que hemos estado hablando, sería así como devolviendo un poco lo que acabamos de decir el equilibrio exacto entre esos tres ejes principales. Dentro de ese equilibrio exacto, yo le sumaría, sabemos que tenemos un gran porcentaje de profesionales que son competentes y comprometidos en su trabajo, pero en este compromiso y competencia en su trabajo hay una debilidad que hemos estado viendo en el trascurso del tiempo, que les cuesta sistematizar el trabajo, yo digo es importante sistematizar, ellos dicen si yo lo llevo, llevo el cuaderno y aquí anoto los niños, y le anoto que grados me tocan con que maestros, eso es un registro de recolección de datos, pero es que yo tengo que tener una revisión de tipo teórica para hacer un análisis de esos datos para que yo pueda llevar una secuencia y un análisis para después hacer hasta comparaciones de un año escolar en otro, de una escuela en otra y de un estado en otro; pero si yo no llevo eso sistematizado ¿Cómo lo voy a hacer? Hay experiencias riquísimas de trabajo de los docentes especialistas en las escuelas que se vuelven en anécdotas porque no las escriben, no tienen un fundamento científico, no se escribe sobre eso, un análisis de tipo teórico, pueden llegar a resultados que pueden ser el punto de partida de ejemplo para otros que se están iniciando, que es lo que hace que como profesional cambies, mejores, vayas progresando en un proceso que no es sólo empírico sino que también tiene su base teórica. No debe ser empírico, porque ellos tienen una formación teórica, pero en la práctica se tiende a volver en muchos casos empírica, que es lo que nos debilita como profesionales, cuando se va a contratar porque hay una emergencia que se crearon veinte cargos de aulas integradas y bueno no importa que no estés graduado, eso no se justifica, a un médico ni a una enfermera, no lo contratan si no sabe lo inyectar, sino tiene la formación básica, tiene que tener una formación teórica que te da las bases para que tu lleves ese trabajo de manera científica, sistemática, sobre bases sólidas, eso implica una responsabilidad con la población que estamos atendiendo; yo siempre digo: no trabajamos en cartones de Venezuela, ni en la empresa que hace radiadores, sino con seres humanos con una situación particular que están en su proceso de desarrollo evolutivo, que es muy probable, la mayoría de la población que llega a las escuelas públicas son de alta vulnerabilidad social, tengo que tener una formación básica que no debe ser empírica.

I: ¿Cómo determinar el valor de estas competencias y de que manera puede la universidad venezolana fortalecer o promover estas competencias?

TF: Ya estando en ejercicio profesional o bien en proceso de formación inicial, suponte tú una universidad está formando un profesional, cuál sería la competencia más importante, cuál es el equilibrio. Esto tiene que ver con lo que ya decíamos.

I: Porque también podríamos plantearnos ¿Qué se ha hecho en cuanto a la formación permanente de este profesional?

TF: Es una cosa muy interesante es la actualización permanente del currículo, las universidades tienen que permanentemente estar en contacto en este caso con el subsistema, porque el subsistema es el que conoce a nivel nacional desde Achaguas hasta Delta Amacuro, la situación de los profesionales en ejercicio o los candidatos que puedan formarse, claro nosotros sabemos que a nivel nacional hay extensiones de la UPEL, de la UNA, la UNA está en todos los estados, nos egresan profesionales en todos los estados, para nosotros es bien importante la UNA, precisamente de allí nos egresan un contingente de docentes especialistas, en la medida de que en este caso por decir un ejemplo, la UNA revise y actualice permanentemente su pensum de estudio, su práctica de estudio, que esté en contacto con los planteamientos del subsistema y las situaciones reales de tipo social que se estén dando en la práctica profesional, esto es un punto de apoyo a las universidades de lo que significa la formación realmente eficaz y competente de un profesional, por ejemplo: sabemos que a nivel nacional se están abriendo una gran cantidad de creaciones a nivel rural, eso implicaría por optativa, se me ocurre a mí en este momento, una materia que tenga que ver con las características de la población rural, porque eso es muy particular, a veces no son ni dificultades de aprendizaje como tales, sino niños que ingresan tardíamente al sistema porque son niños trabajadores de los cultivos, porque hay toda una caracterización de tipo cultural y productiva en esa zona, no son niños con DA, sino que no tienen la edad cronológica correspondiente al grado y tiene otra cantidad de competencias, ese es otro elemento que tiene que tocar la universidad, en las mismas zonas urbanas de alta vulnerabilidad,

Belkis Josefina González Nuñez

sabemos los altos niveles de riesgo social de estos niños y la experiencia previa que tienen, independientemente que a veces no saben ni a leer ni a escribir, es cuando tenemos niños que están raspados en matemática pero es el que ayuda al papá en la parte financiera del negocio que tiene. Hay elementos que revisar permanentemente y conceptualizarlos. Es importante que se creen puentes, vínculos entre las universidades y el Ministerio de Educación. Cuando sabemos que hay un grupo de docentes que está trabajando a nivel rural, cuando tenemos la conexión directa con el "alan", es educación básica, pero si tenemos el apoyo de un curso de extensión de la UNA en este estado relacionado específicamente con educación rural, lo conveniente es que nosotros las coordinaciones, a nivel nacional o de los estados, tiene que estar informado para informarle a su vez a estos profesionales que necesitan un apoyo en la información.

I: ¿Qué se ha hecho en cuanto a la formación permanente de este profesional desde el Ministerio de Educación?

TF: Podemos decir que aquí hay relativamente reciente, una Dirección de Supervisión y Formación Permanente que se conecta con todas las demás divisiones y todos los demás subsistemas como este. Sin embargo, nosotros permanentemente en nuestras programaciones de visitas a nivel nacional, llevamos ya estructurado trabajos a nivel de recolectar información, chequear dinámicas de trabajos niveles operativos e intercambiar los elementos de tipo teórico y técnico que manejamos con ellos, desde esta instancia es lo que yo te puedo decir de mi experiencia directa, formalmente a nivel de la Dirección de Formación Permanente una de las cosas que hemos precisado con ellos, es que los incorporen a toda programación de taller de formación permanente de esa Dirección: Lea: cursos y talleres relacionado con el currículo de básica, cursos y talleres relacionado con el currículo de educación inicial, cursos y talleres relacionado con todo el planteamiento de lo que es la educación bolivariana, este docente en ejercicio de este subsistema tiene que estar empapado de todo lo que tiene que ver con esos dos subsistemas fundamentales. Estas han sido las instancias de formación, esa ha sido la instancia de formación, además de eso tiene que ver con la formación permanente, los convenios que se han venido dando a nivel internacional con países como Cuba, por ejemplo, ha fomentado que se den convenios internacionales de formación, desde el año 1997, en particular en el área de Dificultades de Aprendizaje, se hizo un trabajo muy interesante de cuatro semanas, fuera del Ministerio con la convocatoria de los veinticuatro estados del país, con la representación de todos los estados precisamente para un proceso de formación y actualización e intercambio, eso se ha venido dando, ha sido una preocupación.

I: ¿Consideras factible desarrollar un programa de formación permanente para el egresado desde la UNA?

TF: El hecho de que ustedes tengan esa Unidad de Extensión, lo que si creo que tienen que reactivarse o reestructurarse desde la UNA, para que eso tenga una secuencia y una formalidad en cuanto a la organización y sistematización de que eso sea así, es que la UNA a nivel en cada estado, tiene que contactar con la coordinación de Educación Especial de cada estado, tiene que contactarse, tiene que darse esa relación. Eso tiene que formalizarse, tiene que darse una relación más formal, tiene que darse una coordinación a nivel de jefe de zona educativa, que no quede como el apoyo para las prácticas profesionales, tiene que haber una conexión formal con el Jefe de Zona Educativa. Tiene que darse una coordinación académica, que es la que delinea por decirlo así el trabajo de todas las coordinaciones. Si tengo una formalidad a nivel de lo que significa la jefatura como instancia no como persona, con esa universidad, yo pienso que las cosas serían diferentes.

I: ¿Cómo podría instrumentarse un proceso de formación permanente, con cuales contenidos, a través de que modalidad, cómo consideras que podría darse la planificación, desarrollo y evaluación de estos programas para los docentes en servicio?

TF: Para empezar hay que conectarse formalmente a través de un convenio, por escrito, esa conexión debe ser de la Coordinación de la UNA a nivel local con la Coordinación de la Zona Educativa. De acuerdo al diagnóstico de cada estado, porque cada estado es una particularidad, hacerse los planes de formación permanente, va a haber variantes, si yo hablo de formación permanente de Delta Amacuro yo hablo de formación permanente de Maracay, estado Aragua. Delta Amacuro estamos hablando de caños, de viajes de dos horas a los caños, si hay una aula integrada, entonces el diagnóstico de la situación particular a nivel no sólo geográfico, cultural, de recursos y de planificaciones zonales, esos son insumos que tienen que considerarse para hacer un plan, entonces sería una mentira, que yo te dijera que el plan tiene que ser tal y tal, sería totalmente irreal.

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

I: Pero de tú experiencia, cuáles son aquellas áreas que tú ves que hay un vacío, que hace que el docente se fortalezca en eso?

TF: Yo sigo hablando de la sistematización, y evidentemente de la evaluación y la planificación la evaluación eso tiene que ahondarse más con la visión de atención educativa integral Qué significa abordar la lectura y la escritura con una visión de atención educativa integral, si yo no tengo claro eso, yo sigo haciendo mis evaluaciones parceladas, psicofuncionales, como que por un lado va la memoria y por otro lado la atención, sigo haciendo unas evaluaciones descontextualizadas, donde no considero el contexto familiar y comunitario de ese niño, ni las situaciones de tipo emocional, si yo no tengo claro estoy por supuesto, con mi competencias de tipo pedagógicas que es mi fuerte, pero si yo no tengo una visión clara de ese ser humano que tengo ahí. Yo por mas que lea, de hecho tenemos situaciones bien particulares, de personas a las que les preguntamos: tú tienes la conceptualización del 1997, yo lo tengo, pero no lo he leído, o como que no me acuerdo mucho lo que dice ahí, en la práctica, yo realmente no hago el planteamiento de la política no tiene que ver con mi trabajo; eso es algo que tiene que manejarse, que tiene que digerirse e internalizarse por qué el planteamiento es ese y no otro. Eso necesita niveles de reflexión y de discusión que tienen que propiciarse a través de las coordinaciones nacionales y si hay una unidad de extensión permanente, también ellos tienen que hacer un planteamiento de trabajo un poco más directo con el subsistema, porque sino también va a depender del sesgo del docente universitario que esté dando la formación permanente, si mi sello de formación es clínica, por allí me voy, y no tiene nada que ver con el planteamiento educativo del estado venezolano que me dice que es una visión integral, que yo tengo que considerar los diferentes factores que están incidiendo en el proceso educativo.

I: Yo quiero, agradecerle de verdad el apoyo, su receptividad

TF: Yo espero, haberte dado la información que estabas buscando.

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 11

Entrevista Nº 2

Fecha 29 de septiembre de 2008. Hora: 1:30 pm

Profesora: Lic. ML. Psicóloga escolar egresada de la UCV, previo estudios de medicina en la UCV y en la Universidad Complutense de Madrid. Hice Maestría de Lingüística en la UPEL y Maestría de psicología social en la UCV. Estoy en el programa de Dificultades de Aprendizaje, como psicóloga estuve casi veinte años en un CENDA y luego vine al programa de Dificultades de Aprendizaje desde el año 1991 hasta el año 2007. Trabajo en el Pedagógico desde el año 1983, como docente en el área de Dificultades de Aprendizaje, o sea que toda mi experiencia está bien relacionada con esta área, la formación y el trabajo directo con niños con Dificultades de Aprendizaje y en la capacitación de personal, directamente en el trabajo en el programa a través de la supervisión y de las visitas de las Unidades Operativas, los talleres que permanentemente se dictaron y en Pedagógico por la formación de los profesionales que egresan del allí y se incorporan al campo laboral.

I: ¿Consideras que es relevante en este momento discutir sobre las características del perfil profesional del docente especialista?

ML: Yo creo que sí, porque teóricamente hay muchísimos materiales y en el documento hay como ciertas orientaciones de cómo debe ser ese profesional, sin embargo, en la práctica vemos una discrepancia del egresado, pareciera que no entendiera que la formación en las universidades es básicamente lo que ellos van a ejercer cuando están en las unidades operativas, nos encontramos que hay un desfase entre esa formación teórica y la práctica profesional. Entonces, creo que si es necesario redimensionar, ajustar hacer un trabajo quizás más sobre el profesional en ejercicio para que asuman esa responsabilidad de aplicar esos conocimientos teóricos, incluso revisarlos y analizarlos porque a la luz de tu práctica tu podrías modificar muchas cosas que en teoría te exigen.

I: Pareciera que en este momento por todo el marco legal, el docente especialista tiene un papel importante que jugar

ML: Yo lo que siento es que ha habido un desfase entre la formación de este maestro especialista y la formación del maestro regular, tiene que haber un trabajo muy conjunto complementario entre la escuela básica y la educación especial, porque entonces pareciera que se solaparan actividades de uno y de otro, entonces a veces parece que no hay una clara distinción entre lo que hace un maestro especialista y lo que hace un maestro de aula regular.

I: ¿Por qué crees tú que es eso?

ML: Porque precisamente no hay claridad en las escuelas quizás no hay un seguimiento, un trabajo de acompañamiento y un trabajo integrado entre básica y especial eso responde a una política de las zonas educativas, los lineamientos salen del nivel central, pero quien administra esas políticas son las zonas educativas. Debe haber unas actividades que permitan ese intercambio permanente desde el director y todos los que forman parte de la escuela básica para entender y comprender en que consiste el trabajo del docente especialista, al no tenerlo claro, piensa que el maestro especialista es un maestro de apoyo, tareas dirigidas, entonces el maestro especialista a veces se encuentra en un mundo muy complejo, que el tampoco entiende y se deja llevar por las exigencias de la escuela, hacer suplencias en un momento determinado, ser la mano derecha del director para ir a buscar las planillas de pago, entonces se confunde el rol del docente especialista, entonces al no haber un acompañamiento permanente, una supervisión, o un coordinador que esté permanentemente. Nosotros tenemos una instancia muy importante que es el consejo técnico del área. A través de este ente se podría ampliar la participación de los docentes o de los directores de esas escuelas donde hay servicios nuestros, para que entendieran a través de esos documentos que están bien claros y bien precisas las funciones y que ellos se vayan como nutriendo y sería en doble sentido porque se nutriría el maestro especialista de lo que hace toda la escuela básica que también es un mundo muy rico y se nutriría la escuela básica de lo que hace el docente especialista, porque es un docente más de toda la escuela, lo pasa es que tiene bien determinado sus actividades, bien clarificado cuál es su rol y esto siempre nutre la escuela, yo siento que hace falta hacer énfasis en este trabajo articulado.

I: A través cuáles son los principales cambios que se han dado, según tu criterio en la formación del docente especialista?

Belkis Josefina González Nuñez

ML: Se ha pasado de un modelo clínico a un modelo psicopedagógico, yo creo que incluso más pedagógico, más integral, nosotros en el último documento hablamos de psico-socio-pedagógico y se ha abordado más la parte de familia, incluso yo siento que ha habido muchos avances y desde el punto de vista teórico hay muchísimo más efectivo, pero precisamente falla la supervisión esa formación permanente, esa formación en ejercicio, que yo creo que es una cosa importantísima que las universidades hagan trabajos de investigación sobre sus egresados, ver un poco esa formación que están dando, cuál es el resultado que ha obtenido en el campo de trabajo, yo siento que ahí es donde está el asunto.

I: Qué se ha hecho en la formación permanente de este profesional?

ML: Yo creo que se ha hecho poco, porque desde el Nivel Central han habido talleres de actualización, sobre todo en el año 2004 al 2005, ha habido talleres de actualización con profesionales que han venido de otros países sobre todo de Cuba, se han dado talleres en todas las áreas, y en el área de DA, se dieron unos talleres donde participaron profesionales más de ciento cincuenta profesionales, en esos talleres de formación a nivel nacional, con la intención de que ellos fueran multiplicadores, cosa que no se puede hacer sólo, no se puede ser multiplicador sólo debería haber un acompañamiento de esos equipos, esto es difícil, se requiere equipos de trabajo, recursos humanos, que vayan a los estados y hagan sesiones de trabajo. Son parte del Ministerio de Educación por que son parte del área y son pagados por sus estados. Fíjate que muchos de ellos formaron parte de la Zona Educativa y luego con las situaciones políticas, muchos pasaron a los comisionados municipales, fueron ubicados en ciertos lugares claves pero se distorsionó el sentido de lo que era el sentido de lo que era un equipo de formación. Ha habido también experiencias de, no se si tú recuerdas, de aquel trabajo de formación profesional y los equipos de apoyo en los distintos estados, eso también, no se no hay persistencia en la tarea, constancia, continuidad. Tenemos unas experiencias bien interesantes, por ejemplo, en Zulia un equipo muy bueno, una Coordinadora de Educación Especial, y en el área de Dificultades de Aprendizaje habían unas coordinadoras a nivel municipal, hacían un trabajo técnico maravilloso, tenían reuniones permanente entre ellos como equipo y con su grupo de docentes que coordinaban. Sistematizaron el trabajo, pero fíjate entonces después pareciera que no hay continuidad, llega otro y entonces eso lo cambian totalmente. Y experiencias como esas ha habido en otros estados y ha tenido la misma suerte, cambian al coordinador, viene otra estrategia y luego.

I: Siguiendo con la idea de formación permanente, consideras factible desarrollar un programa de formación permanente?

ML: Mira de hecho es que aquí hay una Dirección de formación permanente. Lo que pasa es que es una Dirección de formación permanente para todo el sistema educativo; allí supuestamente deberían haber programas para la educación especial, que conozcamos no está articulado con la educación especial, que debería estar articulada la dirección de educación especial con esa dirección. No sabemos que están haciendo, debería haber como una especie de coordinación inter, con las distintas direcciones: inicial, especial, porque fíjate que nosotros estamos vinculados con todos los niveles. Evidentemente debe haber un trabajo articulado, de equipo, la formación permanente implicaría hacer talleres, por ejemplo: en los estados con todos los coordinadores de todos los niveles y modalidades, de todos los subsistemas, porque tú de repente tienes un alumno que sale de sexto grado y pasa a un liceo bolivariano, tú tienes que hacer seguimiento de la gente que trabaja en el nivel de educación media, debe conocer la educación especial para poder hacer un trabajo conjunto, si hablamos de articulación, tiene que pasar por el conocimiento, la información y el trabajo conjunto. Nosotros hablamos de trabajo cooperativo, porque que es la manera de unificar criterios, la manera de compartir significados, qué es lo que entendemos por DA? ¿cuándo un niño realmente tiene o no tiene dificultades?, porque a veces son procesos que tienen que ver con otros factores externos: la familia, la nutrición, tantos factores y siempre el que sale con las tablas en la cabeza es el muchacho porque siempre se le endilga a él las causas de los problemas, entonces si eso se trabaja en conjunto sería un trabajo excelente, se pudiera hacer un trabajo piloto, empezar de una experiencia en un estado, en un municipio y eso pudiera darse a conocer, no hay divulgación.

I: ¿Cómo podría instrumentarse un proceso de formación permanente. Cuáles contenidos debe incluirse, a través de qué modalidad?

ML: Creo que tanto el ministerio como las universidades deberían sentarse en una mesa y estructurar un programa de formación permanente, por qué?, porque el docente de una universidad trabaja con un grupo de alumnos que va a entrar al campo laboral, a nosotros como

universidad nos interesaría saber cómo están esos muchachos, cómo está ese producto que emerge, que sale de la universidad. Cuáles son las necesidades de formación que se van presentando. Tú puedes ir a la vez modificando el currículo, metiendo otras cosas, por ejemplo, actualmente nos damos cuenta de que el docente debe tener mayor formación en lo que es los aspectos sociales, los consejos comunales, el aspecto legal, la parte comunitaria, el debe estar al tanto de todas las leyes que rigen el área y las leyes que norman su actuación como docente, para exigir respeto por la labor que desarrolla. Y reforzar también todo lo que se refiere al desarrollo personal, conocimiento de sí mismo, eso es necesario, fundamental. Siento que en la medida que se trabajara de manera conjunta las universidades con las unidades operativas, ahí tendríamos un reservorio increíble para modificar los contenidos, para incorporar cosas nuevas y sobre todo digamos hacerlo así de manera sistemática; incluso hacer trabajos de investigación, donde tu vayas encontrando diferencias entre un estado y otro. ¿Cómo es el perfil del docente del estado Mérida, con el de Táchira, el de Caracas y ver incluso cuáles son los factores disidentes en un momento determinado en un sitio, de una manera u otra, qué está incidiendo allí, eso es interesante.

I: ¿Cuáles crees tú que son las líneas maestras o ejes que marcan la formación profesional del docente especialista?

ML: Desde el punto de vista de las universidades, de formación profesional, bueno tendría que tener un aspecto teórico en materias que tengan que ver con los aspectos con los cuales él va a trabajar, todos los contenidos que están vinculados con el proceso de aprendizaje y con su abordaje, las estrategias, y sobre todo los avances tecnológicos, el maestro tiene también que estar formado en eso, conocer las computadoras, meterse en ese mundo porque los muchachos ahorita tienen mucha habilidad en esa área, es una tremenda fuente de información y te permite encontrar muchas vías de abordaje, todo lo que son los software educativos para la enseñanza de la lectura, la escritura, para propiciar el desarrollo y el avance cognitivo de los muchachos, ese es un medio poderosísimo que le permite a los niños ser más analíticos, más inventivos, más creativos, hasta el desarrollo de las habilidades, ese es un poderoso contenido que nosotros pudiéramos utilizar desde el punto de vista teórico; como también la parte personal, el desarrollo y crecimiento personal de ese docente, toda la parte de autoestima, valoración, toda esa formación del ser humano como persona, la formación profesional con una ética, yo creo que eso es clave, el desarrollo de la ética en el profesional y esos elementos para ver si esos contenidos, que se han dado desde el punto de vista de lo que se llama el perfil profesiográfico: sus competencias sociales, académicas y sus competencias afectivas, socioafectivas están siendo puestas en acción, porque una cosa es la que uno forma y cuando vas a ver en la práctica te encuentras otra cosa. La parte psico social nos fortalece cómo es él desde el punto de vista moral, ético como ciudadano y su rol profesional que va en avance, cuáles serían los aportes de él como profesional para el área, para la escuela, para el país para la comunidad, desde el punto de vista de los contenidos imagínate todos los avances técnicos que hay en todas las áreas, dime tú en el área de las neurociencias, eso es fundamental todos avances que hay, eso está ligado con todo lo que es el desarrollo emocional, la parte de las neurociencias, ligada con la psiconeuroinmunología, todo eso influye en el desarrollo del ser humano, desde una perspectiva holística y en esa parte académica tiene que ver con su formación como científico, aprendiendo a sistematizar a interesarse por investigar, descubrir relaciones, elaborar y ser creativo, encontrar nuevas estrategias, nuevas maneras de innovar, ese es el ideal, el que quisiéramos tener. Si hemos encontrado hay personas que están haciendo cosas increíbles, en Carabobo hay un CENDA que creó un centro de investigación; también es que los equipos en la medida en que trabajan juntos mucho tiempo, se van compactando, se van consolidando, ellos hacen un trabajo transdisciplinario increíble y ya se encaminan hacia la metadisciplinariedad, que es lo último que se está manejando en estos días, de cómo tú haces reflexión sobre ese trabajo interdisciplinario, la transdisciplinariedad lo que te va a permitir a tí elaborar elementos teóricos sobre esa interdisciplinariedad. Y ese es uno de los principios fundamentales en educación especial, sino trabajamos en equipo, nos quedamos aislados, cada quien con su visión parcelada de la realidad, todas estas investigaciones yo creo que vienen a llenar un vacío, ojala no se queden sólo en una tesis guardada y que eso pueda generar cambios y tener acogida en el Ministerio de Educación y en las mismas universidades y de allí sacar talleres y programas de formación profesional, allí yo estaría dispuesta a colaborar desde el Pedagógico, que estamos tratando de hacer un trabajo de reestructuración del diseño curricular, ya van como tres años y todavía está en proceso. El diseño curricular actual es del año 2001, que se hicieron las adaptaciones del año 1997, el Pedagógico ha asumido muchas de las cosas del Ministerio, incluso desde que se hicieron aquellas jornadas de unificación de criterios con todas las universidades formadoras de docentes especialistas en Dificultades de Aprendizaje, coordinado por Iguaraya Hernández y se hizo el Sexto Encuentro de todas las universidades, unificación de criterios y hay documentos de eso en Educación Especial y

eso lo estaba coordinando después formación permanente, la Dirección de Formación Permanente asumió esas actividades de intercambio con el ente que iba a pasar a Educación Superior, pero como educación superior, se fue de aquí, y se hizo un trabajo bien interesante, se nombró una comisión donde habían representantes de cada universidad, yo trabajé en la actualización del currículo de Dificultades de Aprendizaje de la UNA, nos trajeron un material muy interesante sobre los cambios que se hicieron, un poco para actualizar en función de todo lo que era el documento de Conceptualización y política actual del área, esas son las cosas que hay que hacer en Educación Permanente, trabajar unificadamente y que los criterios de actualización curricular no se mantenga como estático, eso es algo dinámico, que se mantenga ese trabajo, de todas las universidades, está la UNA, el Colegio de Superior de Psicopedagogía, AVEPANE, la Universidad Vargas, todas las instituciones que forman en el área.

I: ¿Cuáles son las competencias esenciales que definen el perfil del docente?

ML: Ya eso lo hemos hablado un poco, las cognitivas, personal, social.

I: ¿Cuáles son las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social?

ML: Eso también lo hemos hablado de modo general

I: ¿Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje?

ML: Bueno todo lo que hemos dicho debe ser un profesional que maneje los contenidos del área de su competencia, que sea un profesional solidario, conocedor del contexto donde le toca trabajar dispuesto a participar con los padres, con los niños, y que se centre en el trabajo con esos niños que es el eje del trabajo, no se pierde el niño, a veces se diluye, te hablan de tanto que los niños no lo veo por ninguna parte, o sea una actividad centrada en el niño y una visión de avanzada, porque la actualización es algo muy personal, entonces un profesional que esté dispuesto a cambiar, esto creo yo que es irrenunciable, que sea un profesional dispuesto a estar en un proceso permanente de cambio.

I: ¿Qué entendemos por un docente especialista competente?

ML: Un docente especialista competente es un docente que vea los resultados de su trabajo, que propicie el desarrollo de ese alumno que se le ha encomendado, que sea creativo, que genere nuevas estrategias, que se articule adecuadamente en su escuela, que sea uno más en esa escuela, que esté dispuesto a cambiar, desde el punto de vista personal y que esté al día con todas las innovaciones y toda la parte tecnológica, técnica, académica, la competencia desde ese punto de vista se mediría por la efectividad de su trabajo, que tenga buenos resultados, no solamente desde el punto de vista oral, sino escrito, que tenga una sistematización de su trabajo y pueda mostrarla, pueda participar en un cualquier evento, en cualquier jornada, un maestro especialista que tiene mucho que mostrar, más que decir, mostrar. En donde ya el trabajo no es sólo práctico, o apegado al librito, sino que el sea capaz de interpretar esa teoría y modificarla, que el pueda darse cuenta de que hay otras maneras de interpretar la realidad y evidentemente puedes encontrar otro tipo de relaciones y las puedes explicar, allí estás construyendo teoría. Un docente competente es un docente que permite el avance del área en donde esté, entonces va como añadiendo esos hallazgos que va haciendo y por eso tiene que ser un maestro investigador, que sea capaz de ir modificando esa realidad, pero en base a un trabajo por supuesto.

I: ¿Cómo determinar el valor de estas competencias y de que manera puede la universidad venezolana fortalecer o promover estas competencias?

ML: Bueno fortaleciéndola primero en los propios profesores, si docentes de las universidades no se montan en la ola, estamos entonces como en un círculo vicioso, tiene que ser un docente universitario dispuesto a investigar y de innovar y al día en las innovaciones y en los avances teóricos y técnicos que hay, utilizar cada vez, mejores estrategias para llegarle a los estudiantes, la parte metacognitiva, esa reflexión que permita consolidar el aprendizaje. Pero si tu no eres reflexiva no puedes promover esa reflexión, yo creo que el gran problema a resolver es en función de la formación de los profesores de la universidad, que también debe haber una formación permanente, tú dices el profesor de la universidad hace un trabajo de ascenso, pero a veces esos trabajos de ascenso son por salir del paso, debe haber también una actividad dinámica, no hay una línea de investigación, que se trabaje en equipo, tú tienes que tener esa vivencia, si decimos

que el aprendizaje es vivencial, tenemos nosotros también vivenciar en las universidades esos espacios de discusión de diálogo, de retroalimentación, de discutir, qué nos pasa con los alumnos, cómo podemos avanzar, qué estrategias utilizar, eso es fundamental, es la clave.

I: Creo que hemos tocado todos los aspectos considerados.

ML: En términos generales eso es, esto daría para nosotros estar hablando horas y horas, pero realmente eso es y en la experiencia que hemos encontrado nosotros es básicamente, el no tener una sistematización de lo que es el desarrollo profesional, entonces se dan talleres y charlas, pero no tienen un seguimiento de a donde va eso, qué está pasando, por ejemplo nosotros queríamos tener como qué aportes habían obtenido las muchachas que vinieron a ese curso y qué impacto tuvo en su trabajo con los niños, o sea, qué habían encontrado ellas en esos niños a partir de los aportes que habían tenido en el taller, nos lo fijamos como meta, que ellos lo fueran sistematizando, pero al no tener el personal, o sea los recursos humanos, eso tu lo puedes hacer en chiquito pero la idea es que eso pudiera hacerse a nivel nacional con todos, que puedas hacer ese trabajo en las zonas educativas con unos buenos coordinadores de Educación Especial, en cada zona educativa, sería ideal, pero ha faltado mucha voluntad política, porque tu tienes que tener como unas pautas, incluso nosotros hicimos en la Dirección un perfil del coordinador de Educación Especial, qué características tiene que tener para promover el avance de Educación Especial, pero si no hay voluntad política, o sea, son cargos que son de confianza, escogen las personas por otros aspectos más partidistas, eso te tranca, porque si se fijara en las políticas educativas, te centrarías en hacia donde tú debes orientar el desarrollo del país, esas son las políticas educativas, pero cuando eso se tergiversa, se te dispersa, tú te das cuenta que esa persona está allí para guardar otros intereses, entonces te trancan las cosas, mientras eso no se maneje de manera técnica, con concursos, o sea, que se garantice que se escoja a la persona más idónea, y fíjate que esto es clave porque tienes un coordinador de Educación Especial, es muy importante, nosotros hemos encontrado eso que te digo en Zulia, una muchacha excelente profesional, pero ha dependido del azar, que consigues una persona de confianza pero bien formada, y eso es posible. Yo siento que es cuestión de escoger bien, ella se articuló con las universidades, hizo un trabajo bien interesante, con las comunidades, tanto que se puede hacer, pero tiene que ser gente comprometida con el área. Además que el docente te pones a ver, desde el punto de vista social es un líder, porque está en el medio entre los padres, la comunidad y el resto de la escuela, sobre todo el docente nuestro, el docente de Dificultades de Aprendizaje, es un privilegio, uno por escuela o por turno, es uno sólo que tiene en sus manos mucho potencial para motorizar situaciones de cambio, porque tú no lo vas a hacer sólo, tienes que propiciar trabajo de equipo, ese conjunto de gente que esté dispuesta a cambiar esa escuela, si la escuela no cambia, los pobre chamos tampoco van a cambiar, es un trabajo interesante cómo propiciar en nuestros docentes esa visión de liderazgo, ese rol social tan importante, entonces son yo creo los aspectos que hay que tomar en cuenta y que de repente, cuando lo vemos desde el punto de vista de una investigación que muestre cuáles son los aspectos y que proponga, las investigaciones no se deben quedar sólo en el diagnóstico, encontré esto, deseo ya estamos cansados, hace falta hacer propuestas, alternativas, vía sencillas que permitan mejorar la realidad educativa, que las universidades vayan a la escuela, y haya mayor articulación, las escuelas están como desasistidas, entonces ir abriendo espacios de discusión, porque hay mucho que hacer, la escuela es un reservorio increíble, ese es un laboratorio viviente, tú te metes en una escuela, tantas cosas que ves y cosas que se pueden hacer, entonces bueno de repente las universidades asumimos las escuelas que tengan a su entorno más cercano, hacer un pronunciamiento social, yo siento que las universidades se han quedado muy rezagadas, se quedan en el trabajito por salir del paso, comunitario que sólo ellos lo saben, la universidad tiene que abrirse y tener eco, que la gente respete la universidad por lo que hace. Darnos a respetar, yo siento que la universidad tenemos mucho que dar y propiciar en los muchachos eso, que ellos pueden ellos dicen que están solos en la escuela, tú no estás sola, mira la cantidad de gente que tienes allí, los niños, los padres, los bedeles, todos los que hacen vida en una escuela son importantes, entonces yo siento que la formación tiene mucho que ver con la convicción que tenga cada profesional en ese proceso de formación, que tú puedas ir aportando, y que la gente lo viva, porque yo creo que es una cuestión de sentirlo, cómo tú puedes ser mejor cada día y lo puedes mostrar con el trabajo que haces, mira nosotras tenemos que dejar documentos, cosas que queden, que la gente tenga referencias, por ejemplo, nosotras hicimos un documento de seguimiento que después lo transformamos en acompañamiento, y eso quedó, es un documento que está allí que nosotros lo aprovechamos, y lo pasamos a muchas instituciones y tenemos el respaldo de todo lo que se ha hecho, que lo tenemos que sistematizar si, yo le digo a Teresa que tenemos que escribir un libro donde hagamos la síntesis de los hallazgos que hemos tenido en estos diez años, ha sido un trabajo largo, de visitar todos los estados, y bueno que sirva como un punto de referencia, es un punto de partida, y a partir de allí que podemos hacer.

I: De estos diez años, ¿Cuáles crees tú son las áreas más débiles del docente especialista?

ML: Yo te diría que en Dificultades de Aprendizaje, en lo que se refiere a estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje y eso vinculado con la evaluación, porque si tu tienes unas buenas estrategias, tú puedes saber cómo vas a evaluar, yo creo que esa es la debilidad, esa parte de estrategias de enseñanza; nosotros encontrábamos maestras haciendo lo mismo que hace el maestro de aula regular, tú tienes que evaluar las competencias integradas, no tienes que evaluar lectura y escritura, no eso lo hace el maestro de aula regular, tú tienes que ver cómo interpreta el niño, los niveles de comprensión, la relación de ideas, cómo el niño es capaz de utilizar esa información en otro momento, esa transferencia del aprendizaje, esas competencias metacognitivas, son capaces de reflexionar sobre lo que el sabe, lo que no sabe, lo que le falta por saber, eso es lo que evaluamos nosotros, tenemos que buscar maneras de que el maestro se desvincule de esa práctica académica, de poner al niño a hacer cuentas, de ponerlo a hacer planas, tú te encuentras maestros especialistas haciendo lo mismo que hace el maestro de aula regular, claro él se siente también apabullado porque la mamá le dice "mira no le manda tarea", y el niño no hace nada, entonces ahí el tiene que trabajar con el padre, para que el padre entienda en qué consiste tú trabajo, y que el vea el impacto de tú trabajo cuando el vea que es un niño más participativo, más activo, que rinde mejor en los exámenes, que el vea el impacto del trabajo del maestro especialista en las competencias de ese niño, eso es fundamental.

ANEXO 12

Belkis Josefina González Núñez

Entrevista Nº 3

Dra. MM. En este momento se desempeña como especialista de contenido en la carrera de educación mención Dificultades de Aprendizaje, pero tuve una gran experiencia como asesora, durante quince años en el Centro Local Metropolitano, pienso que eso me dio una base bastante sólida para el trabajo en el Nivel Central, porque yo siento que nosotros como asesores, el conocimiento de la práctica diaria con los estudiantes, la oportunidad de poder asistir a las escuelas y constatar la realidad del niño con Dificultades de Aprendizaje, te da esa base para poder entender acá todo este trabajo teórico que se está haciendo aquí, soy psicólogo escolar, yo entré en la época en que se iniciaba la carrera, hasta ese momento no existía la carrera en ninguna parte de educación en Dificultades de Aprendizaje, me gradué en el año 1981, no habían los educadores, entonces se contrataba sobre todo psicólogos, una vez que salen las primeras promociones de educación con la mención Dificultades de Aprendizaje, se organizó un equipo bien bonito de psicólogos y educadores. Hice maestría en Educación Abierta y a Distancia aquí en la UNA y mi doctorado siguió por el mismo camino, pero nunca me aparté de Dificultades de Aprendizaje, de hecho mis trabajos siempre estuvieron orientados hacia eso; terminé el doctorado en la Universidad Nova, cuando se hizo el convenio. Mi participación en el ajuste curricular para mi fue muy importante, yo me incorporo al equipo, una vez que ya se ha hecho el documento que se llamaba: Reajuste de la carrera de educación, mención Dificultades de Aprendizaje, que estuvo a cargo de las profesoras Ericka Naveda, Yanida Rodríguez y Svetlana Longinov, yo llego cuando ya está listo el documento y mi tarea es ponerlo en práctica, o sea era darle vida a ese documento escrito que se había hecho con tanto esmero y con tanto esfuerzo, también participé en las reuniones que dieron origen a este documento, que fueron reuniones con expertos de otras universidades y especialistas del Ministerio de Educación para unificar criterios sobre el área, estuve en el encuentro que hicimos hace diez años con los asesores, para también darle vida a este documento, entonces cuando yo llego, me dicen nosotros queremos ahora diseñar todas las materias, en ese momento estaba el profesor Castro Pereira como Vicerrector Académico y surge la idea del Plan de Curso, para mi fue una gran sorpresa porque nos habíamos preparado durante un año, nos preparamos a través de talleres que empezó dictando la profesora Loginov y lo trajimos de la experiencia de la Nova, entonces dábamos talleres para brindar conocimientos y ciertas herramientas a nuestros compañeros sobre lo que es diseño instruccional, entonces nos preparamos con mucha antelación para cuando llegara este momento. Llegado el momento el profesor nos llama y nos dice que se van a implantar lo que se llaman Planes de Curso como material instruccional, para mi fue una gran sorpresa porque siempre entendí el Plan de Curso como aquel orienta para el desarrollo de los materiales instruccionales, pero nunca él como el material si, esto resultó muy novedoso, al principio observamos mucha resistencia, y cuando vimos concluimos que si se podía, y sobre todo hacerlo en tiempo record, porque si hubiésemos hecho el material de una vez todavía estaríamos escribiendo. Entonces a mi me correspondía realizar todos los cursos, bajo mi administración, como coordinadora de la mención, se hicieron todos los cursos, todos los planes, a mi me tocó escribir Introducción a la Dificultades de Aprendizaje, coautora de Enfoques Teóricos y todas las Prácticas, eso en tiempo record y coordinando lo demás, sino es por este equipo, este equipo es fabuloso, así como es en Nivel Central lo es a Nivel nacional, nosotros logramos cumplir con el 99% de los cursos que solicitaban en el tiempo en el tiempo adecuado excepto Pensamiento y Lenguaje que no salió y la profesora Rebeca ha tenido que ponerse en eso. Esa fue mi responsabilidad como Coordinadora para que salieran los cursos y todo salió, traumático porque después los Planes iban a quedar en la Biblioteca, que los libros del mercado sólo iban a comprar cuatro, empezaron a surgir los problemas de la administración y en este momento la responsabilidad que ha tenido Rebeca, como Coordinadora, y nosotros la acompañamos en eso, es mejorar todo aquel trabajo convertirlo ahora en Guías Instruccionales o de Estudio y en algunos casos en Textos UNA, que salga el libro como se acostumbraba pues.

I. ¿Consideras relevante en este momento discutir sobre las características del perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje?

MM: Si es muy importante, desde ese inicio que se hizo el ajuste curricular, siempre dijimos, lo manifestaba el Dr. Castro, que el Modelo requiere de un ajuste permanente, porque la sociedad cambia tan vertiginosamente en todos sus órdenes que los perfiles tienen que revisarse constantemente, fíjate que en lo político, en lo social, nuestro país, para bien o para mal el cambio es drástico, es evidente, en el mundo lo que está sucediendo, fíjate como en este momento cómo se tambalean las economías mundiales, la política también es inestable, la tecnología como nos influencia, este movimiento que hay ahorita en pro de las personas con discapacidad, es decir, todos esos cambios que se dan a nivel mundial y nacional, a nivel de todo lo que es la sociedad, nos obliga, el cambio mismo desde el punto de vista teórico y de las políticas a que se revise constantemente, no como antes, que pasábamos un tiempo estático y no pasaba nada, en este

momento es imposible porque el cambio es sumamente rápido y tenemos que ir a la par de los cambios a nivel mundial. Entonces me parece que esa revisión es muy permitente esa revisión.

I: A través del tiempo, ¿Cuáles son los principales cambios que se han dado en la formación del docente especialista?

MM: Sí, cuando nosotros, por cierto en este momento escribiendo el texto de Introducción de Dificultades de Aprendizaje, estaba viendo la evolución precisamente del campo que ellos lo abordan desde diferentes fases, ellos dicen que hay una fase de inicio donde no existía, no existía el campo, eran aquellos estudios médicos y sobre todo el trabajo de accidentes que habían tenido las personas adultas, era una cuestión de tipo eminentemente médica de trastornos o patologías por accidentes, luego cuando todos sabemos vino la época de transición donde surge el campo de Dificultades de Aprendizaje, como tal, cuando por la presión de los padres se declara que el concepto de Dificultades era ese, el que se formuló en aquella época, ya se le empezaba a dar mayor importancia a todo lo que es la parte educativa, más que médica, vimos en ese momento mucha importancia a lo educativo y a lo psicológico, entonces estos dos actores pasan a formar parte de este equipo, de atención de las personas con Dificultades de Aprendizaje; luego viene esa etapa de consolidación en donde sigue privando lo educativo, la integración como tal o sea era importante no desagregar al niño de su aula regular, sino mantenerlo allí integrarlo, mantenerlo y atenderlo allí y vi que también era importante la atención del adulto con Dificultades de Aprendizaje, que nosotros no consideramos, lo que pasa es que en Estados Unidos hacían ese seguimiento, de los niños con problemas hasta llegar a la edad adulta, en estudios longitudinales; cuando surge el campo hay un auge sobre la elaboración de pruebas, surgen todas aquellas baterías de pruebas en las diferentes áreas para elaborar el perfil, surge el ITPA, tal y que se yo y la atención basada en áreas. En este momento, digamos han cambiado un poco las tendencias, por ejemplo, ahorita tenemos el Modelo Holístico, el Modelo de Procesamiento de la Información, continúa estando el Modelo Conductista y estos modelos actuales que ya no te obligan a utilizar tantas pruebas sino que son más basados en los criterios y en esos modelos más globales, más integrales. Entonces, si ha habido un cambio bien sustancial en esas diferentes épocas en nuestro campo.

I: Cuáles son crees tú las líneas maestras o los ejes curriculares que marcan...

MM: Por una parte ya hemos hablado de su componente docente, ese es un eje que nunca puede faltar, porque él tiene que tener el conocimiento y las destrezas de un docente, después debe estar dentro de esto, un tronco común de Educación Especial, que nosotros lo incluimos en este Ajuste Curricular, debe haber un tronco común de Educación Especial de manera que nosotros después podamos formar el especialista en Dificultades de Aprendizaje, en Retardo Mental, en Autismo, o en lo que sea; porque él debe ubicarse dentro del gran campo que es Educación Especial, pero está surgiendo algo nuevo que es el campo de las personas con discapacidad que es mucho más abarcador, entonces habrá que sentarse a pensar cómo incorporamos el campo de las personas con discapacidad que está arrojando al de Educación Especial, esa es una discusión que debe darse y después si vas a tener tu eje ya especializado, de especialidad de Dificultades de Aprendizaje, con todo lo que implica tanto teórico como práctico, teórico en el sentido que hay que saber qué es ese fenómeno, Dificultades de Aprendizaje que es tan difícil de asir y que la gente confunde tanto con otros hasta el punto de negarlo, tenemos que estar muy pendiente de que el estudiante que se está formando debe tener una sólida formación teórica de lo que es eso y de forma crítica y conocer toda esta evolución para entender lo que está pasando ahora, tiene que conocer las herramientas de evaluación y las herramientas de atención educativa y todo eso que hablamos de las materias colaterales que van a confluir, tiene que saber de integración, prevención de atención a la familia, la importancia del arte dentro de lo que es nuestro campo de trabajo y todo eso visto de una manera práctica, tanto teórica como práctica, a través de sus prácticas profesionales, pero estas serían las grandes líneas.

I: ¿Cuáles son las competencias esenciales que definen ese perfil?

MM: Ya eso lo hablamos lo que podemos concretarlo es diciendo que debemos centrar las en las competencias que señaló Delor, que todavía siguen vigentes, hasta que cambien que son las competencias del ser, del saber hacer, del convivir y del conocer, hasta ahora hay una competencia más que es muy interesante, el saber enseñar, porque estas personas que van a trabajar con esos niños con problemas también tienen que saber cómo enseñar a esos niños que sería una competencia más.

I: ¿Cuáles deben ser las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social?

MM: En lo académico, está toda esta parte que tenemos en nuestras materias que son tanto teóricas como prácticas, claro que todos esos elementos que tú has mencionado allí ya están dentro de lo académico, nosotros estamos tratando de que converjan toda la parte actitudinal, de valores, de emociones junto con toda esa parte académica y todo ese desarrollo personal y social dentro de ese perfil, que es el gran reto cómo a distancia nosotros podemos crear los valores, las actitudes positivas el control emocional, para ser un especialista en el campo de las Dificultades de Aprendizaje. Lo técnico, es conocer esa parte técnica, de los instrumentos que va a utilizar, pero que tiene que utilizarlo con sentido crítico, con sentido ético, es decir como integrado. En lo personal, su control emocional, sus actitudes, valores, es decir toda la parte del ser. En lo social, es la convivencia, el respeto por los demás y saber manejarse en grupo, aprender a trabajar en forma cooperativa, aprender a trabajar en equipo, y para trabajar en equipo, la individualidad tiene que quedar de lado, entonces el que destaca no soy yo, el que destaca es el equipo, que fue lo que nosotros quisimos transmitir a nuestros profesores, forman parte del equipo nacional, entonces no son ni especialista en contenido, no, somos un equipo, todos especialistas dentro de nuestro campo, eso se aprende, porque nosotros estamos muy acostumbrados al individualismo, esto es mío y lo hice yo y punto, pero nosotros hemos comprobado que para que las cosas tengan éxito, para lograr los objetivos, tiene que ser en común, así lo veo yo, y sobre todo un docente dentro de la escuela, el tiene que ser un líder, sobre todo hay un tipo de liderazgo que yo aprendí mucho, eso me impactó mucho en la Nova, que es el líder que no tiene cargo gerencial, sino que el se mueve abajo en la base, ese es el que me llama la atención, me gusta, me identificaría por allí, tú empiezas a mover desde la base para que todo surja desde allí, no impuesto desde arriba, y el docente especialista tendría que estar allí, en el ejercicio de un liderazgo de este tipo.

I: Cuál es tu opinión acerca de la influencia de la Resolución 2005 y las leyes relativas a la inclusión y atención a la diversidad en las competencias que debe desarrollar el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, tomando en cuenta la investigación en el área.

MM: Esas son las leyes nuevas, indudablemente todo eso influye, fíjate lo que estábamos viendo ahorita que teníamos que estar muy pendiente, cuando salió la reforma del currículo que no fue aprobada, acuérdate que nosotros quedamos en la Resolución N° 1, que ya estaba incorporada, nosotros estábamos muy pendiente para incorporar todos las nuevas resoluciones, los cambios, pero si debo decirlo, en el Ministerio de Educación no lograron ponerse de acuerdo, nosotros no logramos extraer cuáles son las líneas, podrán estar las resoluciones pero ellos no logran estar totalmente de acuerdo en lo que se va a hacer, incluso cuando se hizo la reforma curricular Educación Especial estaba ausente. Con todos los cambios, nosotros estamos esperando que se asiente un poco para ver como está todo, y la manera de incorporar, el ajuste permanente, pero queremos que se sedimenten las cosas para que nos digan estos son realmente los cambios, y esta es la resolución que va, pero indudablemente que si estamos de acuerdo con la atención a la diversidad y la inclusión que es mucho más amplia que la integración, porque la inclusión te obliga a tomar en cuenta, incluso a la persona que no tiene discapacidad, tiene que tomarse en cuenta, por aquello de que somos diferentes, se complementan muy bien, porque si yo soy diferente, también necesito un trato bien especial como persona.

I: Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, cuáles son esas cosas que tienen que estar siempre?

MM: Yo lo veo por estas competencias que te estoy diciendo, tiene que estar presente todo lo que es el ser, nosotros no podemos renunciar a eso, al mismo nivel del conocimiento, yo no gano nada con tener a una persona con muchos conocimientos sin que esté formada esa parte de lo personal, y viceversa, yo no gano nada con tener a una persona sensible sin conocimiento, yo siempre pongo este ejemplo que a la gente le parece bien drástico, imagínate que tú llegues a un hospital y el médico se ponga a llorar contigo, ajá muy bien se identificó, es sensible, entonces que hago, se muere el paciente, porque yo no se nada pero yo te comprendo, no no; hay que comprender con el conocimiento y las técnicas que necesitamos, no puedo renunciar al conocimiento teórico ni a esas habilidades técnicas, tengo que saber manejarlo, tiene que haber una diferencia entre el maestro especialista y el maestro regular, sino cómo nos diferenciamos, entonces para que estamos, yo pienso que ese conocimiento teórico como ese conocimiento de nuestras técnicas, modelos teóricos, la aplicación de los mismos, las herramientas que me dan para investigar y todo ese ser es irrenunciable.

I: ¿Qué entendemos por un docente especialista competente?

MM: Un docente especialista competente es aquel que tiene tanto el conocimiento teórico, las habilidades prácticas, la convicción digamos de que él es un docente capaz de que pueda realizarlo, el saber manejarse dentro de lo que es su equipo interdisciplinario, el que ha logrado introyectar todos esos principios docentes de democratización, de inclusión en fin, no que los aprendió por aprenderlo, sino que ya los introyectó y logra aplicarlo a su campo de acción y que es capaz de ponerse en el lugar del otro, por esa fortaleza personal que ya posee.

MM: Mi opinión digamos en la experiencia en el área y basado digamos en esas perspectivas actuales en las que se trabaja por competencias, quizás eso varía, pero en este momento se habla mucho de las competencias, las competencias del ser, del saber, del convivir y del saber hacer, entonces a mi me resulta bien interesante ese esquema de trabajo, entonces fíjate el especialista en Dificultades de Aprendizaje en este momento, en esta época post moderna tiene que ser un profesional muy flexible, eso en primer termino y los conocimientos tienen que ser muy amplios, tienen que estar basados en el conocimiento del campo a nivel internacional, cómo evolucionó el campo de Dificultades toda su conceptualización, todas las características de esa persona, que se cataloga con Dificultades de Aprendizaje, del niño, adolescente incluso adulto, para que partiendo de toda esa conceptualización, de toda esa evolución histórica, podamos adentrarnos en lo que es la atención, tanto la evaluación como la atención educativa, conocer las bases teóricas, los modelos teóricos y él decidir cual es más conveniente para él, eso como el eje central de la carrera, tiene por supuesto que ser un docente, tener el conocimiento de todo lo que implica ser un docente, un planificador, un promotor del conocimiento, un activista social, en fin, todo lo que significa ser docente, ser educador; el no es ni un cuasi psicólogo, ni un cuasi neurólogo, es un educador, por supuesto tener toda la formación general que nos dan los estudios generales y estar formador en todos aquellos conocimientos que van a nutrir, él tiene que ser un promotor de la comunidad de la familia, tiene que saber de gerencia, de administración, de planificación, un investigador nato, es decir, tener herramientas para la investigación, para resolver problemas dentro de la comunidad, no solamente dentro del servicio, como era antes sino todo el plantel, tiene que tener conocimiento para trabajar en conjunto con el equipo y con el maestro regular y con la familia que ya dijimos, en fin, sería todo ese conocimiento para poder entender lo que es esta condición, de allí podríamos pasar a lo es el saber hacer, no basta, esto sería a nivel teórico o práctico, él tiene que tener herramientas de aprender a aprender, de aplicar estrategias cognitivas y actividades de auto regulación para toda esa formación, tiene que conocer muy bien sus instrumentos de trabajo, de evaluación, poder realizar la parte técnica, tiene que saber hacer ya su parte de planificación educativa, saber hacer sus materiales, relacionarse con la familia pero ya a nivel práctico, ser un orientador de la familia como docente, no como psicólogo, ser un agente de cambio dentro de su comunidad, digamos allí estaría toda esa dinámica del saber hacer. El convivir también me da eso, saber entenderse con el resto de sus pares, de los maestros regulares, tener ese compromiso ético con el resto de la comunidad, la familia y el educando, saber convivir con esa realidad, con todo lo que es la comunidad y relacionarse con expertos, fíjate aquí estamos trabajando un poco eso de que el problema de los seres humanos es el ego, bajar el ego, ser un poco más humilde para poder entender al otro, ponerse en el nivel del niño, del padre, no pensar que él lo sabe todo; entonces allí pasamos al ser, como te decía para mi es muy importante la sensibilidad, porque tiene que ser muy creativo, pero a la vez humilde, responsable, honesto, empático, saber colocarse en el lugar del otro, por mi experiencia, que observé yo cuando trabajaba con niños, el sufrimiento de los padres y del propio niño, y eso hay que saber entenderlo y poder ubicarse, fíjate que uno muchas veces a pesar de que uno dentro de tú familia pudiese o no haber niños con dificultades de aprendizaje, es importante ponerse en el lugar de los padres, me acuerdo cuando una mamá me decía, tú te vas yo me quedo con mi hijo con aquel problemón ves; bueno en definitiva a grandes rasgos sería eso.

I: De qué manera puede la universidad fortalecer o promover estas competencias, qué se ha hecho en cuanto a la formación permanente de este profesional?

MM: Esa es la otra parte, fíjate, yo pienso que ya se dio un paso adelante con lo del ajuste curricular, nosotros teníamos una deuda de veinte años, un desfase muy grande y pienso que lo hemos superado, el resto en este momento es el mantenernos actualizados, y pienso que tú trabajo en ese sentido es muy pertinente y que los resultados tienes que aportarlos al área para decir, conseguimos esto y esto debemos cambiarlo, tiene que haber como una norma, que el cambio debe hacerse cada cierto tiempo, habría que establecer, cada cuánto tiempo hay que hacer una revisión curricular de este tipo de manera de mantenernos. Y lo otro no olvidar al egresado, nosotros, cómo te digo, la idea de hoy es la formación permanente, por los cambios que hay tan rápidos, entonces a través de cursos de extensión, diplomados, tiene que haber post

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

grados en la universidad en el área que no lo hay. La universidad tiene que comprometerse con la formación permanente del profesional en el área.

I: Consideras factible desarrollar un programa de formación permanente para el egresado en el área, en la UNA?

MM: Lo considero a través de los programas de extensión, a través de los programas de diplomado que creo que salen en la información del Vicerrectorado Académico y cursos de post-grado o programas de post grado, de especialización, maestrías y doctorado y convenios a través de otras universidades si es el caso.

I: ¿Cómo podría instrumentarse un proceso de formación permanente, cuáles serían los contenidos, cómo se podría instrumentar?

MM: Los contenidos básicamente, para mi en estos niveles lo que debemos formar ahora es un investigador, el contenido por supuesto va a ser más especializado, pero lo importante es formarlo como un investigador dentro del área, eso es lo más importante a nivel de post-grado Nosotros podemos hacerlo en este momento a través de la misma modalidad a distancia pero basándonos en las TICs, porque yo entiendo que al estudiante de pregrado no podemos obligarlo a estas cosas pero ya en el profesional, lo digo por mi doctorado, una de las condiciones era tener mi computador con conexión a Internet sino irme a un cyber café, pero a través de esta modalidad a distancia y apoyarnos en las TICs podríamos hacerlo.

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 13

Entrevista N° 4.

Dra. YR. Licenciada en educación, mención Dificultades de Aprendizaje, egresada de la Universidad Nacional Abierta, estudios de especialización de la UCAB en Procesos de Aprendizaje; Maestría en UCV en Educación Superior y Doctorado en Educación, Mención Diseño Curricular en la Universidad de Málaga, España. Con estudios a nivel de Epistemología y Metodología también en el área de Investigación y todas mis investigaciones las he orientado hacia la revisión de la Educación Especial como área de conocimiento y en particular en la formación del docente especialista. Actualmente estoy como Coordinadora Académica de la Universidad Nacional Abierta y además cumpliendo funciones como especialista en contenido, responsable de la asignatura Integración educativa de personas con necesidades de aprendizaje, en la carrera Dificultades de Aprendizaje que dicta esta universidad. En cuanto a la participación en el Ajuste Curricular de la carrera Educación Dificultades de Aprendizaje, puedo decir con conocimiento de causa soy algo así como la madre de la creatura, porque estuve siempre en la planificación, el diseño y ahora en el desarrollo y administración del ajuste curricular que se le hizo a la carrera, me mantengo haciendo una revisión permanente de lo que es este ajuste curricular a la luz de lo que considero debería procurar ser la formación de ese especialista de ese docente especialista si se quiere ideal y bueno ir precisamente con ese proceso de revisión y de ajuste permanente que nos permite el modelo que utilizamos para hacer la propuesta de ajuste de la carrera, esas correcciones y esas reorientaciones a la luz de ir cada vez decantando y afinando más la formación de ese docente especialista en consonancia primero con lo que establece la realidad, no sólo la que nosotros nos planteamos a nivel teórico aquí como diseñadores y planificadores del currículo y de la formación como tal, sino justamente en consonancia a la realidad que tiene que dar respuesta ese docente especialista en cada situación y en cada circunstancia que se le presenta en su localidad en su escuela, en su comunidad; máxime ahora en estos tiempos tan convulsionados, donde la educación definitivamente tiene un rol súper estelar, siempre lo ha tenido pero ahora más que nunca, precisamente por todas esas cosas en las que se quiere involucrar y que debe estar involucrado así el docente, pero no sólo desde la connotación política que se le quiere dar a la participación del docente sino desde la connotación filosófica y social de desarrollar fundamentalmente un ciudadano crítico y de verdad con capacidad sea este un individuo con necesidades especiales, con Dificultades de Aprendizaje o entre comillas normal para que pueda justamente atender y contribuir a que de manera efectiva se desarrolle el país y en primera instancia la región y la localidad a la que él atiende y en la que el se desenvuelve.

I: Consideras relevante en este momento discutir sobre las características del perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje?

YR: Si, yo creo que es súper pertinente someter a consideración y a revisión este perfil a la luz de lo que se está planteando en (no puedo identificarlas como políticas porque todavía no están definidas como tal pero si) las orientaciones y los lineamientos que está dando el Ministerio de Educación en cuanto en cuál es la participación del docente especialista en el proceso educativo dentro de un Modelo que ahora se ha llamado de una manera particular bolivariano, etcétera, etcétera, pero que de todas todas pareciera como que desdibuja o de alguna manera disfraza cuál es el rol que le corresponde desempeñar al docente especialista según la concepción que se tiene de la especialidad de Dificultades de Aprendizaje como un área del área de conocimiento de la Educación Especial.

I: A través del tiempo ¿cuáles son los principales cambios que se han dado, según tú criterio, en la formación del docente especialista?

YR: Si, yo creo que si, y lo digo con conocimiento de causa primero por el programa de formación en el que yo me formé como especialista, tenía una orientación fuertemente psicofuncionalista y con una impronta hasta clínica y rehabilitatoria, porque era justamente la concepción que se tenía de las personas o los sujetos que eran el objeto de estudio del campo y de atención del campo, en este caso de la Educación Especial en general, pero creo que a la luz justamente a la evolución esa concepción de la persona con la persona con necesidades especiales, valga la redundancia como persona, como individuo ese rol del docente especialista, se ha ido revisando, se ha ido actualizando y cada vez más, creo que si se ha ido, en la medida de lo posible, porque también responde a unas realidades sociales, geográficas, etcétera; dando respuesta a las necesidades que se le están planteando a la sociedad en general.

I: Antes era más psicofuncional, y ahora tú lo sientes que tiende...

Belkis Josefina González Nuñez

YR: Ya lo veo con un peso más docente, más pedagógico, más hacia la intervención que dentro de ese complejo de acciones que involucra la atención y la intervención educativa de una persona con necesidades especiales o con Dificultades de Aprendizaje, le corresponde cumplir al docente especialista, yo si siento que cada vez más la fuerza o la intención va más orientada a que él se entienda y se sienta como un docente en un área de especialidad.

I: ¿Cuáles son las líneas maestras que marcan la formación profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje desde la institución donde usted labora?

YR: Plantean en función, justamente la revisión que se hizo al diseño curricular, las siguientes áreas, está lo que es específico a la Educación Especial, a la modalidad, eso de hecho se planteó como un tronco común, a la luz de que se pretende, ojala así sea, en el mediano plazo el poder ofertar las otras menciones en cuanto a Retardo Mental, Deficiencias Auditivas, Deficiencias Visuales como carreras que dicte la universidad y que se aprovechó justamente este ajuste para plantear este tronco de formación común, para cada una de las áreas que están o forman parte o integran la modalidad de Educación Especial, de acuerdo a lo que establece todavía la Conceptualización y Política vigente que eso si no ha cambiado. Entonces está el eje de la especialidad que es en este caso Dificultades de Aprendizaje, entonces tenemos una segunda línea, primero la de Educación Especial, luego la de Dificultades de Aprendizaje luego está todo lo concerniente al componente docente o pedagógico y por último hay una línea que introducimos a la luz de lo que significa la acción docente en todo el quehacer pedagógico y educativo que es la línea de investigación, se dimensionan estas cuatro líneas y por supuesto, en la línea de la especialidad, está todo lo relativo a la atención e intervención educativa, la evaluación y la planificación del docente especialista.

I: ¿Cuáles son las competencias esenciales que definen el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en Venezuela?

YR: A mi manera de ver, como competencias esenciales, fíjate dimensionándolas en cuatro áreas un área científica está justamente el desenvolverse como un docente que investiga su campo y su disciplina de conocimiento, en este caso no sólo un docente capaz, con capacidad, habilidad y destreza y por supuesto con conocimiento teórico de cómo desarrollar la investigación en el campo de la Educación Especial, sino específicamente en el área de la Dificultades de Aprendizaje y contextualizarlo a nuestra realidad venezolana. Otra dimensión sería la dimensión técnica, justamente es desenvolverse con competencia específica en cuanto a la evaluación, la planificación y programación de la intervención educativa especializada y la administración de esa intervención educativa, pero en esa dimensión técnica también hay una competencia muy importante que es la posibilidad de interactuar con sus pares y de conformar o de actuar competentemente en este equipo de profesionales que necesariamente están formando o deben formar parte de la intervención educativa que se programe en este caso para la población con Dificultades de Aprendizaje, eso tiene una competencia asociada que es también la interacción con la familia, eso desde la parte técnica porque esa interacción denota en cuanto a lo técnico unas habilidades bien específicas y bien concretas en cuanto al manejo de técnicas y de estrategias para la intervención y la interacción como tal. En cuanto a la dimensión personal, está justamente eso ser un profesional con ética, con valores y con conciencia y conocimiento de lo que significa ser un docente especialista, sobre todo en una modalidad que hoy por hoy tiene muchísimo que decir a la luz de lo que significa los procesos de integración e inclusión que se están dando no solamente en nuestro país sino como un resultado de todas las manifestaciones que se vienen dando a nivel mundial y en cuanto a la parte social, bueno la posibilidad y eso es un aspecto que denota de todas todas una de las características y bondades de la Universidad Nacional Abierta que es el seguir respondiendo a su rol de promotor social, que dimensiona todas las acciones que debe realizar él dentro de su campo científico, profesional y social como individuo.

I: Entonces tú consideras que estas serían las cuatro grandes dimensiones que son las mismas que se están planteando en la investigación

YR: Allí si señalo la correspondencia clarita que hay entre lo que se está planteando, dadas las necesidades de formación, dadas las tendencias que se están marcando en cuanto al quehacer de la modalidad a nivel mundial y lo que está aconteciendo en Venezuela a la luz de el rol preponderante que está llamado a cumplir en este caso como profesional de la docencia el docente especialista.

I: Cuáles deben ser las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social.

YR: Ya eso está respondido

I: ¿Cuál es su opinión acerca de la influencia de la Resolución 2005 y las leyes relativas a la inclusión y atención a la diversidad en las competencias que debe desarrollar el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en un aula integrada?

YR: Fíjate, la influencia que puede tener la Resolución 2005, lamentablemente, yo creo que por la manera como se dio, la 2005 no ha tenido el impacto y las consecuencias que definitivamente ha debido tener esa Resolución, porque es trascendental el planteamiento y lo que está pautado allí en esa Resolución, lo que pasa es que aquí, yo creo que en cualquier parte del mundo debe suceder igual, cuando se imponen las cosas desde arriba y no se imponen con una claridad de acción que necesariamente oriente, como va a ser el quehacer no sólo del docente especialista, sino de los planteles y de las comunidades educativas, más bien lo que hizo fue, a mi manera de entender, lo que hizo fue atemorizar a las comunidades, y a las escuelas, planteles educativos, a la luz de lo que significaba el tener en el día a día de las instituciones personas con necesidades educativas especiales, claro por qué, porque fue algo así como demasiado brusco, demasiado violento además de impuesto. Entonces, lamentablemente no ha tenido la trascendencia que definitivamente tiene esa Resolución porque establece la presencia de las personas con necesidades educativas, además de que es un derecho. Si se hubiese trabajado como quien dice ganado primero a la gente para propiciar, favorecer, divulgar todo lo que significaba la Resolución yo creo que el efecto habría sido otro.

I: Tú crees que el hecho de incluir en la carrera todo este bloque de Educación Especial le da fortalezas al docente?

YR: Sí definitivamente si, porque...fíjate y esto lo digo con conocimiento de causa, porque yo hice una investigación a propósito de la Tesis Doctoral que yo realicé donde uno parte del hecho de que el docente especialista ya está sensibilizado a todo lo que es el proceso de integración, y fíjate que no, no necesariamente, porque el docente especialista según sea el área en la que se forma entonces es como que bueno, este es mi nicho de poder o mi coto de desempeño y entonces son como esas parcelas estancas, donde el dice: yo llego hasta aquí, entiendes, yo de aquí, también lo que te digo es porque hubo un mal manejo también de cuál era la concepción, porque como se plantean las cosas de manera independiente sin ver la complejidad del contexto, entonces el docente especialista tiene la consideración de que lo que a él le toca hacer en cuanto a la integración pareciera que llega hasta un punto y eso justamente es un proceso que tiene que verlo de manera global, de manera integral. Porque justamente es eso, es integral, es incluir desde la posibilidad de cada una de las dimensiones o de las capacidades que posee esa persona y para eso es necesario que cada una de los especialistas o de los profesionales involucrados en ese proceso, se aboquen o brinden su acción específica para que se dé esa integración efectivamente.

I: ¿Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, tomando en cuenta los aportes de la investigación actual en el área?

YR: Primero y principal, el hecho de dejar en claro que es un profesional de la docencia, eso de todas todas, creo que hay que revalorizarlo y destacarlo cada vez más, porque el docente especialista tiene que ver la significación de su acción docente en un área específica, en este caso propia del campo de las Dificultades de Aprendizaje, esto por una parte, por la otra el desarrollo de competencias y habilidades específicas en cuanto al proceso de investigación, debe realizar definitivamente investigación en el área a la luz de ir actualizando, mejorando y por su puesto transformando esa acción docente sobre su propia práctica.

I: ¿Qué entendemos por un docente especialista competente?

YR: Un docente especialista competente es aquel que da cuenta de los conocimientos, habilidades, técnicas, valores, actitudes y todos aquellos rasgos que a lo largo de su proceso de formación fueron definidos y establecidos en cada uno de los, bien sea, asignaturas, cursos, estrategias que se programaron, se propusieron y se dimensionaron para lograr efectivamente formarlo de manera competente y apto a ello.

I: ¿Cómo determinar el valor de esas competencias y de qué manera puede la universidad fortalecer o promoverla?

YR: El valor de esas competencias va a estar o puede ser establecido a la luz de que ese docente pueda verdaderamente dar respuesta a las exigencias que se le plantean en el día a día y en el contexto específico, bien sea del aula, de la escuela o de la comunidad a la que él atiende en un momento dado, bien sea como docente, bien sea como responsable de una unidad educativa, bien sea como miembro de un aula integrada, de un equipo de integración, es decir, bien sea en el área en el que le toque desenvolverse.

I: ¿Qué se ha hecho en cuanto a la formación permanente de este profesional?

YR: Yo creo que las universidades en líneas generales están bien interesadas en mantener actualizadas y con vigencia prospectiva la formación del docente a la luz justamente de lo que es y significa ser un docente en cada una de las especialidades que las universidades forman a estos profesionales.

I: Consideras factible desarrollar un programa de formación permanente para el egresado en el área de dificultades de aprendizaje, desde la UNA?

YR: No solamente factible sino necesario, a la luz de mantener esa actualización permanente, en la que debe montarse todo docente, todo profesional, pero más aún el docente, por la responsabilidad social de su quehacer, el está trabajando con personas, con individuos, que lo están viendo como un modelo, un ejemplo a seguir y además está moldeando de alguna manera esta masa de

I: Cómo podría instrumentarse ese proceso de formación permanente dirigido a este profesional, en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación. A través de qué modalidad?

YR: Yo creo que en líneas generales habría que establecer cuáles son esas competencias, y cuáles dentro de esas competencias serían como aquellas competencias específicas que necesariamente hay que ir actualizando, hay que ir renovando, hay que de forma tal que se consolide esa área de formación, entonces habría la necesidad de delimitar y de identificar muy bien esas áreas, claro yo establecí estas cuatro y se establecieron en el ajuste que se hace en la carrera pero a la luz de cómo se vaya dando todo el quehacer en cuanto a la dinámica social del área pedagógica, del área psicológica, del área médica, del área filosófica por la misma concepción que se va teniendo del individuo y de la persona, en este caso de la persona sujeto de estudio de la modalidad ir revisando esas competencias a la luz de esa revisión que se va haciendo, entonces por la modalidad que nos asiste, que es la modalidad que nos asiste, que es la modalidad a distancia, dimensionar las estrategias de instrucción y de formación a la luz de las necesidades que tengan esos docentes en ejercicio, pero también de acuerdo a la naturaleza del área de formación, si es más orientado hacia lo técnico o práctico o si es más de tipo conceptual teórico, todo eso nos va a dar los elementos para definir cuál es la instrucción o la modalidad, si va a ser bimodal o a distancia totalmente que mejor se adecúe a nuestra intención de formación y creo que de todas todas, nosotros en la Universidad Nacional Abierta, contamos con un recurso y un talento humano de inestimable valor a la hora de hacer una propuesta o un programa de formación, precisamente por el conocimiento que tienen del área en este caso de la modalidad del área, de Educación Especial, pero también de la modalidad educativa que ese es un conocimiento que nosotros tenemos allí y que podemos potenciar fuertemente, por que tenemos, la otra ventaja que tenemos que es que estamos a nivel nacional, esa oferta de formación permanente no sólo se puede hacer a la luz de lo que te estoy diciendo, de las competencias que se identifiquen como esenciales sino regionalizadas, a la luz de las necesidades que manifiesten y diagnostiquen esos docentes y que se están dando en cada una de sus localidades. Entonces date cuenta la potencialidad que tendríamos a la luz emprender un proyecto de esta naturaleza. Además de que sería bien innovador, porque yo no conozco, para empezar que nosotros a nivel de post grado en Educación Especial tenemos un déficit impresionante, en todas las universidades y máxime entonces a la hora de plantear un programa de formación que iría más orientado hacia la capacitación y la actualización permanente del docente en servicio. Por eso nosotros cuando planteamos insertar el currículo de extensión en las carreras o insertar extensión como parte del currículo, está el hecho de que nosotros propusimos en la carrera que sea con cursos que tengan que ver con el quehacer de ese docente especialista, que no sean cursos, no por desmerecer ni desvalorizar ninguno, pero de redacción de informes técnicos que debe dar la carrera en su proceso de formación, pero a la luz de un programa de formación permanente debería ser algo más específico de la acción docente y de cada una de las tareas que le corresponde desempeñar al docente en su día a día, en su acción pedagógica, pero no me extraña que si averiguas cuántos maestros especialistas de Táchira han participado en los cursos de extensión vas a ver que

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

ninguno, no son cursos que se relacionen con su acción docente. A la gente de extensión le extrañaba que nosotros propusiéramos que fuera una exigencia del área, relacionar los cursos con el quehacer docente. Incluso nos ofrecimos para diseñar y facilitar nosotros mismos estos cursos. En realidad no tiene sentido hacer una oferta de extensión universitaria donde no tengas la posibilidad de atender la necesidad de formación de un área o de un sector profesional de la población como son los docentes especialistas.

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 14

Belkis Josefina González Núñez

Entrevista Nº 5.

Profesora RE, profesora de Educación Especial, mención Dificultades de Aprendizaje, maestría en Estrategias de aprendizaje y está cursando el Doctorado en Innovación Curricular. Actualmente soy la Coordinadora de la mención de Dificultades de Aprendizaje y especialista de contenido, porque yo también llevo materias. En realidad mi participación en el Ajuste Curricular, no fue cuando se realizó, directamente lo trabajaron: Yanida, Ericka y Svetlana; posteriormente Milagros y yo empezamos a trabajar y hacer ajustes a ese Ajuste y actualmente lo estamos realizando porque ese ajuste salió con premura con ese impulso que te dan la autoridades y hemos detallado cosas, después del Encuentro con los profesores, hemos visto cosas que nos hicieron ver los profesores, que verdaderamente tienen el contacto real, directo, entonces estamos en este instante haciendo toda una revisión no solamente de las asignaturas, sino también del propio ajuste, es un trabajo de revisión de la puesta en práctica del Ajuste.

I: ¿Consideras que es relevante en este momento discutir sobre las características del perfil profesional del docente especialista en D.A?

RE: Sí, muy importante, porque ahorita se ha dado como un vuelco, o sea, un cambio, que no lo tenemos evidenciado en ningún papel, o como final pero que llegan lineamientos a lo mejor de manera verbal, que los profesores no sabemos, los que estamos formando que vamos a hacer y los que ya están formados que van a hacer, entonces es necesario que se haga eso, se discuta sobre este tema.

I: A través del tiempo, cuáles son los principales cambios que se han dado en la formación del docente especialista, tú crees que eso ha ido cambiando

RE: Ha habido como un cambio progresivo, diría yo, tratando de ajustarse a la realidad en la que se encuentra el país, actualmente creo que hace falta hacer esa revisión, tanto muy adentro nosotros como universidades, como profesionales, como los que están en el aula.

I. ¿Hacia dónde se debe tender, qué crees tú ha habido una especie de transformación o de paso de algunos procesos a otros, cuál crees tú que sea la vía hacia donde tienden las Dificultades de Aprendizaje?

RE: Actualmente, yo siento que no hay nuevo, yo siento que se ha desvirtuado, los hemos ido hacia el dejar hacer, como que bueno son dificultades vamos y ya, nos metemos con la teoría constructivista y deja hacer y el construye, yo creo que hacia allá es que ha ido la situación de la formación, creo que hay que ir a puntos específicos, enseñar al estudiante y que el que está con dificultades trabaje aspectos más relevantes, más específicos con este alumno, porque si lo vamos dejando hacer, va a llegar un momento en el no vamos a tener ningún papel que cumplir, o sea cuál va a ser la función, lo mismo no hay una trascendencia, es lo que yo veo.

I: ¿Cuáles son las líneas maestras que marcan la formación profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje desde la UNA?

RE: Bueno aquí, básicamente son lo que es la reflexión, la investigación. La línea maestra en este Ajuste ha sido la investigación, que en cada una de esas asignaturas como línea se fomente al estudiante que investigue, que indague, hacia allá va la línea a lo mejor hace falta ir perfeccionando esas cosas.

I: Tú sientes que ese es el aspecto más importante

RE: Es el más importante, porque yo creo que en la medida en que tú investigues, en que tú busques en que tú indagues, que no te quedes con los conocimientos que te dieron aquí en esa medida vas a estar más preparado, vas a innovar en la práctica, vas a buscar nuevas vías para hacerlo mejor siempre, para optimizar tú trabajo.

I: ¿Cuáles son las competencias esenciales que definen el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en Venezuela?

RE: Yo creo que todos los conocimientos relativos no solamente que queden como conocimiento, qué son las Dificultades de Aprendizaje, qué hay que hacer, cómo atender a ese estudiante. Lo otro es todo lo relativo a cómo interactuar con el maestro regular, que es importante. Lo que es sensibilización creo que tenemos que manejar mucho esa parte del trabajar con sensibilización, no

Belkis Josefina González Nuñez

es que soy el maestro especialista o el maestro en Dificultades y es que creemos que somos médicos que vamos a...no, es un proceso de interacción no sólo con el maestro regular, con la familia y con la comunidad, porque a veces nos encontramos con niños que ni siquiera padres tienen, sino que viven con abuelos, con tíos, con nadie, eso tiene que conocerlo el docente, eso tiene que conocerlo el docente, esa sensibilidad, esa parte de ponernos en el lugar del otro.

I: ¿Cuáles deben ser las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social?

RE: Académico, sería conocimiento relativo a lo que es Dificultades de Aprendizaje, en relación con la familia, con la comunidad que es importante. En la parte técnica saber cómo voy a abordar a ese estudiante, qué voy a hacer, cómo lo voy a atender, qué instrumentos voy a usar, si es que hay que usarlos, en qué momento sí y en que momento no. En la parte personal, toda esa relación y esa vocación, sensibilización que tienes que tener hacia esta carrera que me parece que me parece que eso es imprescindible y la parte social, mira manejar todo el entorno, qué pasa y que está sucediendo en mi comunidad, a mi me parece que eso es muy importante. Y además de manera integral, nada por separado.

I: ¿Cuál es su opinión acerca de la influencia de la Resolución 2005 y las leyes relativas a la inclusión y atención a la diversidad en las competencias que debe desarrollar el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en un aula integrada?

RE: Ha influido, pero no me parece que de manera determinante, lo conocemos, lo decimos, lo hablamos, lo manifestamos, pero en la realidad hay que ver qué tanto de eso se ha llevado a cabo y que tanto lo hemos puesto en práctica, o sea puedes encontrar casos que sí pero puedes encontrar muchos casos que no.

I: Pero es que ahora si se incorpora a la escuela un niño con parálisis o con deficiencias auditivas es el docente especialista el que va a hacerse cargo de esa situación, implica conocimientos, una cantidad de herramientas que de pronto el maestro no tienen.

I: ¿Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, tomando en cuenta los aportes de la investigación actual en el área?

RE: Sensibilización, manejo de todo el conocimiento relacionado con eso, eso no puedes dejarlo en manos de personas que no conocen, no dominan y no manejan todo eso y si no eres sensible, porque a lo mejor lo puedes manejar, pero si no tienes esa sensibilidad para, esos son aspectos básicos. En equilibrio, no puedes porque si manejas toda la parte de sensibilidad no vas a ayudar al otro como debe ser, con objetividad y como tienes que abordar el caso de acuerdo a sus características.

I: ¿ Que entendemos por un docente especialista competente?

RE: Mira que relacione todos los aspectos que hemos conversado que los relacione en equilibrio, y que los maneje de manera integral, o sea, creo que allí es un maestro competente, y adicional a eso que esté en esta constante búsqueda e indagación e investigación para poder enriquecerse, nosotros somos como un médico, el médico que estudió y se quedó allí se queda rezagado, de pronto hay otras técnicas, a lo mejor no porque las cree otro sino que ves en tú mismo entorno ves y revisas y dices, con este niño me sirve esto pero con este otro esto, pero si tú no indagas, no buscas otras cosas, yo lo he atendido de esta forma, pero si a lo mejor yo hago tal cosa eso me resulta, pero si nos quedamos allí estamos perdidos.

I: Cómo determinar el valor de estas competencias y de que manera puede la Universidad Nacional Abierta, fortalecer o promover estas competencias.

RE: Yo creo que debemos a través de las materias y de las asignaturas ir fomentando ese tipo de competencias, con cada una de las asignaturas que vaya de igual manera relacionada, una con otra que vayan promoviendo desde el inicio de la carrera, no que a lo largo voy a cambiar, sino que desde el inicio de la carrera haya toda una conexión para que cuando ese maestro egrese, salga con todas las inquietudes que debe salir, alguien que culmina una etapa, estas preparado pero que sabes que todavía te queda mucho más, esa sensibilización, colocándolo en contacto con la realidad, no puedes ser pura teoría y nada de contacto con la realidad, creo que esa es una forma de que nosotros comenzar esta formación.

I: ¿Tú crees que desde la universidad se puede hacer algún proceso de formación permanente para los docentes en servicio?

RE: A través de extensión universitaria, se pueden promover cursos, nosotros ahorita habíamos hecho una propuesta y nos dijeron que no hay dinero, para nuestros estudiantes en formación y que se ofertara a los egresados, entonces habíamos propuesto, en el caso de los maestros de Dificultades, cursos de lenguaje de señas, qué son las discapacidades, cómo atender los distintos tipos de discapacidad, el uso de la tecnología aplicada a las personas con discapacidad, porque si bien somos maestros de educación especial pero con una mención específica, en mi caso que soy egresada del Pedagógico, aquí en la UNA somos de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje todavía nos faltan herramientas para poder atender o apoyar a ese maestro regular, con niños con una parálisis cerebral o autista, a lo mejor un sordo o un deficiente o discapacidad visual, una misma discapacidad motora, la gente muchas veces no sabe, aun seamos maestros cómo tratar o abordar un niño ya sea amputado en silla de rueda. Entonces se pueden promover cursos de este tipo, nosotros habíamos hecho una propuesta de ocho cursos pero no se ha concretado. En el Ajuste Curricular está planteado también realizar cursos de desarrollo de competencias, por Extensión Universitaria, que con tres o cuatro materias que curses te pueden otorgar una credencial como por bloques, lo que pasa es que lamentándolo mucho se hizo el Ajuste pero no se tomaron las previsiones, entonces no hay recursos para que hagan el texto, o para que se aplique eso a lo mejor por Internet, o si es un grupo de maestros, ir a las escuelas y ofrecerlo, eso es lo que nosotros queríamos, incluso nosotros hicimos todo lo que eran el bloque de lo que son los cursos, porque por Extensión nos ofrecían unos cursos pero nos parece que no son los cursos que complementan la formación de nuestro egresado. Los cursos que ofrece Extensión, nosotros pedimos que nos los enviaran, los revisamos y nos dimos cuenta de estos cursos no te dejan nada en lo relativo al área. Tienen que haber cursos, eso ahorita está muy en boga esos de las discapacidades, entonces cuáles son, cómo son, cuál es la Ley, qué vamos a hacer. El curso de lo que es utilización de software con personas con discapacidad, eso lo debe manejar un maestro, bueno muchos, nosotros tenemos un bloque de ocho cursos, les propusimos y nada.

I: Entonces tú consideras factible desarrollar un programa de formación permanente desde la UNA, ¿Cómo podría instrumentarse un proceso de formación permanente dirigido a este profesional, en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación? Serían aquellos aspectos que resultan una necesidad del maestro, el necesita atender determinadas situaciones y no tiene herramientas.

RE: Yo creo que la modalidad a distancia me parece ideal, lo que hay es que buscar todas las herramientas para que verdaderamente se le brinde la atención a la persona con la modalidad a distancia, eso es lo ideal para que eso se complemente, pero me parece que es ideal, sobre todo ahorita que los maestros están muy ocupados, trabajan, tienen hijos, tienen muchas ocupaciones, además que viven distantes. En cuanto a planificación yo creo que desde la UNA se puede, mandar toda una planificación de cuáles cursos, que contenidos debe tener, qué especialista podrían hacer esos cursos, luego de eso el desarrollo vendría la parte de colocar más extensionista en los Centros Locales, porque a lo mejor hay un extensionistas, o contratar personas que manejen estos temas, o que sea a distancia, utilizando la tecnología y ahí sería el desarrollo y la evaluación en el proceso de puesta en práctica.

I: Bueno esto es lo que se esperaba indagar a través de la entrevista.

RE: Cuando vemos los elementos que debe tener un perfil ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, aquí se aproxima mucho lo que nosotros tenemos, en realidad tú lo revisas y se aproxima, yo lo que veo es que hay que hacer la conexión de todo lo que está allí escrito, que es lo difícil, con la práctica, todo lo que está allí escrito en ese ajuste curricular con los cursos que ha pasado, que pasó en ese, aquí está escrito y lo dice pero que hago con cada uno de esos cursos que tiene la mención para desarrollar lo que está allí, porque a mí me parece lindo y bello todo ese perfil que está allí pero cómo yo logro eso verdaderamente, que eso se lleve a cabalidad a través de esos cursos. A mí me parece que lo primordial es, aprovechar todos los insumos que nos dio el Encuentro, arreglar todos estos cursos, que nos cuesta porque aquí nosotros tenemos que entregar lo del 2009-2 hasta esta semana de septiembre, pero entonces claro sale sólo la revisión de la asignatura Alteraciones del Desarrollo, que lo hizo Silvana Guía, pero tú te pones a ver son muchas cosas y por ejemplo: Atención del Educando es una prioridad, hay que arreglar ese curso, pero entonces estamos que yo digo, en que momento yo le había dicho a Carmen vamos a sentarnos con Marian que es la de Yaracuy, yo hablé con ella y le dije en lo que concursas si nos ayudas, aquí no pagan, me dijo no importa, lo que puedo lograr es que te

consigan los viáticos para ir y venir y lo ármanos, ese es el curso de Atención, se ve que es necesario, yo creo que ahí es que está el secreto, cómo llevamos esto a la práctica, cómo ahora cambiamos esos cursos, cómo nos seguimos comunicamos con los profesores, los asesores, que ustedes son para mí lo primordial en todo esto que eso lo lleven a la práctica. Yo les decía a las muchachas, el recurso de los docentes formados lo tenemos, porque tú te pones a ver, toda la plantilla de los profesores que tiene Dificultades de Aprendizaje, aquí los Coordinadores me pelean porque alguien va a decir algo de algún asesor, yo les digo yo no se de los demás pero la mención Dificultades de Aprendizaje, son los mejores formados, usted revise, son docentes formados, han trabaja en aula, tienen una experiencia, y el que va empezando nuevo va con ese incentivo. Eso les digo yo vayan a cualquier Centro Local, quienes llevan a cabo los proyectos, quienes son los que llevan a cabo los eventos, igual que aquí, para todo las de Dificultades. Yo siempre en las reuniones de los Coordinadores se los digo, Ericka se ríe, dice ya salió ella, aunque también las defiendo, los demás si tienen rollos con sus profesores si no se comunican, pero nosotros no, los asesores nuestros tienen la capacidad de decir, llamar y decir eso está mal escrito, eso está malo, tienen esa confianza de opinar, y si no es así se le dice a mí me parece que no y llegamos a un acuerdo y allí es que hay que hacer el enlace, entre lo bonito que está escrito, aquí que hay que hacer cambios porque hemos revisado y lo que hay que llevar a la práctica a través de los cursos. Yo antes lo veía muy fácil, pero ahorita que estoy aquí, yo digo guao, no es fácil, depende de mucha gente, recursos de todo tipo, es una cadena, cuando tú llegas allí te traban, te dicen, entonces tú haces el libro y ves que no le llega al asesor el libro que es. Yo se las cosas por los profesores, a mí me llamaron de dos Centros Locales: Cojedes y Mérida, por la 594, y hable con Milagros y pudimos resolver la situación.

ANEXO 15

Entrevista Nº 6

Profesora LF. Profesora en Educación Especial, mención Dificultades de Aprendizaje, egresada del Pedagógico de Caracas. Magíster en lectura y escritura y actualmente me encuentro en Tesis Doctoral, en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente soy la Coordinadora del programa de Dificultades de Aprendizaje del Pedagógico de Caracas, he sido jefe de la Cátedra de Dificultades de Aprendizaje, mi experiencia a nivel universitario ha estado dirigido en la administración de los cursos de la especialidad, relacionados con la naturaleza, concepción de las dificultades de aprendizaje, características del educando, evaluación, estrategias didácticas y prácticas profesionales, incluso proyectos de grado, también he trabajado en postgrado, en la maestría de lectura y escritura como asesora desde el punto de vista metodológico, en las personas que entran de Educación Especial en esa maestría y en la nueva especialización que tiene la universidad que es propei, un nuevo programa de especialización, he trabajado en el de educación especial y en el de educación inicial si en ese postgrado. En cuanto a mi experiencia en el área, he trabajado en cursos de formación de docentes, en múltiples escuelas, con educación básica, con dificultades de aprendizaje, específicamente, y en cuanto a la experiencia en el área yo trabajé en un CENDA, el de Las Acacias, bueno todo el trabajo que correspondía como docente especialista de aula en este centro, ah y la experiencia en el ajuste curricular, justamente desde el año pasado y este año hemos estado trabajando a nivel de la universidad en lo que es la nueva transformación curricular, nuevos planteamientos desde el punto de vista curricular y hemos estado discutiendo un poco, nuevas propuestas, nuevas visiones para elaborar un nuevo perfil del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en este momento estamos en ese proceso.

I: ¿Consideras relevante en este momento discutir sobre las características del perfil profesional del docente de Dificultades de Aprendizaje?

LF: Me parece que es sumamente importante, porque hemos evolucionado muchísimo desde el punto de vista conceptual, entender cuál es la naturaleza de las Dificultades de Aprendizaje hoy en día es muy distinto a lo que entendíamos antes y creo que toda esta evolución teórica hace que uno vea que en las escuelas necesitamos a otro profesional, a un profesional con una visión muchísimo más amplia, más integral, que pueda desarrollar otras competencias y no quedarse tan limitado en el espacio del aula especial, creo que la discusión del perfil del maestro de Dificultades de Aprendizaje, es sumamente importante y no sólo pasa por la de él sino que pasaría por discutir el perfil del maestro en las otras especialidades vinculadas con la educación especial y en educación inicial, en educación regular, en educación superior, porque no sólo desde el punto de vista conceptual hemos evolucionado, sino desde el punto de vista legal, hay tantas transformaciones que se han dado en nuestro contexto que creo que eso impactaría significativamente en poder plantearnos un nuevo perfil de docente, por eso considero que es sumamente importante hablar de eso en este momento.

I: A través del tiempo, ¿Cuáles son los principales cambios que tu has visto que se han dado en la formación de ese docente?

LF: Mi formación siempre fue desde la visión constructivista, pero mi experiencia en el área tanto como maestra en aula como en Educación Superior me ha permitido ver que hubo como dos momentos importantes en el caso de Dificultades de Aprendizaje, un momento bien psicológico, que tenía un enfoque muy psicofuncional, donde la evaluación del abordaje estaba centrado en un perfil psicofuncional, en ver al ser humano o su proceso de aprendizaje desde un punto de vista muy parcelado, lo cual nos llevaba a la implementación de métodos muy técnicos, muy cerrados, okey, pruebas estandarizadas, métodos de enseñanza que te decían desde el punto de vista jerárquico, qué hacer primero y luego, y después con el impacto que le dio el constructivismo y esa visión ecológica de las dificultades de aprendizaje, se ve ese cambio importante tanto en la evaluación como en el abordaje que se le da a esta población, pero en este debate entre lo que era muy estructurado por la visión psicológica que teníamos y lo que era mucho más abierto o flexible desde la visión constructivista o ecológica en el caso de las Dificultades de Aprendizaje, siento personalmente que caímos en un vacío, porque anteriormente sabíamos exactamente qué era lo que teníamos que hacer cómo lo teníamos que hacer y cómo lo pudimos etiquetar y hoy en día vemos que cuando vamos a las escuelas, no con esto quiero decir que se esté haciendo mal, pero si hay muchísima diversidad en la operacionalización de la pedagogía en esta área, a veces vemos maestros que hacen una cosa, que hacen otra, que con la explicación de esta flexibilidad a veces dejan de lado la profundización de lo que se está haciendo, bueno yo evalué con un cuento, esto y lo otro, pero no profundizo qué exactamente es lo que yo tengo que evaluar con este cuento. Yo hablo mucho de la evaluación porque ando en esto en el doctorado, pero lo ves también en didáctica, ponemos a los niños a leer pero entonces no se exactamente cuáles son los

Belkis Josefina González Nuñez

aspectos lingüísticos, emocionales que estoy desarrollando con esta actividad. Creo que esta evolución si bien nos permitió ampliar la perspectiva de las Dificultades de Aprendizaje, desde el punto de vista operativo pareciera que empezó a dejar algunos vacíos que podrían estar influenciando de manera negativa en el abordaje de los educandos, creo que por eso es tan importante la revisión, porque el cambio fue sumamente significativo, quizás hasta bien contradictorio de lo que teníamos a los ahora estamos y hay que renovarlo, hay que limpiarlo agarrar que es lo más importante, que es lo que debemos incorporar para mejorar ese procedimiento.

I: ¿Cuáles son las líneas maestras que marcan la formación profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje desde la institución donde usted labora?

LF: Bueno desde esta institución, lo más importante es el eje pedagógico, todos los elementos que están vinculados con la pedagogía, los procesos que se dan dentro del aula, la evaluación, el abordaje, la estrategia didáctica, la planificación, la ética, pero desde el punto de vista pedagógico, también considero que ha sido importante en la formación de nuestro estudiante el elemento de la investigación, se ha intentado incorporar este elemento en muchos cursos, para desarrollar competencias vinculadas con la investigación en el educando, creo que son como los dos ejes más importantes. La investigación porque puede verse como una de las funciones que debe tener el docente sobre todo por el garantizar que el futuro docente tenga vías autónomas para su crecimiento profesional, que no dependa de ir a una institución para que lo sigan formando sino que pueda desarrollar competencias donde la experiencia en el aula no sólo le va a servir para decir qué buena esta técnica que utilicé o esta actividad que estoy desarrollando sino poder profundizar y crear nuevas herramientas, nuevo conocimiento.

I: ¿Cuáles son las competencias esenciales que definen el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en Venezuela?

LF: Las actuales, las que tenemos en este momento, actualmente el perfil que lo estamos modificando, por eso te pregunto, las actuales o hacia a donde vamos, cuáles deberían ser, la intención que se tiene es intentar crear lo ideal, hacia adonde debemos tender, cuáles son las demandas que hace en este momento el contexto hacia este profesional. La respuesta, es totalmente personal no institucional, porque justamente en ese debate estamos, y es posible que yo te voy a decir una cosa la profesora Mariela te va a decir otra cosa, porque estamos en esa discusión todavía no hemos llegado a un acuerdo, en mi caso particular veo que la formación del maestro en Dificultades de Aprendizaje sería bien distinta, yo no la veo como el maestro que va a diagnosticar Dificultades de Aprendizaje, que va a decir este niño está por debajo en el rendimiento, me lo llevo a un aula y ya, creo que actualmente hemos evolucionado muchísimo en cuanto a los derechos de las personas con discapacidad todo lo que es la inclusión de las personas con discapacidad, no sólo el sistema educativo sino todo su contexto social, y creo que el maestro en Dificultades de Aprendizaje, no debe quedarse en el niño con Dificultades de Aprendizaje, sino que acompañando estos nuevos procesos de inclusión, se tengan las competencias para atender a toda aquella persona con discapacidad que sea incluida en el sistema regular, sea el apoyo profesional de ese maestro de aula que va a tener personas con discapacidad en su aula regular, entonces se abre el campo de su atención, hacia adonde iría el perfil, ya yo no sólo tengo que saber cuáles son las dificultades de lectura, escritura y matemática que es lo que en los últimos se ha venido trabajando con mayor profundidad, sino que yo también debo conocer cómo es el abordaje de una persona ciega, de una persona sorda, con impedimentos físicos, o sea manejar toda esta información para poder garantizar con mayor éxito el proceso de inclusión de las personas con discapacidad, o sea no me quedo sólo en la atención de las dificultades de aprendizaje escolares, sino que incluyo el abordaje de todas estas personas, esto no es algo de la decisión ni mía, ni del programa del Dificultades de Aprendizaje, ni de la UPEL, esto es algo que tiene que empezar a discutirse con el ente empleador, el Ministerio de Educación, con las otras especialidades y con el resto de las universidades que están formando en esta especialidad.

I: Aquí hay otra pregunta que tiene que ver con eso ¿Cuál es su opinión acerca de la influencia de la Resolución 2005 y las leyes relativas a la inclusión y atención a la diversidad en las competencias que debe desarrollar el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en un aula integrada?

LF: Creo que es un poco eso cambia por completo el perfil del maestro en Dificultades de Aprendizaje, porque fíjate que aquí cursos como educando con Retardo Mental, educando con Deficiencias Auditivas, son cursos optativos, ya no podrían ser optativos yo no voy a optar en

profundizar eso, cual es un poco esta visión, que la hemos trabajado en el programa, pero no te voy a hablar como que es la visión del programa, porque de hecho en este proceso de transformación curricular, nosotros hicimos tres propuestas y una de estas tres propuestas es esa con la que yo me inclino y de la que te estoy hablando, por eso te digo es parte del programa, de hecho cuando lo discutíamos, decíamos era una visión bien utópica, creo que faltan muchos procesos administrativos para que poder llegar ahí.

I: Cuándo tu dices que hubo tres propuestas las otras a que se referían?

LF: Hubo una que es la propuesta del docente integrador que es de la que te estoy hablando o sea que yo voy a trabajar con todas aquellas dificultades que pueda enfrentarse cualquier persona, incluso la persona que entre comillas es normal, el que tiene dificultades que vaya a la escuela regular, porque cuando tú te pones a revisar los elementos, las nuevas leyes, resoluciones y los nuevas fundamentaciones teórica de la instrucción, la visión es empezar a eliminar todas estas escuelas especiales para incluirlos, porque esto es visto también como una exclusión, yo lo saco de aquí y me lo llevo para otro lado porque aquí no va a rendir nunca, la idea es darle todo el apoyo necesario, cuando digo apoyo no es ¡ahy pobrecito!, sino el apoyo tecnológico el apoyo técnico que necesite la persona, por ejemplo un ciego que le den una computadora, no se como se llama las computadoras que el habla y le tipea el texto, ese tipo de cosas, un apoyo tecnológico, mientras la escuela regular se lo pueda dar el no necesita moverse de ese espacio. La otra propuesta era, educación inicial, un docente de educación inicial que tenga menciones, mención en maternal, en preescolar, mención en Dificultades de Aprendizaje, que contemple todo lo que es la formación del docente de los primeros años de escolaridad, que incluiría educación especial, en el caso de dificultades, inicial, que sería educación infantil, te dije educación inicial no infantil, que incluye los primeros años de escolaridad desde maternal, hasta la segunda etapa de básica, que en donde está el real impacto pedagógico del maestro de Dificultades de Aprendizaje, esa es otra de las propuestas con la que no estoy en contra pero me gusta más la del docente integrador, me inclino más por esa y la otra propuesta era en nuestro caso, nosotros perdimos el tronco común, cada especialidad empieza desde el primer semestre siendo Dificultades de Aprendizaje o Retardo Mental, entonces la otra propuesta es tener un tronco común en Educación Especial, que sean al menos cuatro semestres como en el quinto semestre ya tu dices yo me voy por la mención de dificultades o por la mención de retardo que así era como lo teníamos en el diseño anterior y eso se perdió en el diseño anterior. El problema que tiene la visión integradora, lo de retardo, sordo e incluso dificultades de aprendizaje, pasarían a ser como estudios de postgrado, o sea yo soy docente integrador y después me quiero especializar y hago una maestría una especialización en cultura sorda, sería un docente integrador con formación en todas las áreas de educación especial, y después bueno pasar todas las especialidades a postgrado, sería como, no se si cabría el ejemplo, es como el médico general y después yo me voy especializando en el área que más me llama la atención. El profundizar en cada área es realmente especializarte en algo, entonces por eso y además que responde a estas nuevas exigencias que tiene la sociedad de la inclusión de la que hablamos y que de pronto un docente especialista de dificultades tiene muy poca formación en otras áreas, si la tuviera como es el caso que tienen una asignatura que se llama educación especial, pero no se sienten con toda la competencia, claro te llega un niño con retardo mental, a nuestros egresados, incluyéndome, llega un niño con retardo y yo no se que hacer porque no tengo competencias, qué puede pasar, yo incluyo al niño con retardo en el sistema regular, el maestro de aula no tiene las competencias y el maestro especialista tampoco, además que si tenemos una visión de integrar, de inclusión donde la diversidad realmente es lo normal, verdad, por qué donde lo importante es que estas personas se puedan incluir en el sistema pero yo como especialista del área de Educación Especial no me puedo incluir, no me puedo ni en mi misma área por ser tan específica en mi formación, entonces es como desde el punto de vista de entender esa realidad es como contradictoria, entonces yo estoy peleando como maestra en dificultades que la inclusión de la persona con discapacidad, pero yo no la puedo atender, entonces que tendría que hacer el estado garantizar un maestro en retardo en deficiencias, en dificultades, en autismo, desde el punto de vista para irnos a lo más básico, económico, eso no va, si nuestros CENDA ya parecen aulas integradas, porque se va el psicólogo y no lo vuelven a poner, me entiendes lo que te quiero decir, entonces teniendo un maestro, que tiene sus críticas, por ejemplo una de las discusiones es que este docente es un todero que termina sabiendo de todo pero sin saber de nada, podríamos caer en eso, es un debate que hay que darlo y que quizás para nosotros de ahí la importancia de la investigación en la formación de nuestros docentes, si yo formo a una persona con una inclinación bien importante a convertirse en un investigador a estar bien involucrado con la formación entonces yo puedo ser maestro de educación especial un maestro integrador, y después me especializo en sordera o me especializo en dificultades de aprendizaje, o me especializo en cualquiera de las áreas, y no como lo tenemos ahorita que soy maestra de dificultades, de retardo, y me especializo en integración, por ejemplo, que es uno de los postgrados que uno puede ver hoy

Belkis Josefina González Nuñez

en día en el mercado, aquí hay uno, entonces uno dice bueno si uno de los principios de la educación especial es poder incluir a estas personas por qué yo me voy a especializar en eso, no se supone que ya lo debería tener desde mi formación de base, debería estar en el perfil del maestro no como un especialista en, así lo veo yo.

I: ¿Cuáles deben ser las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social?

LF: En principio, debería tener lo que hablamos, capacidades para los procesos de inclusión, debería tener competencias vinculadas también con la investigación, creo que estos serían como dos ejes sumamente importantes, y pienso que deberían desarrollar competencias vinculadas con la evaluación, la planificación, el abordaje pedagógico dependiendo de las diferentes discapacidades con las que yo pueda enfrentarme, debería tener un perfil de líder que sea capaz de fusionarse en equipos para integrar al maestro de aula en estos procesos de atención que tenga la capacidad de moverse, sabemos que no todos lo tenemos en la escuela, que pueda moverse más allá de las fronteras de la escuela para que el proceso de inclusión de las personas que el tenga a su cargo no estén relacionadas nada más con que vaya bien desde el punto de vista académico, sino que pueda tener realmente una inclusión realmente social, es decir que también debería ser un promotor social para educar a la población en general a entender que existen barreras más allá de la persona, que son las que limitan que las personas con discapacidad se puedan desenvolver en el ambiente, nosotros resolvemos desde el punto de vista de infraestructura, muchas cosas y al final nos terminan beneficiando, porque todos estamos en algún momentos expuestos a tener algún tipo de discapacidad, quizás no permanente, el día que yo tenga un yeso, se me va a hacer difícil movilizarme en un lugar que no haya un ascensor, cuando estoy embarazada, tantas cosas que si eso lo hiciéramos, nos beneficia realmente a todos, no a una comunidad minoritaria sino que nos va a beneficiar a todos, creo que hacia allí deberían ir esas competencias no sólo quedarse en un impacto educativo, sino que pueda tener competencias para tener un impacto realmente social. Desde el punto de vista técnico como maestro el debe tener una formación realmente profunda en todos los procesos que estén relacionados con aquellos que se realizan dentro de la institución desde una planificación de toda la institución con planificaciones desde el punto de vista estratégico y cooperativo con los docentes, de todo lo que se relacione con las actividades dentro de la escuela y algunos elementos que estén relacionados con esas planificaciones pero con impacto social, es decir que la promoción desde el punto social debe ser importante en este particular, es decir que yo sea capaz de realizar proyectos que no sólo se planifiquen para que participe mi comunidad educativa, sino que pueda participar toda mi comunidad, como un agente de cambio. En el aspecto personal, debe ser líder, la vocación es importante, y creo que es uno de los elementos más importantes para un maestro como es integrador, es que realmente pueda entender a la persona con discapacidad, o con necesidades educativas especiales, pero no tenerle lástima, porque ahí caeríamos en otro extremo, que realmente tenga la visión de poder entenderlo pero verlo como otro ser humano, una persona con debilidades y fortalezas, sin más ni menos, creo que ahí es que a veces cometemos muchísimos errores, por ejemplo, a veces vemos leyes como: "La universidad tiene que garantizar un tanto por ciento de cupos para las personas con discapacidad..." pero si no tiene competencia para estudiar, lo tengo que meter porque pobrecito, no! creo que esto hay que saberlo manejar muy bien, eso está en todo lo que es la vocación, eso hay que manejarlo muy bien, porque lamentablemente en los últimos años hemos visto que hay muchas personas que ingresan a estudiar con muy poca vocación, no sólo para la educación especial, sino para la educación en general, y entonces creo que eso hay que trabajarlo con mucho cuidado, eso hay que trabajarlo, eso es sumamente importante, entonces ahí es donde tenemos al maestro, yo puedo sacar 20 puntos en mi clase de planificación y hacer un proyecto desde el punto de vista técnico con los objetivos muy bien redactado con un propósito muy relacionado con el diagnostico pero si yo no tengo la vocación y esas competencias de líder para tener no sólo impacto en la escuela sino desde el punto de vista social entonces ese proyecto se cae, se queda ahí entonces creo que debería haber ese equilibrio entre lo técnico y lo personal.

I: ¿Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, tomando en cuenta los aportes de la investigación actual en el área?

LF: Un poco ya lo hemos hablado, La vocación y la investigación son aspectos sumamente importantes porque eso le da un nivel de autonomía en su formación y es el poder garantizar que más allá de las paredes de una universidad la persona es capaz de seguir formándose, sobre todo porque hoy en día hay muchas ofertas de especializaciones, postgrado incluso carreras a nivel virtual, entonces cuando tú tienes este tipo de ofertas y tú no desarrollas estas competencias

entonces vas a fracasar en eso, entonces dices no yo no voy a seguir estudiando, no voy a hacer otro curso, porque por ejemplo si vivo en Caracas, no tengo tiempo, es muy costoso, muchas razones, no! Cuando eso pasa a formar parte de tu personalidad tu necesitas comprarte un libro, buscar una información en Internet, meterte en un cursito así sea virtual, entonces para mi es tan importante desarrollar competencias desde el punto de vista investigativo, para mi creo que es lo más importante, es irrenunciable, porque la vocación yo creo que podríamos formarlo, pero también depende mucho de la persona, o sea, hay muchos elementos desde el punto de vista de la personalidad que uno no puede transformar en una carrera, entonces creo que allí está un componente más de la persona que un compromiso de la universidad, pero la investigación si es un compromiso de la universidad, claro no la trae el sino que lo formas.

I: ¿Qué entendemos por un docente especialista competente?

LF: Para mi el que sea capaz de atender cualquier necesidad educativa que se le presente en la escuela y en su comunidad, o sea no sólo que tengo este niño con Dificultades de aprendizaje en primer grado, o vamos a incluir a este niño sordo que viene cómo hacemos o a este con Retardo Mental, sino que también yo sepa que en cerca de mi escuela hay una familia por ejemplo que yo me entero con un niño sordo que no está escolarizado, no asiste a ningún centro educativo, cómo hago para incluirlo en el sistema, creo que es esa persona, el que sea capaz de atender cualquier necesidad que se presente, quizás no atenderlo yo, pero saber cómo canalizarlo, también es lo importante, entonces decir, yo no tengo competencias para esto, pero lo puedo remitir para allá, cuento con este profesional que le puede ser útil; este es el docente que yo creo que va a ser competente el que sea capaz de incluir a todas aquellas personas con necesidades especiales al contexto social, educativo en primer caso, y social también, porque a veces también nos pasa que el niño egresa se gradúa de bachiller y ahí se quedó, creo que el maestro especialista debería tener también esos contactos para garantizar su proceso de inclusión hasta la educación superior, o bueno vamos a hacer un curso para un oficio, o sea ver cuáles son las posibilidades, cuál es la vía y negociar con esa persona qué es lo que el quiere hacer.

I: ¿Cómo determinar el valor de estas competencias y de que manera puede la Universidad, fortalecer o promover estas competencias?, bueno esto también lo hemos hablado, cuál es el compromiso de la universidad, cuáles son esas cosas a las que nos va a dar más valor al momento de formar un recurso en esta área?

LF: Yo creo que la forma de ver si ha tenido algún impacto es no quedarse dentro de la universidad, pienso que la universidad hoy en día sobre todo en nuestro caso, la universidad pedagógica, debe abrir sus puertas, no creo que las puertas las tuvo siempre abiertas, pero esperaba que el maestro viniera a buscar la información, creo que ya las puertas deben estar abiertas para que nosotros también salgamos a las escuelas, para ver cuál es el impacto, de hecho nosotros hoy en día estamos conversando que este proceso de transformación curricular pasa por traer a nuestros egresados, tratar de traerlos y que nos digan mira que te pasó?, cuando tu te graduaste tenías esta información, qué te pasó en el aula, qué te faltó para realmente crear un nuevo perfil, y una de las cosas que nos hemos conseguido es eso, no "el muchacho no sabe leer y escribir, ahí estoy yo", pero si el problema es otro no puedo resolverlo, no, creo que eso es lo importante y es la única manera que la universidad podrá saber si lo está haciendo bien o mal, que haya una real coherencia, un diálogo en dos direcciones, de allá para acá y de aquí para allá. En los últimos años se nos ha hecho muy difícil, porque el Ministerio de Educación quizás ha puesto nuevos procedimientos que son más complicados para nosotros para entrar a las escuelas, se ve como más trabas, incluso antes teníamos más reuniones con la Dirección de Educación Especial y hoy en día tenemos, para no decir no tenemos, decimos, tenemos menos, entonces eso te ha limitado muchísimo el poder evaluar, saber qué tan bien lo has hecho y hacia donde deberías mejorar, pero hemos ganado muchísimos espacios, por ejemplo, montando programas de formación o de asesoría en algunas escuelas donde hay mayores aperturas y eso nos ha permitido ese intercambio, pero debería ser más que un intercambio universidad escuela, universidad, escuela, y el ente empleador, porque al final de cuentas, por ejemplo, nosotros proponemos un docente integrador, pero bajo qué título lo van a contratar, porque entonces viene no recuerdo el número de la resolución, que si no eres de preescolar no puedes trabajar en preescolar, que si tú eres de educación en Dificultades de Aprendizaje no puedes trabajar en Retardo. Habría que buscar un título que realmente sea funcional para el momento de contratación del recurso pero esto tiene que hacerse en común acuerdo, desde esta tontería que no tiene que ver con el punto de vista teórico, epistemológico. Sin duda lo que surge es la necesidad de hacer un trabajo en equipo, que todo el que tenga que ver con el docente participe de manera activa en la toma de decisiones del proceso de formación. Las necesidades son estas cómo cubrir estas necesidades, vamos a hacer un trabajo conjunto y sostenido, que no sea una cosa así como inconstante. Si

Belkis Josefina González Nuñez

porque la formación del profesional en este caso como el contratador es el Ministerio, ellos tienen mucho que decir, o sea, necesitamos un recurso con estas condiciones y la universidad y la investigación también dirá se ha visto estas condiciones, hace falta reforzar en esto y en aquello, si es un trabajo de todos, pero lamentablemente se ha perdido ese contacto.

I: ¿Qué se ha hecho, en cuanto a la formación permanente de este profesional desde el Pedagógico?

LF: Mira desde aquí nosotros constantemente por la Subdirección de Extensión ofrecemos cursos a los profesionales en Dificultades de Aprendizaje, incluso en el año, creo que fue en el 2002 ó 2003, se negoció con el Ministerio de Educación unos cursos para el ascenso de docente IV a V si no me equivoco, a veces mi memoria es... del maestro especialista de los que trabajaban en las unidades operativas de educación especial, sabes que piden una especialización entonces nosotros hicimos como un curso intensivo que era validado por el Ministerio para los ascensos de estas personas, eso se hizo como por un año, también hemos, por ejemplo en el caso de nuestro programa hemos trabajado directamente con escuelas, por ejemplo tuvimos una experiencia bien interesante en la escuela ecológica, creo que se llama "Simón Rodríguez", la que queda en el Fuerte Tiuna yo estuve dictando como por un año, trabajamos cursos, con una visión bien integral, no dábamos el curso sólo a los maestros de la unidad operativa, sino que dábamos el curso a todos los maestros de la escuela y entonces dábamos respuesta desde el punto de vista cuáles eran las funciones del maestro especialista, cuáles eran las funciones del docente de aula y cómo hacer ese trabajo en equipo, hemos trabajado también con apoyo desde el punto de vista técnico, por ejemplo en esa misma escuela trabajamos para la apertura de una escuela para padres, también lo hemos hecho en otras escuelas, no tengo los nombres porque lo de escuela para padres lo maneja más la profesora Keila, hemos trabajado también en las escuelas que han sido nuestros centros de prácticas, siempre les estamos ofreciendo cursos, y hemos trabajado con esto en la formación, y ahí nos hemos dado cuenta de las necesidades de nuestros docentes, entonces ellos nos dicen ahí dictamos un curso de evaluación y empezamos a darnos cuenta, mira es que cada escuela evalúa distinto, cada informe, como lo llaman aún en las escuelas, los informes psicopedagógicos, cada uno es distinto, no hay un lineamiento, yo de una escuela me llega un informe de otra escuela y no lo comprendo porque no hay criterios en común, eso también nos ha dicho a nosotros qué hay que incorporar como contenidos en los cursos que tenemos actualmente.

I: Consideras factible desarrollar un programa de formación permanente para el egresado en el área de Dificultades de Aprendizaje?

LF: No sólo en el área de Dificultades de Aprendizaje sino de todo el mundo.

I: Yo coloco aquí desde la UNA, por lo que pueda darse a distancia, con el uso de la tecnología

LF: Para mí es totalmente factible y necesario, creo que no sólo desde la UNA sino que creo que todas las universidades en el caso del docente debe crear programas de formación permanente porque es la única manera de ir garantizando la actualización del conocimiento, la renovación y la creación de nuevos conocimientos, creo que es la única manera, por medio de programas de formación permanente y que esos programas de formación permanente deberían tener diferentes estrategias de darse, desde el punto de vista virtual, a distancia, momentos presenciales, discusiones on line, hay tantas herramientas hoy en día con las que uno se puede manejar que considero que es totalmente pertinente e importante hacerlo, además que el maestro lo pide, el maestro lo está pidiendo.

I: Ahora para la planificación, desarrollo y evaluación de estos programas, cómo podría instrumentarse un proceso de formación permanente dirigido a este profesional

LF: Los contenidos dependen mucho de los que vengan, yo soy partidaria de que los programas de formación, sobre todo los de formación permanente, porque la formación inicial de un profesional puede partir por lo que la universidad va a plantear, el perfil, pero cuando tú ya eres profesional, creo que tú decides qué perfil quieres seguir profundizando, entonces los contenidos dependen del interesado, creo que los programas de formación se podrían ubicar por sectores, cuáles son los elementos de interés y con mayor deficiencia que hay en determinados sectores, a partir de diagnósticos reales en los contextos donde se desea desarrollar los programas de formación, creo que deben ser largos en el tiempo, no creo en programas de formación que duren un mes, dos meses, no creo en la capacitación y los multiplicadores, creo en que todos podemos participar y construir nuestros propios aprendizajes y en la medida en que las universidades puedan dar mayores facilidades para ese intercambio, fíjate que ahora hablando de eso en la

Perfil Profesional y Necesidades de Formación del Docente
Especialista en Dificultades de Aprendizaje

formación inicial del perfil del docente, también yo lo veo como unido, a lo de investigación, el trabajo de la tecnología, porque el trabajo de la tecnología te va permitir garantizar una formación permanente y lo voy a trabajar a distancia, entonces la tecnología también es sumamente importante en la formación de nuestros profesionales, algo así que sea parte de todos y creo que estos programas deben tener momentos de cierre, de cierre emocional y de cierre cognitivo, por ejemplo que una vez al año determinada región realice un evento para divulgar los trabajos que se han realizado en los maestros que forman parte del programa de formación de tal sector, porque es una manera de que los maestros empiecen a entender no es el que tiene lentes y está en un laboratorio, que los investigadores están en la misma aula si yo sistematizo un poquito más allá de la planificación pedagógica lo que estoy haciendo en mi aula. El maestro se ve forzado a sistematizar, a escribir, a publicar, a compartir con otros profesionales, a entender que la formación no pasa por yo ir a un evento y escuchar lo más importante, sino que yo también puedo decir cosas importantes en este evento.

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 16

Belkis Josefina González Núñez

Entrevista N° 7

Profesora MC. Egresada del Pedagógico de Caracas, profesora agregado, dedicación exclusiva, desde el año 1995. Egresada en el área de Dificultades de Aprendizaje, y profesora de la cátedra Dificultades de Aprendizaje, tengo doce años, yo me gradué en el 1993 y entré en el 1995. Trabajo como docente, me acabo de incorporar con permiso de beca Alma Mater por estudios doctorales. Jefe de Cátedra ahorita, de la Cátedra de Dificultades de Aprendizaje. Estoy realizando la Tesis Doctoral, en la UCV, Doctorado en Educación, mi Tesis es sobre la atención en Dificultades de Aprendizaje en Venezuela, yo me estoy metiendo más hacia el área crítica, hacia la Teoría Crítica, hacia la hermenéutica, dialéctica que hacía las áreas descriptivas. Participación en el diseño curricular, cuando se hizo el rediseño del año 1997, yo era Coordinadora de Programa, participé en todo lo que era el rediseño y actualización. En este no tengo gran información y en la capacitación de docente, siempre he estado en la formación de docente, he trabajado a nivel de especialización con los docentes, no en los programas de profesionalización ni en el programa de equivalencias, porque las asignaturas que yo doy son las asignaturas básicas, capacitación docente más hacia los docentes de educación básica, he trabajado, trabajé en la reforma del año 1997, en la reforma del diseño curricular.

I: ¿Consideras relevante en este momento discutir sobre las características del docente especialista?

MC: Si por supuesto, que si hay que tiene que ver con todo este movimiento de reconceptualización de la discapacidad, realmente hay que estudiar no el perfil de un docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, el perfil de uno, la existencia o la justificación de un docente especialista en discapacidad, en cualquiera de las discapacidades, puesto que la concepción de discapacidad actual o que está tratando de emerger, rompe con todos los preceptos anteriores de un profesional experto en una anomalía, cuando se está interpretando diferente la anomalía. Un docente que está formado bajo la posibilidad de vigilar y castigar (con las palabras de Foucault) a la anomalía, no entraría dentro de esta tendencia o movimiento actual que es resultante de muchas cosas, desde los cambios teóricos de los movimientos sociales, donde la discapacidad empieza a tomar un lugar diferente, tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista social. Y la interpretación de la discapacidad desde el punto de vista social está cambiando, entonces no es la de las Dificultades, claro en este momento la de Dificultades es la que genera mayor controversia porque es la que está dentro del ambiente regular, pero no es esa, es sobre la atención a la discapacidad en general.

I: A través del tiempo, ¿Cuáles son los principales cambios que se han dado según tu criterio en la formación del docente especialista, cómo ha cambiado eso?

MC: Mira tengo una parte de la Tesis en eso, en el caso de de Dificultades de Aprendizaje, sabes que en Venezuela empieza a atender a niños con Dificultades de Aprendizaje sin una estructura formal por lo tanto quienes atienden los niños con DA, son docentes de otras áreas, se forman en otras discapacidades y hacen las adaptaciones, cuando se empieza la formación formal del maestro especialista en el año 1976, se forma tratando de responder al modelo clínico que existía y que era aceptado en el momento y ese modelo permaneció hasta el año ochenta y tanto en el que gracias al vacío teórico que se genera por la suposición o por los aportes de la Psicolingüística que generan una interpretación en nuestra área de la inexistencia de las Dificultades de Aprendizaje e igualdad al fracaso escolar, se cambian los diseños y se tiende, se justifica una atención más educativa, ese es el discurso sobre el cual empezamos a formar, pero realmente se basa en la negación de la existencia de las Dificultades de Aprendizaje, no en atender de manera más educativa las Dificultades de Aprendizaje, sino de negar. Por lo menos en el caso de la UPEL y quizás en las instituciones privadas se mantuvo el discurso del diseño clínico a pesar de que se manejaba toda una tendencia de suposición de esto. Pero realmente no hubo cambios en las instituciones privadas sobre la formación docente. En las que estamos apegados a los lineamientos del Ministerio de Educación, empezaron a formar los docentes, de hecho yo soy el producto de esa época, donde lo más importante era la negación de las Dificultades de Aprendizaje, el modelo se centró...todo eso aportó la posibilidad de ver que todo lo que se atribuía a un factor biológico, emocional o psicológico que estuviera afectando porque tenía un comportamiento X, ese comportamiento empezó a verse como parte de, ese ver parte de, era entonces negar la existencia de las Dificultades de Aprendizaje, esa negación y ese paso fue tan directo desde la teoría psicológica que fue la piagetiana y de la psicolingüística, de los estudios principalmente de los estudios de Emilia Ferreiro, fue directo, no hubo una trasposición o una traducción didáctica que nos permitiera hacer algo intermedio, sino que eso condujo a la negación, entonces tú encuentras muchos documentos en ese momento que niegan la existencia de las

dificultades de Aprendizaje, de hecho en la Conceptualización de 1986 evade la definición del sujeto, a partir de 1986 porque de hecho tú no lo consigues en ningunas de las definiciones, se evade la definición del sujeto, se centran las definiciones en el área, “el área de Dificultades de Aprendizaje es un área que atiende a los niños que...”, pero no estas definiendo al sujeto, entonces sobre eso se monta la... eso no nos aportó un piso teórico más sólido sino mucho más movido, no nos generó avance, sino que nos generó estancamiento; eso no ha terminado, parece mentira pero no ha terminado, en la actualidad, quizás, la intención es ir hacia otro cambio, pero nuestro cambio de formación docente generaría un cambio en toda la atención de las discapacidades, y allí es donde está el problema, porque evidentemente los enfoques cognitivos y todo ese tipo de cosas, estarían reñidos con la postura de la inexistencia de las Dificultades de Aprendizaje, de hecho tú puedes encontrar en todos esos enfoque una raíz que tiende a la atención clínica psicopedagógica, de hecho yo soy una de las que dice que a pesar de que se definió el modelo de atención en el año 1976 como psicopedagógico, no es tanto, se mantuvo en el enfoque clínico totalmente y cuando en el 1986, se maneja como un modelo educativo integral, realmente lo que se hace es un enfoque que rompe con la estructura de Educación Especial, entonces que pasa, cambiar o la posibilidad de cambio en el área de Dificultades de Aprendizaje, es también la posibilidad del cambio en la concepción del profesional de la Educación Especial, en las otras áreas la discusión no está en el mismo momento ni en la misma concepción, los cambios van a ser maquillaje, van a ser cambios de contenido, cambios de... pero siempre vas a mantener un maestro especialista que va a querer categorizar, que va a querer diagnosticar, que va a querer... porque el tiene un estatus de especialista con respecto al docente regular y se va a mantener, yo docente regular no se nada de los niños que no entiendo, para eso estás tú, entonces tú tendrás que siempre tener una información, es más tienes que tener un vocabulario que me ayude a mi a entender que tú sabes de eso, porque si tú no me hablas de dislexia, disgrafia, etc., etc., yo no voy a sentir que tú eres experto en el área. Eso es básicamente, cambios realmente esos dos, para mi desde la formación docente en un principio la necesidad de formar un especialista conocedor de la etiqueta, conocedor de las ortopedia del cuerpo y la mente, en un primer momento y luego a partir del año 1986 fue montar la formación docente sobre la negación de la existencia de las Dificultades de Aprendizaje, en la UPEL, por supuesto de los colegios universitarios, la UNA mantuvo un doble discurso, mantuvo el mismo pensum hasta el 2005, agregando dos o tres materias que tenían que ver con el desarrollo de la lengua, pero se mantenían en el enfoque clínico, porque todavía la evaluación correspondía a instrumentos psicofuncionales.

I: ¿Cuáles son las líneas maestras que marcan la formación profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje desde la institución donde usted labora?

MC: De lo que es o lo que debe ser, o sea hay una primera línea maestra que nunca la hemos tenido, nosotros somos pedagogos fundamentalmente, una cosa que ha carecido cualquier formación del docente especialista es la formación pedagógica, no entendida como la formación instrumental, recursos, metodología, no, no, eso es didáctica. Cuando hablo de pedagógico, es de pensamiento pedagógico, de nuestra relación con la educación, la concepción de los fines de la educación, el propósito de la educación y papel social de la educación, nosotros no estamos formados en eso, tú pregunta a cualquier profesional de la docencia sobre cuáles son los principios pedagógicos que rigen su práctica y no las tienen, puede tener ciertos principios psicopedagógicos, lo psicopedagógico es una fusión entre dos cosas que no terminan de ser, la psicología y la docencia, por lo tanto no terminan en ser nada. Pero en ninguna formación pedagógica del... psicopedagógica, nuestros especialistas van a encontrar ni en contenido, ni en discusiones, ni en temáticas, Paulo Freire, Nil, cualquier pedagogo que se ha dedicado a lo que es educar y lo que es enseñar, ni siguiera un venezolano como puede ser el maestro Pietro, nosotros no podemos perder el norte, que independientemente de, es pedagogía, ese es el principal eje que debemos rescatar, ni siguiera rescatar porque nunca lo tuvimos, es afianzar, instaurar, el eje pedagógico, ese es el primero. El otro es buscar el equilibrio, entre el resto de las ciencias que nos influyen, nosotros hemos estado inclinado a lo psicológico, por eso estamos negando no sólo la pedagogía, sino también la filosofía, la sociología. Un pedagogo tiene que saber así como sabe de psicología, saber de filosofía, saber de sociología, esos cuatro ejes no los tenemos. Tenemos psicología, de hecho tú revisas y cada vez que quieres hacer un análisis de Dificultades de Aprendizaje, lo que haces es un análisis de las teorías psicológicas, si es conductismo, constructivismo, etc., etc. Si tú puedes analizar las entrevistas que a lo largo del discurso de cualquiera de nosotros, espero que en el mío no porque he tratado de salirme de eso, va a aparecer la palabra conductismo, constructivismo, todo lo psicológico, si le haces un análisis estadístico si quisieras, cien veces por encima de hablar de una construcción social de, una concepción sociológica de, de una concepción pedagógica de. Para mi son esos cuatro, comprendiendo que dentro de lo pedagógico no está exclusivamente lo instrumental, nosotros no somos instrumentalistas, no somos ortopédicos, no es que voy a diseñar una estrategia y un

aparato para que tú te mejores, eso es didáctica, pero nuestro pensamiento pedagógico es propiciar de alguna forma tengan ejercicio pleno de sus derechos y de sus deberes como ciudadanos porque ese es el fin de la educación. Para mí serían esos cuatro ejes independientemente de una estructura de componente pedagógico y componente especializado, pero un docente especialista debe manejar, yo pienso que todo docente, pero para nosotros llamarnos docentes tenemos que manejar eso en igual medida, no unas más que otras.

I: ¿Cuáles deben ser las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social? Yo creo que ya un poco lo has tratado,

MC: Pero es que para mí, si hablas de un futuro no existe, para mí no existe un maestro especialista, para mí existe un maestro cuya profundización o nivel de profundización pudiera ser la discapacidad, pero básicamente es un maestro, que después que comprende que hay una diversidad tal en el aula, él debe conocer algunos elementos de la diversidad que le permitan mejorar pero no para atenderlo especializado, sino para comprender mejor que el ser humano no es uno, que el ser humano es un singular incluyendo el plural, en el sentido lingüístico, si tú dices "el ser humano" para agregar a todos los seres del mundo, pero aunque digas singular estás cumpliendo plural, dentro del aula aunque tú digas mi alumnado o el alumno, estás hablando de que cada uno de ellos es diferente, que las diferencias algunas sean penalizadas por nuestra sociedad desde el punto de vista estructural o desde el punto de vista social, esas son las que se han llamado discapacidad, en nuestra sociedad penalizamos en el sentido de que penalizamos, porque se ve afectado, no porque lo castigamos directamente pero para su caso es un castigo, a la persona que tiene un problema con una pierna, porque se hizo todo montado pensando que todos íbamos a tener siempre dos piernas, pero si estuviese montado la sociedad sobre la situación de que no todos tenemos lo mismo, esa persona no se pudiera considerar discapacitada, la escuela se monta sobre todos somos iguales, no sobre la igualdad de derechos, si no que todos somos iguales, todos tenemos las mismas oportunidades, todos somos diferentes o sea que tenemos que tener las mismas oportunidades, entonces cuando tú crees que la escuela es para todos los que son iguales, buscas que haya igualdad, entonces todos van a escribir igual, todos van a hacer, entonces aquel que se salga por encima o por debajo es un discapacitado, de hecho una de las cosas más contradictorias que tenemos nosotros es el talento superior por muchos años fue considerado atención de la educación especial, porque sale por encima del resto, entonces no tiene ninguna lógica que el resto está por debajo de, es simple y llanamente todo aquello para lo que tú no estabas preparado pensando que todos somos iguales, desde esa perspectiva, la atención en educación especial no debe existir como un elemento aparte de la educación. Sino que existe la educación que entienda que somos diversos y que todo docente debe manejar la diversidad, así como maneja la discapacidad, debe manejar el bilingüismo, la diferencia socio cultural, la diferencia cultural, básicamente las diferencias lingüísticas. Según esto no podría separarse educación regular de educación especial, sería una formación como educador que te incluyera la atención a la diversidad, fundamentalmente, el paradigma de educar en y para la diversidad, por supuesto que en una formación de pregrado no vas a lograr que la persona conozca toda la variedad de educandos que se van a presentar, pero para eso están los post grado, para profundizar en alguna de ellas, entonces nosotros pasaríamos a ser un postgrado, lo más lógico es que nosotros pasemos a ser un postgrado. Todo maestro debe saber dar clase y punto. Ser maestro, como diría Prieto Figueroa, ser maestro, después de ser maestro tú puedes decidir que a ti te interesa profundizar en una variabilidad que encuentras en el aula que es la que te está generando problemas, no porque es problema sino porque tú no puedes resolver en el momento, necesitas formarte para atenderlo, no para sacar al niño sino para que tú puedas resolver la situación en el aula, una de las cosas que ha dicho la escuela es no tengo que resolver sino sacarlo. La escuela con que se monta con la idea de todos son iguales, ah caramba pero estos no están aprendiendo igual, en vez de yo decir bueno como no están aprendiendo igual voy a cambiar para atender eso, dije no, no cambio creo una cosa paralela, que es la educación especial, lo saco y yo me mantengo igual, yo me mantengo igualito, eso es como si tú dijeras sabes que te casaste y tienes un problema con tu esposo porque es infiel, en vez de resolver esto o cambias tú o cambio yo, no yo me quedo así, aunque tenga la vida paralela al lado, pero yo soy feliz siendo así, es el mismo caso de la existencia de la educación especial, hay autores que se dedican mucho a esa discusión, Barquero, Espiar, que han visto la educación especial desde la perspectiva crítica, Oliver, esa es la discusión básica del papel social de la Educación Especial. Sabes que en España se maneja el doble discurso, la definición de las necesidades educativas especiales para la formación docente es exclusivamente en el área clínica, entonces a pesar de que tienes todo un discurso legal sobre las perspectivas de la atención a la diversidad desde el punto de vista actual, tú formación docente no está montada sobre la diversidad, eso es un doble discurso, pero en España Echetia es uno de los autores que ha manejado la postura crítica, pero muy pocos lo han hecho, los demás se centran en la postura clínica.

I: ¿Cuál es su opinión acerca de la influencia de la Resolución 2005 y las leyes relativas a la inclusión y atención a la diversidad en las competencias que debe desarrollar el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en un aula integrada?

MC: Mira la 2005 no influyó en nada en absoluto en la formación del docente especialista, ha servido como elemento de presión en la práctica, ahora el resto de normativas que podemos hablar de la Constitución, la Ley de las personas con discapacidad, etc., etc., en la formación docente por lo menos en el Pedagógico ha influenciado más bien es en el propio sistema, que en el diseño como tal, porque sino, no estaríamos hablando todavía de lo mismo, hemos mantenido los mismos nombres de hace 25 ó 30 años, el educando con dificultades de aprendizaje, el educando... o sea, tú ves que lo que hemos hecho es un maquillaje no hemos hecho ningún cambio, los cambios yo los he visto en otras áreas, en el área personal, con el manejo del circuito de la lastima, está concepción de que entonces la persona con discapacidad tiene derecho a pedir, tiene derecho a tener más que el resto, cuando la universidad a veces no puede proporcionarle a cualquier alumno, ningún recurso para que estudie al discapacitado le tienes que conseguir un MP3 por ejemplo, no no es eso, con eso no solucionas, no es instrumentalista, es que un estudiante ciego siguiera tiene dos años aquí donde están los sistemas braille para el orientarse, no tiene, dónde están los sistemas dentro del aula que le permitan, no grabar, tú no le compras un cuaderno a un estudiante universitario, porque no tiene donde escribir, dónde están las herramientas que le permiten al docente dar una clase que esa persona ciega pudiese, no lo hay, entonces no es integrar es incluir, nosotros no hemos llegado a la inclusión. En la formación realmente no, yo no he visto ninguna influencia, pienso que si ha contribuido en mayor participación social de la persona con discapacidad en la ampliación de algunas estrategias de la universidad para apoyar a esas personas pero en la formación no, o sea yo te puedo decir que pueden haber capítulos, contenidos, temáticas, en cada uno de los programas pero tú me agarras a mí en el año 1987, que ingresé aquí y tú agarras a un muchacho ahorita, contenidos, libros, bibliografía, pero en esencia nos estamos igual, es la misma cosa. En este momento hay una discusión pero nos estamos moviendo en el momento del discurso emergente y en el momento del discurso emergente es el momento donde hay grandes contradicciones, hay dobles discursos, hay la lucha de lo políticamente correcto con lo que tú realmente crees, o sea, políticamente correcto es entender a las personas con discapacidad, pero ya mi alumno no lo entiende igual, estamos en un discurso emergente donde lo que vas a encontrar son contradicciones, donde vas a encontrar que digo una cosa pero hago otra, no porque sea formalmente sino que este es un discurso que a pesar de que tiene vamos a hablar de setenta y ocho, del Informe Warnort, pero vamos a hablar que desde los años ochenta y tantos para acá, desde que en Europa empezó a manejarse un modelo social, lo que pasa es que aquí se manejó la influencia de la Psicolingüística, pero no sobre todo el modelo de educación especial, este desde ese momento, nosotros podemos hasta... no es nuevo, ahora realmente es un discurso emergente en este momento, o sea tú no vas a encontrar ahorita coherencia en nuestro discurso ni de formación ni de atención, entonces no es responsabilidad de absolutamente nadie, sino que es un momento que sucede en toda sociedad cuando hay un discurso emergente, entonces encuentras una Constitución que habla de la persona con discapacidad de un respeto y etc., etc., pero encuentras una Ley de discapacidad que lo trata con lástima, y además consigues una cantidad de instituciones, donde ellos han podido tener voz y voto, pero que ellos han usado el poder para sobresalir sobre el resto, y aquellas personas con discapacidad que tienen posibilidad de comunicarse mejor son las personas que han tenido mayor poder, entonces instauras unas estructuras de grupos allí porque, las personas con retardo mental, no tienen la misma fuerza en el campo de la educación especial que el sordo, que el discapacitado físico, entonces ahí hay estructuras de poder igualmente, se logró poner cosas como que allá en la televisión, lenguaje de señas pero no se ha logrado que en las camionetas haya información en Braille, o que hayan las rampas, entonces hay una estructura de poder, entonces no es lo que, es un discurso emergente donde, en este momento todo lo que haga va a estar plagado de contradicciones.

I: ¿Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, tomando en cuenta los aportes de la investigación actual en el área?

MC: Bueno los elementos que te dije, es irrenunciable la concepción pedagógica, la mirada pedagógica, eso es irrenunciable, lo otro es irrenunciable mirar la diversidad en su totalidad, no aislarnos de que nosotros somos de educación especial y no vamos a hablar del biculturalismo, ni de las diferencias culturales, sociales, lingüísticas, simple y llanamente esta es una diferencia más, si nosotros pensamos que somos una diferencia diferente a las demás diferencias, es irrenunciable, pensar y ver la totalidad de las cosas, y nosotros estamos viendo parcelado,

fundamentalmente creo que esas son las dos cosas, lo pedagógico y la totalidad de la realidad del ser humano, yo soy muy...evado la palabra integral porque ha sido asumido como integral bio-psico- social, para mi no es integral para mi es la totalidad, que no se refiere a una persona en sí misma sino a una sociedad que tiene todos los elementos interactuando en un momento determinado, no es solamente lo psicológico, pero tampoco es nada más la persona, sino su familia, la comunidad, y no es nada más eso sino es la economía, con lo social, con lo político, es no saber sólo de dificultades sino de retardo mental, pero no es nada más de la discapacidad sino de lo que eso, de su propia construcción, de lo que significa en la sociedad cada una de estas cosas, nosotros no sabemos cómo...cuál es la visión que tiene la sociedad sobre la discapacidad, por qué la discapacidad está donde está, eso no lo sabe un docente especialista, cuando esta trabajando, el sabe que es tal cosa, ni siquiera lo sabe lo puede repetir, pero no sabe que siente, cómo se ve una persona con discapacidad, o cómo la sociedad está tratando a esta persona y tú como docente que estás haciendo para que la sociedad cambie, porque tú papel es que la sociedad se transforme y tú no estás transformando la sociedad, tú estás enseñando a la persona con discapacidad a ser buenos estudiantes, a que sobrevivan en la escuela, si logras que la maestra diga que bueno tú tarea terminó, básicamente estamos montados sobre eso.

I: ¿Que entendemos por un docente especialista competente?

MC: Ya lo hemos hablado, que sea un docente como tal y que vea la totalidad.

I: ¿Cómo determinar el valor de estas competencias y de que manera puede la universidad venezolana, fortalecer o promover estas competencias?

Mc: Eso es un proceso de discusión largo, un proceso de reflexión, un proceso de revisión de la concepción del ser humano, de lo que es la concepción de nuestra sociedad la concepción de la educación, nosotros queremos partir mucho de quita esto y pon esto, pero bueno qué es educar y quien es el educador que tu quieres formar, para que lo quieres formar, cual es su papel en la sociedad y en función de eso vas a formar, en función de las áreas de conocimiento, eso básicamente, sin embargo, cuál es la tendencia internacional, ir hacia el formador, la formación integral, y nosotros no vamos tan fácilmente hacia allá.

I: ¿Qué se ha hecho en cuanto a la formación permanente de este profesional desde el Pedagógico?

MC: Bueno mira, aquí se ha hecho lo que de alguna forma ha sido tradición de las universidades creer que su papel con el docente es otorgarle un título, tenemos el de formación inicial y el que está en el campo, lo que creemos es darle un título porque está ejerciendo sin título, esta es prácticamente es la creencia de la universidad, lo que es el papel para formación permanente, en ningún caso la formación ha estado centrada en transformar lo que está sucediendo en... porque la principal es que bueno lo que interesa es que saque el título, no importa si es que... o sea apruébalo lo más que puedas, ayúdalo que ya está en el campo, nosotros no estamos montados sobre un sistema de formación permanente que te obligue a ti a estar actualizado, que te obligue a ti a estar actuando bien, porque después de que adquieres el cargo ya nadie te saca de allí, la formación permanente depende más de la persona. Cuál es el papel de la Universidad Pedagógica como única universidad de Venezuela formadora exclusivamente de docente, ser quien garantice al ente empleador que quienes están allí se están formando y están cumpliendo con la misión, es decir que nosotros seríamos los que diríamos: este no puede seguir, y tiene que irse a estudiar a volver y si vuelve está supeditado a hacerlo bien, nosotros no estamos haciendo eso, nosotros estamos dedicados a entregar los títulos, nosotros somos de los pocos países que tiene una universidad en todo el país responsable de asesorar el estado en materia educativa, el resto son universidades que tienen esto, y esto, tienen ingeniería, tienen no se que y tienen una escuela de educación. Y los que tienen formación docente como universidades pedagógicas, tienen otra concepción, entonces nuestro papel no es otorgar título, nuestro papel es transformar la realidad de la educación y no lo hemos logrado, a través de la formación permanente, entendiendo formación permanente, desde la formación inicial hasta la formación en el campo, formar no es otorgar título, formar es que esa persona vaya mejorando desde el punto de vista cualitativo, su práctica profesional, optimizando su práctica profesional y logrando adaptarse a lo que va sucediendo en la sociedad y no lo hemos logrado, innovando, transformándose en la práctica.

I: ¿Consideras factible de formación permanente para el egresado en el área de Dificultades desde la universidad?

MC: Factible no, es obligante, es que independientemente de que tuviésemos más cercano al camino adecuado, la formación permanente es obligante, o sea, eso es como que tú me dijeras que un médico no está obligado a hacer postgrado y constantemente estar en cursos, o sea, todo profesional que tenga tareas tan delicadas, como educar, como la salud, tenemos que tener una formación permanente obligante, y que se supone que todas las universidades del estado están obligadas a garantizar la formación permanente, eso no es desde la Universidad Nacional Abierta, eso es de todas las universidades que forman profesionales que están obligados a que el profesional tenga todos los elementos para adaptarse a lo que está sucediendo, y eso es a través de la formación.

I: ¿Y esa formación cómo se podría planificar, desarrollar y evaluar, qué crees tú?

MC: Ahí hay varios elementos, como se supone que tú construyes todas las cosas que tienen que ver con la sociedad, primero tú tienes que responder a las necesidades de, pero también los intereses de, o sea, tienes la necesidad de un estado, las necesidades de una sociedad que puso en manos del Estado el cumplimiento de sus metas, entonces el Estado es quien tiene que garantizar, por eso es que de alguna forma yo creo en el Estado docente, porque es el estado el que está obligado a, entonces a través de las universidades se supone que debería generar esos elementos, entonces eso simple y llanamente de alguna forma es entender la obligatoriedad de esa formación permanente, qué elementos, o sea uno entender que es una actividad social y por lo tanto no puede ser planificado ni desde arriba solamente, ni desde abajo solamente, es un proceso de negociación pero que la negociación no está en función de los intereses de uno o de otro sino de los intereses de la sociedad en su totalidad y el proceso de construcción compartida desde siempre, y entendiendo que es un proceso complejo, como es cualquier actividad social, es multidimensional, es histórico, es multipersonal, o sea hay varias personas involucradas, hay varias dimensiones que ver, hay un proceso histórico que respetar, entonces cuando tú entiendes eso que tú no puedes venir a traer algo que no responda a todo lo que ha pasado antes que además no entienda que tienes un docente pero también tienes unos alumnos, que tú no puedes ver nada más desde el docente, sino también desde el alumno, pero que también tienes unos padres, pero que además tienes un sistema político, eso es multidimensional, y que además no puedes pensar en que hay una meta de la sociedad no de unas personas que están adquiriendo o tienen una necesidad económica, ni un estado que tiene una necesidad ideológica, ni un sector privado que tiene unos intereses económicos; si tú empiezas a ver las cosas...claro es mucho más complejo pero todo elemento social es multidimensional y multihistórico y todo eso.

ANEXO 17

Belkis Josefina González Núñez

GUÍA DE ENTREVISTA FOCALIZADA DIRIGIDA A EXPERTOS EN EL ÁREA DE DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

1. Saludo/ agradecimiento por participar en esta entrevista.
2. Señalar el objetivo de la investigación: Conocer sus opiniones sobre el perfil profesional ideal del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en Venezuela.
3. Solicitarle que sea el (o ella) mismo (a) quien se presente: nombre, estudios profesionales, actividad laboral actual, participación en el ajuste curricular de la carrera (en caso de pertenecer a una institución universitaria), participación en la capacitación del docente especialista (en caso de pertenecer al Ministerio de Educación).
4. La siguiente es la estructura temática de la entrevista para cubrir los objetivos de la investigación. En su opinión:
 - Cuáles son las líneas maestras que marcan la formación profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje desde la institución donde usted labora.
 - Cuáles son las competencias esenciales que definen el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en Venezuela.
 - Cuáles deben ser las competencias de este profesional desde el punto de vista académico, técnico, personal y social.
 - Cuál es su opinión acerca de la influencia de la Resolución 2005 y las leyes relativas a la inclusión y atención a la diversidad en las competencias que debe desarrollar el docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, en un aula integrada.
 - Qué aspectos son irrenunciables al momento de plantearse el perfil profesional del docente especialista en Dificultades de Aprendizaje, tomando en cuenta los aportes de la investigación actual en el área.
 - Cómo podría instrumentarse un proceso de formación permanente dirigido a este profesional, en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación.
 - Que entendemos por un docente especialista competente.
 - Cómo determinar el valor de estas competencias y de que manera puede la Universidad Nacional Abierta, fortalecer o promover estas competencias.
5. Cerrar la entrevista/ agradeciendo el apoyo.

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 18

Belkis Josefina González Núñez

Lista de Códigos

Producto de la primera etapa del proceso del análisis

Actualización del currículo universitario
Actualización del docente en servicio
Acuerdos para la Formación permanente
Ajuste curricular en la universidad
Ámbitos de atención en DA
Aportes para la integración
Atención a la diversidad
Atención educativa integral
Áreas prioritarias para formación permanente
Bases teóricas y normativas del área
Competencia científica
Competencia personal
Competencia social
Competencia técnica
Competencias esenciales en la formación del Docente Especialista
Déficit en la formación inicial
Disposición al cambio
Docente especialista competente
Eje pedagógico en la formación del DE
Especialidades en EE a nivel de Postgrado
Especificidad del perfil del docente en DA
Evolución histórica del área DA
Experiencia del experto
FP a través de Cursos de extensión
Implementación de la FP
Masificación del servicio DA
Modalidades de Formación permanente
Propuesta de formación
Trabajo articulado

Belkis Josefina González Núñez

ANEXO 19

Belkis Josefina González Núñez

Determinación del tamaño de muestra

Método de muestreo: Muestreo aleatorio simple

$$n = \frac{NZ^2 pq}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

N=446 (Tamaño poblacional)

Z= 1,96 (Nivel de confianza del 95%)

E= 3,9% (Máximo error admitido)

P=q= 0,5 (Proporción estimada de la población)

n= 261 (Tamaño muestral requerido)

ANEXO 20

1. DIMENSIÓN: COMPETENCIA CIENTÍFICA:**ÍNDICES DE MODIFICACIÓN**

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-X

	SABER	INVESTIG	DIFUSION
BASES_T	--	8.61	7.25
DIST_ALT	--	4.05	3.61
ADAP_CUR	--	0.10	0.82
A_TEC	--	5.79	3.73
CON_POL	--	9.57	6.03
RESOL_PR	0.08	--	0.22
PLA_ENS_	16.74	--	15.54
PLA_TRA_	1.17	--	0.78
REV_SIST	0.28	--	0.02
INV_MEJ_	0.90	--	4.34
FOR_PER	5.03	--	6.91
JOR_DIS	2.49	2.75	--
BUS_REC	4.44	2.93	--
OBT_INF_	5.23	4.17	--
PRO_MAT	1.12	0.00	--
INV_ACC	2.86	5.53	--

Expected Change for LAMBDA-X

	SABER	INVESTIG	DIFUSION
BASES_T	--	-0.42	-0.22
DIST_ALT	--	-0.32	-0.17
ADAP_CUR	--	0.05	0.08
A_TEC	--	0.42	0.20
CON_POL	--	0.51	0.23
RESOL_PR	-0.05	--	0.09
PLA_ENS_	0.59	--	-0.66
PLA_TRA_	-0.15	--	-0.16
REV_SIST	0.08	--	-0.02
INV_MEJ_	-0.12	--	0.33
FOR_PER	-0.34	--	0.52
JOR_DIS	-0.13	-0.27	--
BUS_REC	-0.13	-0.25	--
OBT_INF_	0.21	0.41	--
PRO_MAT	0.11	0.01	--
INV_ACC	0.16	0.47	--

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for THETA-DELTA

	BASES_T	DIST_ALT	ADAP_CUR	A_TEC	CON_POL	RESOL_PR
BASES_T	--					
DIST_ALT	3.80	--				
ADAP_CUR	0.02	9.26	--			
A_TEC	0.02	0.34	0.36	--		
CON_POL	3.57	4.69	3.85	2.83	--	
RESOL_PR	8.02	2.85	0.26	4.77	0.38	--
PLA_ENS_	0.02	6.02	6.21	5.38	5.76	4.65
PLA_TRA_	0.07	3.81	1.79	5.29	0.65	0.85
REV_SIST	0.06	0.17	2.20	11.34	0.22	0.61
INV_MEJ_	0.04	6.77	0.09	0.28	2.46	2.53
FOR_PER	1.58	2.38	2.51	10.37	0.23	0.28
JOR_DIS	10.19	20.22	1.25	3.42	0.12	0.54
BUS_REC	0.03	0.16	0.06	2.31	4.33	4.29
OBT_INF_	3.76	7.86	1.00	0.16	1.58	3.44
PRO_MAT	0.26	0.53	1.96	7.95	0.03	18.24
INV_ACC	7.68	1.14	0.27	4.05	1.29	11.89

Belkis Josefina González Nuñez

Modification Indices for THETA-DELTA

	PLA_ENS_	PLA_TRA_	REV_SIST	INV_MEJ_	FOR_PER	JOR_DIS
PLA_ENS_	--					
PLA_TRA_	9.48	--				
REV_SIST	4.41	6.13	--			
INV_MEJ_	14.78	9.02	0.00	--		
FOR_PER	3.05	7.93	0.10	0.24	--	
JOR_DIS	22.47	2.58	13.99	4.72	0.11	--
BUS_REC	3.22	0.39	0.13	0.80	2.85	0.20
OBT_INF_	0.03	4.97	5.38	14.08	2.21	0.21
PRO_MAT	0.08	0.13	0.72	5.93	6.93	9.97
INV_ACC	2.91	0.60	3.36	8.92	0.00	0.19

Modification Indices for THETA-DELTA

	BUS_REC	OBT_INF_	PRO_MAT	INV_ACC
BUS_REC	--			
OBT_INF_	8.35	--		
PRO_MAT	8.89	1.97	--	
INV_ACC	1.71	28.16	0.30	--

Expected Change for THETA-DELTA

	BASES_T	DIST_ALT	ADAP_CUR	A_TEC	CON_POL	RESOL_PR
BASES_T	--					
DIST_ALT	0.05	--				
ADAP_CUR	0.00	0.09	--			
A_TEC	0.00	-0.02	-0.02	--		
CON_POL	0.05	-0.06	-0.05	-0.04	--	
RESOL_PR	-0.06	0.04	-0.01	0.06	0.01	--
PLA_ENS_	0.00	-0.06	0.06	0.05	0.06	0.05
PLA_TRA_	-0.01	0.05	-0.03	-0.06	-0.02	-0.02
REV_SIST	0.01	-0.01	-0.03	0.09	-0.01	-0.02
INV_MEJ_	0.00	-0.06	-0.01	0.01	0.03	-0.04
FOR_PER	0.03	0.03	-0.04	-0.07	-0.01	0.01
JOR_DIS	0.07	-0.10	0.03	-0.05	0.01	0.02
BUS_REC	0.00	-0.01	-0.01	-0.03	-0.05	0.05
OBT_INF_	-0.04	0.06	0.02	-0.01	0.03	-0.05
PRO_MAT	-0.01	-0.02	0.04	0.08	0.00	-0.10
INV_ACC	-0.05	0.02	-0.01	0.04	0.02	0.07

Expected Change for THETA-DELTA

	PLA_ENS_	PLA_TRA_	REV_SIST	INV_MEJ_	FOR_PER	JOR_DIS
PLA_ENS_	--					
PLA_TRA_	0.08	--				
REV_SIST	-0.05	0.06	--			
INV_MEJ_	-0.07	0.07	0.00	--		
FOR_PER	0.04	-0.06	-0.01	0.01	--	
JOR_DIS	-0.11	0.04	0.09	-0.05	0.01	--
BUS_REC	0.04	-0.02	0.01	0.02	-0.03	-0.01
OBT_INF_	0.00	-0.06	-0.05	0.10	0.03	-0.01
PRO_MAT	-0.01	-0.01	0.02	-0.06	0.05	0.09
INV_ACC	-0.04	-0.02	-0.04	0.07	0.00	0.01

Expected Change for THETA-DELTA

	BUS_REC	OBT_INF_	PRO_MAT	INV_ACC
BUS_REC	--			
OBT_INF_	0.07	--		
PRO_MAT	-0.07	0.04	--	
INV_ACC	0.03	-0.13	0.02	--

Maximum Modification Index is 28.16 for Element (16,14) of THETA-DELTA

Time used: 0.390 Seconds

ANEXO 21

Belkis Josefina González Núñez

2. DIMENSIÓN: COMPETENCIA CIENTÍFICA:

CARGAS ESTANDARIZADAS, ERRORES Y R²

DA NI=16 NO=261 MA=PM

Number of Iterations = 9 LISREL Estimates (Weighted Least Squares)

LAMBDA-X

	SABER	INVESTIG	DIFUSION
BASES_T	0.91	--	--
	(0.02)		
	51.82		
DIST_ALT	0.88	--	--
	(0.02)		
	45.64		
ADAP_CUR	0.86	--	--
	(0.02)		
	36.24		
A_TEC	0.84	--	--
	(0.03)		
	33.13		
CON_POL	0.90	--	--
	(0.02)		
	38.94		
RESOL_PR	--	0.85	--
	(0.02)		
	34.64		
PLA_TRA_	--	0.83	--
	(0.03)		
	32.63		
REV_SIST	--	0.89	--
	(0.02)		
	38.38		
INV_MEJ_	--	0.90	--
	(0.02)		
	46.76		
FOR_PER	--	--	0.92
	(0.02)		
	52.92		
BUS_REC	--	--	0.90
	(0.02)		
	47.95		
OBT_INF_	--	--	0.89
	(0.02)		
	40.60		
PRO_MAT	--	--	0.78
	(0.03)		
	24.70		

PHI

	SABER	INVESTIG	DIFUSION
SABER	1.00		
INVESTIG	0.91	1.00	
	(0.02)		
	50.13		
DIFUSION	0.85	0.92	1.00
	(0.02)	(0.02)	
	37.25	57.22	

THETA-DELTA

BASES_T	DIST_ALT	ADAP_CUR	A_TEC	CON_POL	RESOL_PR
0.18	0.22	0.26	0.29	0.20	0.27
(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.08)	(0.07)	(0.07)
2.55	3.17	3.49	3.90	2.67	3.60

THETA-DELTA

PLA_TRA_	REV_SIST	INV_MEJ_	FOR_PER	BUS_REC	OBT_INF_
0.31	0.22	0.19	0.16	0.19	0.21
(0.08)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)
4.10	2.90	2.67	2.26	2.63	2.88

THETA-DELTA

PRO_MAT
0.39
(0.08)
4.89

Squared Multiple Correlations for X - Variables

BASES_T	DIST_ALT	ADAP_CUR	A_TEC	CON_POL	RESOL_PR
0.82	0.78	0.74	0.71	0.80	0.73

Squared Multiple Correlations for X - Variables

PLA_TRA_	REV_SIST	INV_MEJ_	FOR_PER	BUS_REC	OBT_INF_
0.69	0.78	0.81	0.84	0.81	0.79

Squared Multiple Correlations for X - Variables

PRO_MAT
0.61

ANEXO 22

Belkis Josefina González Núñez

2. DIMENSIÓN: COMPETENCIA TÉCNICA:

ÍNDICES DE MODIFICACIÓN

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-X

	VINCULAC	DINAMIZA
	-----	-----
EVA_INT	--	0.22
REL_TEO	--	1.53
TEC_PLA	--	1.33
FOR_OBJ	--	1.64
DIS_EVA	--	3.28
SEL_MAT	--	0.39
PAR_COO	--	9.30
ANA_PRO	0.68	--
DIS_PRO	0.22	--
ORG_GRU	0.11	--
DES_EST	0.52	--
ELA_INF	0.30	--
FOM_EST	6.38	--

Expected Change for LAMBDA-X

	VINCULAC	DINAMIZA
	-----	-----
EVA_INT	--	-0.03
REL_TEO	--	0.08
TEC_PLA	--	-0.06
FOR_OBJ	--	0.09
DIS_EVA	--	-0.09
SEL_MAT	--	-0.04
PAR_COO	--	0.22
ANA_PRO	-0.05	--
DIS_PRO	-0.03	--
ORG_GRU	-0.02	--
DES_EST	-0.04	--
ELA_INF	0.05	--
FOM_EST	0.21	--

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for THETA-DELTA

	EVA_INT	REL_TEO	TEC_PLA	FOR_OBJ	DIS_EVA	SEL_MAT
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
EVA_INT	--					
REL_TEO	0.57	--				
TEC_PLA	0.15	2.49	--			
FOR_OBJ	0.36	6.68	1.56	--		
DIS_EVA	1.68	2.23	0.84	0.66	--	
SEL_MAT	0.01	0.91	1.17	0.23	1.56	--
PAR_COO	0.65	6.90	0.99	1.66	0.25	0.02
ANA_PRO	0.02	4.20	0.33	0.00	0.17	0.40
DIS_PRO	1.37	2.91	0.23	0.08	0.55	0.77
ORG_GRU	0.00	0.50	2.14	1.04	0.53	0.34
DES_EST	0.06	1.50	2.66	0.03	0.10	1.52
ELA_INF	1.11	0.07	3.68	0.09	1.06	1.07
FOM_EST	0.57	2.81	0.40	0.04	2.66	0.51

Modification Indices for THETA-DELTA

	PAR_COO	ANA_PRO	DIS_PRO	ORG_GRU	DES_EST	ELA_INF
PAR_COO	--					
ANA_PRO	0.03	--				
DIS_PRO	0.01	8.64	--			
ORG_GRU	0.98	6.49	7.95	--		
DES_EST	0.33	0.23	1.76	1.64	--	
ELA_INF	1.37	0.16	4.86	0.09	0.71	--
FOM_EST	4.25	0.42	0.23	0.58	0.17	1.24

Modification Indices for THETA-DELTA

FOM_EST
FOM_EST --

Expected Change for THETA-DELTA

	EVA_INT	REL_TEO	TEC_PLA	FOR_OBJ	DIS_EVA	SEL_MAT
EVA_INT	--					
REL_TEO	0.02	--				
TEC_PLA	-0.01	0.04	--			
FOR_OBJ	-0.01	-0.05	0.03	--		
DIS_EVA	0.03	0.03	-0.02	0.02	--	
SEL_MAT	0.00	0.02	0.02	-0.01	-0.03	--
PAR_COO	-0.02	-0.06	-0.02	0.03	0.01	0.00
ANA_PRO	0.00	-0.06	0.01	0.00	-0.01	0.01
DIS_PRO	-0.03	0.04	-0.01	-0.01	-0.01	0.02
ORG_GRU	0.00	0.02	-0.03	0.02	-0.02	-0.01
DES_EST	0.01	-0.03	0.03	0.00	0.01	-0.03
ELA_INF	0.02	0.01	-0.04	0.01	0.02	-0.02
FOM_EST	-0.02	0.04	0.01	0.00	-0.03	0.02

Expected Change for THETA-DELTA

	PAR_COO	ANA_PRO	DIS_PRO	ORG_GRU	DES_EST	ELA_INF
PAR_COO	--					
ANA_PRO	0.00	--				
DIS_PRO	0.00	0.07	--			
ORG_GRU	0.02	-0.07	0.10	--		
DES_EST	-0.01	0.01	-0.03	0.04	--	
ELA_INF	0.03	0.01	-0.05	0.01	0.02	--
FOM_EST	0.07	-0.02	-0.01	-0.02	-0.01	0.06

Expected Change for THETA-DELTA

FOM_EST
FOM_EST --

Maximum Modification Index is 9.30 for Element (7, 2) of LAMBDA-X

Time used: 0.312 Seconds

ANEXO 23

Belkis Josefina González Núñez

3. DIMENSIÓN: COMPETENCIA TÉCNICA:

ÍNDICES DE MODIFICACIÓN

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-X

	VINCULAC	DINAMIZA
	-----	-----
EVA_INT	--	0.22
REL_TEO	--	1.53
TEC_PLA	--	1.33
FOR_OBJ	--	1.64
DIS_EVA	--	3.28
SEL_MAT	--	0.39
PAR_COO	--	9.30
ANA_PRO	0.68	--
DIS_PRO	0.22	--
ORG_GRU	0.11	--
DES_EST	0.52	--
ELA_INF	0.30	--
FOM_EST	6.38	--

Expected Change for LAMBDA-X

	VINCULAC	DINAMIZA
	-----	-----
EVA_INT	--	-0.03
REL_TEO	--	0.08
TEC_PLA	--	-0.06
FOR_OBJ	--	0.09
DIS_EVA	--	-0.09
SEL_MAT	--	-0.04
PAR_COO	--	0.22
ANA_PRO	-0.05	--
DIS_PRO	-0.03	--
ORG_GRU	-0.02	--
DES_EST	-0.04	--
ELA_INF	0.05	--
FOM_EST	0.21	--

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for THETA-DELTA

	EVA_INT	REL_TEO	TEC_PLA	FOR_OBJ	DIS_EVA	SEL_MAT
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
EVA_INT	--					
REL_TEO	0.57	--				
TEC_PLA	0.15	2.49	--			
FOR_OBJ	0.36	6.68	1.56	--		
DIS_EVA	1.68	2.23	0.84	0.66	--	
SEL_MAT	0.01	0.91	1.17	0.23	1.56	--
PAR_COO	0.65	6.90	0.99	1.66	0.25	0.02
ANA_PRO	0.02	4.20	0.33	0.00	0.17	0.40
DIS_PRO	1.37	2.91	0.23	0.08	0.55	0.77
ORG_GRU	0.00	0.50	2.14	1.04	0.53	0.34
DES_EST	0.06	1.50	2.66	0.03	0.10	1.52
ELA_INF	1.11	0.07	3.68	0.09	1.06	1.07
FOM_EST	0.57	2.81	0.40	0.04	2.66	0.51

Modification Indices for THETA-DELTA

	PAR_COO	ANA_PRO	DIS_PRO	ORG_GRU	DES_EST	ELA_INF
PAR_COO	--					
ANA_PRO	0.03	--				
DIS_PRO	0.01	8.64	--			
ORG_GRU	0.98	6.49	7.95	--		
DES_EST	0.33	0.23	1.76	1.64	--	
ELA_INF	1.37	0.16	4.86	0.09	0.71	--
FOM_EST	4.25	0.42	0.23	0.58	0.17	1.24

Modification Indices for THETA-DELTA

	FOM_EST
FOM_EST	--

Expected Change for THETA-DELTA

	EVA_INT	REL_TEO	TEC_PLA	FOR_OBJ	DIS_EVA	SEL_MAT
EVA_INT	--					
REL_TEO	0.02	--				
TEC_PLA	-0.01	0.04	--			
FOR_OBJ	-0.01	-0.05	0.03	--		
DIS_EVA	0.03	0.03	-0.02	0.02	--	
SEL_MAT	0.00	0.02	0.02	-0.01	-0.03	--
PAR_COO	-0.02	-0.06	-0.02	0.03	0.01	0.00
ANA_PRO	0.00	-0.06	0.01	0.00	-0.01	0.01
DIS_PRO	-0.03	0.04	-0.01	-0.01	-0.01	0.02
ORG_GRU	0.00	0.02	-0.03	0.02	-0.02	-0.01
DES_EST	0.01	-0.03	0.03	0.00	0.01	-0.03
ELA_INF	0.02	0.01	-0.04	0.01	0.02	-0.02
FOM_EST	-0.02	0.04	0.01	0.00	-0.03	0.02

Expected Change for THETA-DELTA

	PAR_COO	ANA_PRO	DIS_PRO	ORG_GRU	DES_EST	ELA_INF
PAR_COO	--					
ANA_PRO	0.00	--				
DIS_PRO	0.00	0.07	--			
ORG_GRU	0.02	-0.07	0.10	--		
DES_EST	-0.01	0.01	-0.03	0.04	--	
ELA_INF	0.03	0.01	-0.05	0.01	0.02	--
FOM_EST	0.07	-0.02	-0.01	-0.02	-0.01	0.06

Expected Change for THETA-DELTA

	FOM_EST
FOM_EST	--

Maximum Modification Index is 9.30 for Element (7, 2) of LAMBDA-X

Time used: 0.312 Seconds

ANEXO 24

Belkis Josefina González Núñez

3. DIMENSIÓN: COMPETENCIA PERSONAL:

ÍNDICES DE MODIFICACIÓN

Modification Indices and Expected Change

Modification Indices for LAMBDA-X

	DISP_APR	COMP_OTR
	-----	-----
IDE_EMO	--	0.13
CON_FOR	--	0.89
UTI_REC	--	4.87
GEN_PRO	--	0.02
HAG_RES	--	0.51
ADO_POS	--	1.10
PRO_COM	5.99	--
SIT_CON	0.33	--
UTI_LEN	0.51	--
INT_TRA	2.90	--
BUS_INF	5.17	--
CON_ELE	0.35	--
FIJ_POS	0.01	--

Expected Change for LAMBDA-X

	DISP_APR	COMP_OTR
	-----	-----
IDE_EMO	--	-0.14
CON_FOR	--	0.32
UTI_REC	--	-0.70
GEN_PRO	--	0.06
HAG_RES	--	0.23
ADO_POS	--	0.49
PRO_COM	1.09	--
SIT_CON	-0.16	--
UTI_LEN	-0.18	--
INT_TRA	-0.65	--
BUS_INF	0.94	--
CON_ELE	-0.20	--
FIJ_POS	0.04	--

No Non-Zero Modification Indices for PHI

Modification Indices for THETA-DELTA

	IDE_EMO	CON_FOR	UTI_REC	GEN_PRO	HAG_RES	ADO_POS
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
IDE_EMO	--					
CON_FOR	0.17	--				
UTI_REC	0.40	0.62	--			
GEN_PRO	0.01	0.04	2.06	--		
HAG_RES	1.76	0.05	0.79	0.54	--	
ADO_POS	2.07	0.53	2.47	3.77	1.32	--
PRO_COM	0.05	0.65	0.03	0.00	0.39	0.85
SIT_CON	0.56	0.54	4.26	0.26	2.22	0.24
UTI_LEN	8.38	8.64	0.04	0.63	0.16	0.25
INT_TRA	1.87	0.12	0.15	1.83	2.23	0.19
BUS_INF	2.10	0.00	0.09	0.67	1.31	0.50
CON_ELE	0.19	1.37	0.23	9.45	4.16	0.84
FIJ_POS	0.75	0.06	0.38	5.01	4.90	0.02

Modification Indices for THETA-DELTA

	PRO_COM	SIT_CON	UTI_LEN	INT_TRA	BUS_INF	CON_ELE
PRO_COM	--					
SIT_CON	0.08	--				
UTI_LEN	0.35	3.46	--			
INT_TRA	0.57	0.01	1.38	--		
BUS_INF	7.66	0.00	0.86	0.04	--	
CON_ELE	2.53	2.97	1.79	0.39	5.56	--
FIJ_POS	0.05	8.47	0.25	2.22	0.23	3.48

Modification Indices for THETA-DELTA

FIJ_POS	
FIJ_POS	--

Expected Change for THETA-DELTA

	IDE_EMO	CON_FOR	UTI_REC	GEN_PRO	HAG_RES	ADO_POS
IDE_EMO	--					
CON_FOR	0.01	--				
UTI_REC	0.01	-0.02	--			
GEN_PRO	0.00	0.01	0.05	--		
HAG_RES	-0.03	-0.01	0.02	0.02	--	
ADO_POS	0.05	-0.02	0.04	-0.04	-0.03	--
PRO_COM	0.01	0.02	0.00	0.00	0.01	0.02
SIT_CON	0.02	-0.01	-0.04	-0.01	0.03	0.01
UTI_LEN	-0.07	0.06	0.00	-0.02	-0.01	-0.01
INT_TRA	-0.03	-0.01	-0.01	0.04	-0.03	0.01
BUS_INF	0.04	0.00	0.01	-0.02	0.03	0.02
CON_ELE	0.01	-0.02	0.01	0.07	-0.05	-0.02
FIJ_POS	0.02	-0.01	-0.01	-0.06	0.07	0.00

Expected Change for THETA-DELTA

	PRO_COM	SIT_CON	UTI_LEN	INT_TRA	BUS_INF	CON_ELE
PRO_COM	--					
SIT_CON	0.00	--				
UTI_LEN	0.01	0.05	--			
INT_TRA	0.02	0.00	0.03	--		
BUS_INF	-0.07	0.00	-0.02	-0.01	--	
CON_ELE	-0.03	0.04	-0.03	-0.01	0.09	--
FIJ_POS	0.01	-0.07	0.01	0.04	-0.01	0.06

Expected Change for THETA-DELTA

FIJ_POS	
FIJ_POS	--

Maximum Modification Index is 9.45 for Element (12, 4) of THETA-DELTA

Time used: 0.156 Seconds

ANEXO 25

3. DIMENSIÓN: COMPETENCIA PERSONAL:**CARGAS ESTANDARIZADAS, ERRORES Y R²**

LISREL Estimates (Weighted Least Squares)

LAMBDA-X		
	DISP_APR	COMP_OTR
	-----	-----
IDE_EMO	0.95	--
	(0.02)	
	52.79	
CON_FOR	0.96	--
	(0.02)	
	47.88	
UTI_REC	0.95	--
	(0.02)	
	59.42	
GEN_PRO	0.88	--
	(0.02)	
	44.14	
HAG_RES	1.00	--
	(0.02)	
	65.43	
ADO_POS	0.99	--
	(0.02)	
	55.04	
PRO_COM	--	0.94
	(0.02)	
	62.04	
SIT_CON	--	0.99
	(0.02)	
	61.21	
UTI_LEN	--	0.98
	(0.02)	
	45.81	
INT_TRA	--	0.96
	(0.02)	
	60.49	
BUS_INF	--	1.01
	(0.02)	
	46.32	
CON_ELE	--	1.00
	(0.01)	
	70.97	
FIJ_POS	--	0.96
	(0.02)	
	56.33	

PHI

	DISP_APR	COMP_OTR
	-----	-----
DISP_APR	1.00	
COMP_OTR	0.98	1.00
	(0.01)	
	96.38	

THETA-DELTA

IDE_EMO	CON_FOR	UTI_REC	GEN_PRO	HAG_RES	ADO_POS
0.09	0.07	0.10	0.23	0.00	0.01
(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)
1.30	1.02	1.45	3.21	0.05	0.16

THETA-DELTA

PRO_COM	SIT_CON	UTI_LEN	INT_TRA	BUS_INF	CON_ELE
0.11	0.02	0.04	0.07	-0.01	-0.01
(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.07)	(0.08)	(0.07)
1.64	0.25	0.48	1.08	-0.14	-0.13

THETA-DELTA

FIJ_POS
0.07
(0.07)
0.99

Squared Multiple Correlations for X - Variables

IDE_EMO	CON_FOR	UTI_REC	GEN_PRO	HAG_RES	ADO_POS
0.91	0.93	0.90	0.77	1.00	0.99

Squared Multiple Correlations for X - Variables

PRO_COM	SIT_CON	UTI_LEN	INT_TRA	BUS_INF	CON_ELE
0.89	0.98	0.96	0.93	1.00	1.00

Squared Multiple Correlations for X - Variables

FIJ_POS
0.93

ANEXO 26

Belkis Josefina González Núñez

4. DIMENSIÓN: COMPETENCIA SOCIAL:

CARGAS ESTANDARIZADAS, ERRORES Y R²

LISREL Estimates (Weighted Least Squares)

LAMBDA-X

	PROMOCIO	LIDERAZG
PRO_CON	0.87	--
(0.02)		
35.80		
PRO_COE	0.94	--
(0.02)		
46.48		
ESC_ATE	0.94	--
(0.01)		
67.69		
SEN_EDU	0.80	--
(0.03)		
24.82		
PRO_REL	0.88	--
(0.02)		
40.01		
PRO_INT	0.84	--
(0.03)		
31.06		
PRO_EST	--	0.89
(0.02)		
41.62		
EST_PAR	--	0.92
(0.02)		
47.77		
PRO_ACT	--	0.90
(0.02)		
38.04		
MAR_PAU	--	0.94
(0.02)		
50.78		

PHI

	PROMOCIO	LIDERAZG
PROMOCIO	1.00	
LIDERAZG	0.90	1.00
(0.02)		
41.81		

THETA-DELTA

PRO_CON	PRO_COE	ESC_ATE	SEN_EDU	PRO_REL	PRO_INT
0.24	0.12	0.12	0.36	0.22	0.29
(0.08)	(0.07)	(0.07)	(0.08)	(0.07)	(0.08)
3.25	1.66	1.83	4.48	3.04	3.71

THETA-DELTA

PRO_EST	EST_PAR	PRO_ACT	MAR_PAU
0.21	0.16	0.19	0.13
(0.07)	(0.07)	(0.08)	(0.07)
2.87	2.24	2.59	1.77

Squared Multiple Correlations for X - Variables

PRO_CON	PRO_COE	ESC_ATE	SEN_EDU	PRO_REL	PRO_INT
0.76	0.88	0.88	0.64	0.78	0.71

Squared Multiple Correlations for X - Variables

PRO_EST	EST_PAR	PRO_ACT	MAR_PAU
0.79	0.84	0.81	0.87