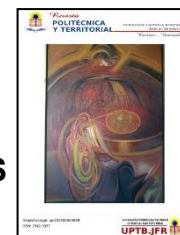




N° 1, V. 11 ENERO-JUNIO 2025/ Revista Científica Multidisciplinaria/  
ISSN: 2542-3037 <https://revistapt.edublogs.org/>



## ESTILOS DE ENSEÑANZA APLICADOS POR LOS DOCENTES ESPECIALISTAS EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Estefani Milagros Acacio Zambrano <sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Investigadora Independiente <sup>2</sup> [acacioestefani4@gmail.com](mailto:acacioestefani4@gmail.com)  
(<https://orcid.org/0009-0007-2328-0948>)

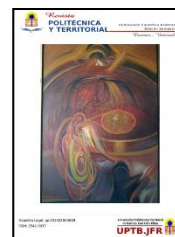
### Resumen

El presente estudio analiza los estilos de enseñanza aplicados por los docentes que atienden estudiantes con dificultades de aprendizaje en el contexto de la inclusión educativa, en la U.E 24 de junio, parroquia El Carmen, estado Barinas. Bajo un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo y diseño de campo, se aplicó un cuestionario con escala Likert, a una muestra representada por diez (10) docentes de primero a sexto grado de educación básica. El instrumento fue validado por juicio de expertos y determinada la confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach. Los resultados revelaron que la mayoría de los docentes no planifica ni evalúa considerando las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Aunque existe cierta disposición a emplear estrategias diferenciadas, su aplicación no es constante. En cuanto a la respuesta educativa inclusiva, se detectaron debilidades importantes en la aplicación de adaptaciones curriculares, apoyo personalizado y atención emocional, siendo estas prácticas poco frecuentes. Se identificó como fortaleza el uso del trabajo colaborativo como recurso integrador en el aula. Se concluye, que los estilos de enseñanza observados reflejan un enfoque más tradicional que inclusivo, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente en prácticas pedagógicas adaptadas y contextualizadas a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se recomienda implementar estrategias de acompañamiento profesional que impulsen una enseñanza centrada en la equidad, la diversidad y el aprendizaje significativo para todos.

### Palabras clave

Estilos de enseñanza, docente, dificultades de aprendizaje.

Recibido: 2025-02-01 / Revisado: 2025-03-28/ Aceptado: 2025-05-22/  
Publicado: 2025-06-30 / Páginas:181-207



## TEACHING STYLES APPLIED BY TEACHERS SPECIALIZING IN LEARNING DIFFICULTIES

Estefani Milagros Acacio Zambrano <sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Investigadora Independiente <sup>2</sup> [acacioestefani4@gmail.com](mailto:acacioestefani4@gmail.com)  
(<https://orcid.org/0009-0007-2328-0948>)

### Abstract

This study analyzes the teaching styles applied by teachers who serve students with learning difficulties in the context of educational inclusion, in the U.E 24 de June, El Carmen parish, Barinas state. Under a quantitative approach, descriptive type and field design, a questionnaire with a Likert scale was applied to a sample represented by ten (10) teachers from first to sixth grade of basic education. The instrument was validated by expert judgment and reliability determined using Cronbach's Alpha. The results revealed that most teachers do not plan or evaluate considering the needs of students with learning difficulties. Although there is a willingness to use differentiated strategies, their application is not constant. Regarding the inclusive educational response, important weaknesses were detected in the application of curricular adaptations, personalized support and emotional attention, these practices being infrequent. The use of collaborative work as an integrative resource in the classroom was identified as a strength. It is concluded that the teaching styles observed reflect a more traditional than inclusive approach, highlighting the need to strengthen teacher training in pedagogical practices adapted and contextualized to students with learning difficulties. It is recommended that professional support strategies be implemented to promote teaching focused on equity, diversity, and meaningful learning for all.

### Keywords

Teaching styles, teacher, learning difficulties.

Received: 2025-02-01 / Revised: 2025-03-28 / Accepted: 2025-05-22 /  
Published: 2025-06-30 / Pages:181-207



## Introducción

La educación inclusiva representa actualmente un desafío global que exige a los sistemas educativos repensar sus prácticas pedagógicas para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o capacidades. En este contexto, los estilos de enseñanza adoptados por los docentes cobran especial relevancia, ya que inciden directamente en la participación, permanencia y éxito de los alumnos con necesidades educativas especiales, particularmente aquellos con dificultades específicas de aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) ha insistido en la importancia de formar docentes con capacidad para adaptar sus prácticas educativas a la diversidad presente en las aulas, fomentando una pedagogía inclusiva, flexible y centrada en el estudiante, lo cual reviste especial valor en contextos donde existen dificultades de aprendizaje. La formación docente debe enfocarse en el desarrollo de competencias para atender la heterogeneidad, solo así se garantizará una educación equitativa y de calidad para todos.

En ese mismo orden, en América Latina, a pesar de los avances normativos y discursivos en torno a la inclusión, persisten desafíos estructurales que afectan la calidad de la atención educativa brindada a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. De esta manera, la falta de recursos, formación especializada y apoyo institucional limita la efectividad de las prácticas inclusivas. Superar estos desafíos requiere voluntad política, compromiso docente y transformaciones estructurales sostenidas. Según, Pinto (2020): “La medida en que estos centros puedan efectivamente contribuir a un mejor desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas, depende en gran parte de la calidad de la atención brindada en cada centro” (p. 18).



Es decir, la escasa preparación docente en cuanto a estrategias diferenciadas, estilos de enseñanza adaptativos y metodologías accesibles representa una de las principales barreras para lograr una inclusión educativa efectiva. Muchos docentes carecen de formación específica para responder pedagógicamente a la diversidad, lo que limita su capacidad de atender las necesidades individuales del alumnado. Esta deficiencia se traduce en prácticas homogéneas que excluyen o dificultan la participación de estudiantes con dificultades de aprendizaje. La formación inicial y permanente debe priorizar competencias inclusivas, prácticas flexibles y herramientas didácticas innovadoras.

Parafraseando a Pinto (2020), en muchos países de la región, el modelo educativo sigue respondiendo a parámetros homogéneos que no consideran las particularidades cognitivas, generando brechas en el aprendizaje y procesos de exclusión encubiertas dentro del sistema escolar. En el caso de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2009) y el Proyecto Educativo Nacional promueven una educación democrática, participativa e inclusiva. No obstante, las limitaciones institucionales, la falta de formación continua especializada, y las condiciones precarias existentes en muchas escuelas públicas han dificultado la implementación efectiva de prácticas docentes acordes con la inclusión. Cabe destacar, la figura del docente especializado en dificultades de aprendizaje, aún se encuentra en proceso de consolidación, y su rol ha sido asumido muchas veces por educadores con escasa orientación psicopedagógica y sin claridad respecto a los estilos de enseñanza más eficaces en contextos de diversidad.

En el ámbito local, específicamente en el estado Barinas, la situación refleja un microcosmos de esta problemática nacional. Instituciones educativas del municipio evidencian limitaciones en la adaptación curricular, en la formación didáctica especializada del personal docente, así como en el manejo de estrategias que permitan atender de forma efectiva a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Específicamente, en la



Unidad Educativa 24 de Junio, ubicada en la parroquia El Carmen del estado Barinas, se evidencia una problemática significativa relacionada con los estilos de enseñanza empleados por los docentes frente a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

A pesar del compromiso institucional con la inclusión educativa, persisten prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, con escasa adaptación metodológica a las prioridades específicas de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). También, se observa una limitada formación especializada en el cuerpo docente para aplicar estrategias diferenciadas, lo cual repercute negativamente en el rendimiento académico, la autoestima y la participación activa de estos estudiantes en el aula. En la opinión de Rosa et al. (2019), los estilos de enseñanza se definen como un rasgo esencial, común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenece a la misma filosofía.

Por lo tanto, la falta de recursos didácticos adecuados, sumada a la escasa sensibilización sobre los principios de la inclusión, genera escenarios de exclusión, donde el aprendizaje se convierte en un proceso desigual. Esta realidad exige una revisión profunda de los estilos de enseñanza implementados, con miras a consolidar una práctica pedagógica más flexible, acogedora y centrada en las potencialidades de cada estudiante. Sobre la problemática en cuestión, se tomaron en cuenta los siguientes antecedentes:

García y Briones (2023), enfatizan: “Es de importancia aplicar una alternativa de solución con estrategias de intervención que orienten la adecuada integración e inclusión de los educandos para que logren mejorar el aprendizaje escolar; Así mismo, potenciar capacidades en ambientes innovadores, acogedores y activos” (p. 12). La investigación evidencia que los docentes de dificultades para el aprendizaje que aplican estilos de enseñanza flexibles, como el estilo facilitador y el colaborativo, logran un



mayor impacto positivo en el proceso de inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Al mismo tiempo, Pérez (2023), sostiene que: “Es necesario que los docentes entiendan que no existe alumno problema, sino alumnos con problemas, que necesitan y merecen ser tratados como ciudadanos capaces de formar parte de una sociedad que los reciba con la mayor disposición posible de agrado” (p. 130). El autor reporta que la mayoría de los docentes utilizan estilos de enseñanza tradicionales y poco adaptativos, lo que limita el proceso de inclusión.

Estas consideraciones se relacionan con el estudio, al evidenciar que los estilos de enseñanza adoptados por los docentes influyen directamente en la inclusión efectiva de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Coinciden en señalar la necesidad de transitar de modelos tradicionales a enfoques más flexibles, humanizados y participativos. Además, destacan la urgencia de estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad como valor educativo. Así, refuerzan la importancia de adaptar la práctica docente a las necesidades reales del aula inclusiva.

De esta manera, la presente investigación se realizó con el fin de analizar, comprender y visibilizar los estilos de enseñanza que emplean los docentes especializados en dificultades de aprendizaje, en el marco de la inclusión educativa. El estudio busca aportar información relevante que permita fortalecer las prácticas pedagógicas, orientarlas hacia enfoques más inclusivos y generar propuestas de mejora, para la formación continua del docente. Además, se pretende contribuir al cierre de brechas entre la teoría educativa y la práctica en contextos escolares con alta diversidad de necesidades.

Es evidente, que existe una situación problema en torno a los estilos de enseñanza del docente de dificultades de aprendizaje en la U.E 24 de Junio, ya que se percibe una desconexión entre la planificación pedagógica y las reales condiciones de aprendizaje de los estudiantes con NEE. Las prácticas aún no responden a enfoques inclusivos contextualizados. Se



requieren acciones urgentes para transformar la cultura escolar hacia una atención más equitativa y pertinente.

Desde esa perspectiva, se planteó la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuáles son los estilos de enseñanza que emplean los docentes de dificultades para el aprendizaje en la UE 24 de Junio, en el contexto de la inclusión educativa? De allí, el presente artículo se analiza los estilos de enseñanza utilizados por los docentes en dificultades de aprendizaje para la atención de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el marco de la inclusión educativa, con el propósito de identificar fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora, para una pedagogía más equitativa y efectiva.

## **Desarrollo**

### **Conceptualización de los estilos de enseñanza**

Los estilos de enseñanza se entienden como las formas particulares en que los docentes organizan y desarrollan el proceso educativo, guiados por sus convicciones, principios y saberes pedagógicos. En opinión de Guevara (2018), los estilos de enseñanza son preferencias y conductas docentes que se suelen exhibir en la actividad docente y que se han abstraído de la experiencia académica y profesional, tomando como referencia los estilos de aprendizaje. Es decir, son formas habituales de actuar del docente, basadas en su experiencia y en cómo aprenden sus estudiantes. Según la OMS (2001):

“La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo;



mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo” (p. 27).

En este sentido, los estilos de enseñanza no pueden mantenerse uniformes o rígidos, sino que deben ser lo suficientemente flexibles para responder a las distintas barreras que enfrentan los estudiantes con NEE. Asimismo, la UNESCO (2020) alerta sobre la persistencia de obstáculos estructurales tales como la inaccesibilidad a la infraestructura escolar, la ausencia de revisión, adaptación y actualización del currículo y de la formación docente; factores que, si no son abordados con intencionalidad, se convierten en limitaciones directas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí que la selección de un estilo de enseñanza adecuado, bien sea, el de facilitador, el de mediador o el colaborativo, se convierta en una herramienta fundamental para superar dichas barreras y garantizar la equidad educativa.

Asimismo, Andrade (2011), resalta que: “La inclusión efectiva se fortalece formando al personal docente ..., particularmente a los ...que atienden a los niños(as) en su contexto.... Esto implica capacitación respecto a ...manejo de grupo para un ambiente colaborativo y respetuoso de las diferencias, manejo de discapacidades sensoriales, sociales, diversidad cultural y étnica, etc.” (p. 52). Estos elementos son coherentes con un estilo de enseñanza centrado en el estudiante, lo que demuestra que el análisis de los estilos de enseñanza es esencial para transformar las prácticas docentes en entornos escolares inclusivos. En consecuencia, el estudio propuesto no solo responde a una necesidad académica, sino también a un compromiso ético con el derecho a una educación digna para todos.

### **Tipos de estilos de enseñanza**

La diversidad de los estilos de enseñanza, descritos por autores como Bennett (1979), Grasha (1996) citado por Carranza (2025), Joyce et al. (2002) y Delgado (2015), demuestra que no existe un único modelo ideal de enseñar,



sino que cada estilo responde a concepciones pedagógicas, contextos institucionales y perfiles docentes distintos. Los estilos de enseñanza representan formas particulares mediante las cuales los docentes planifican, ejecutan y evalúan el proceso educativo. Cada docente, influenciado por su formación, experiencia y concepciones pedagógicas, adopta un estilo que determina la manera en que se relaciona con los estudiantes, organiza el contenido y promueve los aprendizajes (Ver tabla N°1).

**Tabla 1.**

*Tipos de estilos de enseñanza*

Autor(es)	Tipo de Estilo	Características principales	Relación con Dificultades de Aprendizaje
<b>Grasha (1996), citado por Carranza (2025)</b>	Experto	Transmisión estructurada del conocimiento; alta exigencia; énfasis en contenidos precisos.	Puede resultar poco accesible para estudiantes con NEE si no se adapta el contenido; requiere mediación o apoyo complementario.
	Formal / Autoritario	Fuerte control del docente, énfasis en reglas y evaluaciones rígidas.	Generalmente desfavorable; puede generar ansiedad o inhibición en estudiantes con NEE. Necesita flexibilización metodológica.
	Demostrativo	El docente modela procesos y espera que el estudiante los reproduzca.	Útil para estudiantes con NEE que requieren aprendizaje visual o guiado; puede ser eficaz si se acompaña de apoyos diferenciados.
	Facilitador	Promueve el aprendizaje autónomo, la reflexión y la participación activa.	Altamente favorable para estudiantes con NEE; permite adaptación, tiempo flexible y atención personalizada.
	Delegador	Fomenta la independencia, asigna responsabilidades, estimula el trabajo colaborativo.	Beneficioso si se acompaña de seguimiento individual; requiere habilidades previas que deben ser guiadas en estudiantes con NEE.
<b>Joyce et al. (2002)</b>	Estilo conductista	Aprendizaje repetitivo y condicionado; refuerzo de conductas deseadas.	Puede ser efectivo para rutinas y habilidades básicas; limitado para promover comprensión



			profunda o pensamiento crítico.
	Estilo interactivo	Participación activa, diálogo entre docente y alumno.	Favorece el desarrollo comunicativo y social en estudiantes con NEE; promueve inclusión efectiva.
	Estilo personalista	Enfocado en las emociones, el vínculo afectivo y la expresión personal.	Muy apropiado para estudiantes con NEE que requieren seguridad emocional y validación constante.
<b>Zabalza y Zabalza (2011)</b>	Estilo directivo	Docente controla todos los elementos del proceso; secuencia fija.	Puede generar dependencia o exclusión si no se acompaña con apoyo diferenciador.
	Estilo participativo	Implica al estudiante en decisiones; favorece cooperación y aprendizaje grupal.	Muy adecuado para estudiantes con NEE; propicia la ayuda entre pares y reduce el aislamiento.
<b>Bennett (1979)</b>	Estilo tradicional	Centrado en la enseñanza verbal, libros y memorización de contenidos.	Poco eficaz para estudiantes con NEE; no se ajusta a ritmos ni estilos diversos de aprendizaje
	Estilo progresista	Centrado en la experiencia del estudiante, aprendizaje activo y contextualizado.	Altamente recomendable; potencia la participación significativa y el aprendizaje significativo en estudiantes con NEE.

Fuente: Acacio (2025)

De este modo, en contextos inclusivos, especialmente al atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje, el estilo de enseñanza cobra un rol determinante, pues puede actuar como una herramienta facilitadora o como una barrera encubierta. La selección adecuada de un estilo puede favorecer la motivación, comprensión, autonomía y participación de los estudiantes con NEE, mientras que un estilo rígido y unidireccional puede agravar las brechas ya existentes. Por ello, es fundamental que el docente identifique su estilo dominante y reflexione sobre cómo este responde a las necesidades reales de su grupo, en especial a quienes enfrentan desafíos en la lectura, escritura, razonamiento lógico o regulación emocional

El reconocimiento de los diferentes estilos de enseñanza y su adecuada aplicación en contextos inclusivos no solo es una herramienta



metodológica, sino una respuesta ética y pedagógica ante la diversidad del aula. En especial, frente a estudiantes con dificultades de aprendizaje, la elección de un estilo flexible, participativo y centrado en el estudiante puede marcar la diferencia entre una experiencia educativa enriquecedora o una trayectoria escolar limitada.

Estilos como el facilitador, el progresista o el personalista, cuando se emplean de forma consciente y contextualizada, promueven entornos inclusivos donde todos los estudiantes tienen oportunidades reales de aprender, desarrollarse y convivir. Por tanto, el estilo de enseñanza no debe entenderse como una preferencia estática del docente, sino como una construcción dinámica y comprometida con el derecho a una educación de calidad para todos.

### **Praxis pedagógica**

La praxis pedagógica hace referencia a la acción reflexiva y transformadora que realiza el docente en el contexto educativo. Implica una planificación intencionada, el uso estratégico de recursos, la aplicación de metodologías diversas y una evaluación coherente con las necesidades del estudiantado. Para Mosquera (2019), la praxis pedagógica del docente es “entendida como el quehacer cotidiano del docente, precisa contrastarse con los conocimientos profesionales y prácticos. La primera provee de las habilidades, destrezas y competencias para desempeñarse en el ejercicio de las segundas. Es importante que entre ellas se mantenga la vigilancia epistemológica para evitar inconsistencias y corregir incoherencias que suelen presentarse en la praxis educativa” (p. 311). Por consiguiente, la misma se construye como una forma de intervención educativa que está mediada por el profesional, la actitud ética y la capacidad para interpretar y responder a la realidad del aula.

En este sentido, el estilo de enseñanza que un docente adopta se convierte en una manifestación concreta de su praxis, reflejando sus



creencias, valores, conocimientos y competencias. Una praxis pedagógica adecuada para contextos de inclusión requiere flexibilidad metodológica, estrategias diferenciadas, recursos adaptados y una evaluación que considere la diversidad de los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje.

### **Respuesta educativa inclusiva**

Según Booth y Ainscow (2002) sostienen: “La inclusión implica una continua búsqueda de formas mejores de responder a la diversidad, se trata de aprender cómo vivir con las diferencias y de aprender cómo aprender de las diferencias” (p. 11). De esta forma, una respuesta inclusiva no se limita a integrar a los estudiantes con NEE, sino que transforma las prácticas pedagógicas, rompiendo barreras estructurales y actitudinales, promoviendo el trabajo colaborativo, la equidad curricular y el acompañamiento emocional.

El docente inclusivo ajusta sus estilos de enseñanza para garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus dificultades, puedan acceder, participar y progresar en igualdad de condiciones. A continuación, se presentan las dimensiones fundamentales que estructuran el estudio de los estilos de enseñanza en contextos inclusivos, acompañadas de sus respectivos indicadores. Cada elemento ha sido definido con base en referentes teóricos reconocidos, permitiendo una comprensión clara y fundamentada del enfoque investigativo (Ver tabla 2).

Esta estructura permite delimitar conceptualmente el objeto de estudio y orientar la construcción del instrumento de recolección de datos. Las dimensiones descritas sirven como guía para valorar la práctica docente desde una perspectiva inclusiva y pedagógica integral. Seguidamente, las bases legales que sustentan este estudio garantizan el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. A través de ellas se orienta la práctica docente hacia la atención a la diversidad y el respeto a las necesidades individuales del estudiante, como se puede evidenciar a continuación.



**Tabla 2.**

*Estructura Conceptual de los Estilos de Enseñanza en la Educación Inclusiva*

<b>Componentes Fundamentales de la Praxis Pedagógica</b>	<b>Elementos Clave de la Respuesta Educativa Inclusiva</b>
<b>Planificación adaptada</b>	Una planificación diversificada permite que el docente considere distintos caminos metodológicos para alcanzar los fines educativos (Hernández, 2019).
<b>Estrategias diferenciadas</b>	La enseñanza diferenciada parte del respeto a las diferencias individuales y se traduce en ajustes en el contenido, proceso, producto y entorno de aprendizaje (Tomlinson, 2001).
<b>Recursos pedagógicos</b>	El recurso didáctico se convierte en mediador entre el contenido y el estudiante, permitiendo una experiencia de aprendizaje más rica y contextualizada (Díaz Barriga, 2003).
<b>Flexibilidad metodológica</b>	La enseñanza no puede ser una repetición mecánica, debe ser una invención permanente (Freire, 1997).
<b>Evaluación inclusiva</b>	“Evaluar en la diversidad exige instrumentos variados, flexibles y pertinentes que permitan valorar de manera justa el aprendizaje de cada alumno” (Casanova, 2011, p. 103).
<b>Participación activa</b>	El aprendizaje ocurre primero en el plano social y después en el individual (Vygotsky, 1978).
<b>Adaptación curricular</b>	“Los estudiantes pueden requerir adaptaciones curriculares, modificaciones en el aula y terapia individualizada para superar las barreras en su aprendizaje” (Barahona et al., 2023, p. 2853).
<b>Apoyo personalizado</b>	Los apoyos deben estar disponibles para aquellos que los necesiten, sin necesidad de etiquetar o separar (Booth y Ainscow, 2002).
<b>Interacción colaborativa</b>	El aprendizaje cooperativo promueve una interdependencia positiva que favorece la inclusión, el respeto mutuo y el compromiso compartido (Guerra et al., 2019).
<b>Acompañamiento emocional</b>	El estado emocional del alumno puede facilitar o bloquear por completo el proceso de aprendizaje (Goleman, 1998).

Fuente: Acacio (2025).

### **Bases legales**

En Venezuela, los estilos de enseñanza deben orientarse por los principios de equidad, inclusión y participación, consagrados en varios instrumentos legales. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009) establece en su artículo 103 el derecho de toda persona a una educación integral, de calidad, permanente y sin discriminación. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (2009) promueve en su artículo 4, una educación inclusiva, democrática y participativa, que garantice el

respeto a la diversidad. Por su parte, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) y la Resolución N° DM/058 (2012) impulsan la transformación pedagógica centrada en el estudiante, reconociendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y exigiendo al docente diseñar estrategias diferenciadas, colaborativas y ajustadas a las necesidades reales del grupo escolar.

### Teorías del aprendizaje que sustentan los estilos de enseñanza y sus precursores

**Tabla 3.**

*Teorías del Aprendizaje que Sustentan los Estilos de Enseñanza y sus Precursores*

Teoría del Aprendizaje	Precursor(es)	Aporte a los Estilos de Enseñanza
<b>Conductista</b>	B.F. Skinner (1904–1990)	Fundamenta estilos tradicionales centrados en la instrucción directa, el refuerzo de conductas y la evaluación de resultados observables.
<b>Cognitivista</b>	Jean Piaget (1896–1980)	Promueve estilos reflexivos e interactivos; enfatiza el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje por descubrimiento y el andamiaje cognitivo.
<b>Sociocultural</b>	Lev Vigotsky (1896–1934)	Sostiene que el aprendizaje es social y mediado; apoya estilos inclusivos y colaborativos a través de la ZDP y la mediación cultural.
<b>Humanista</b>	Carl Rogers (1902–1987)	Estilos centrados en el estudiante, que priorizan la empatía, autenticidad, autorrealización y un entorno educativo emocionalmente seguro.
<b>Aprendizaje Experiencial</b>	David Kolb (1939-)	Impulsa estilos que integran experiencia, reflexión y acción. Favorece el aprendizaje activo, por proyectos y la participación del estudiante.

**Fuente:** Acacio (2025).

Los estilos de enseñanza no surgen de manera aislada, sino que se fundamentan en diversas teorías del aprendizaje que han evolucionado a lo largo del tiempo. Cada enfoque teórico aporta principios, métodos y enfoques que orientan la práctica docente, desde modelos tradicionales hasta propuestas centradas en la experiencia, la autonomía y la inclusión (Ver tabla 3).

Estas teorías ofrecen un marco referencial valioso para comprender y enriquecer los estilos de enseñanza, permitiendo al docente adaptar su práctica a los desafíos actuales del aula. Comprenderlas favorece una



enseñanza más reflexiva, contextualizada y comprometida con el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. En ese mismo orden, se presenta la ruta metodológica de la investigación.

### **Sustento metodológico**

La investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, el cual permitió recolectar y analizar datos de forma objetiva, expresados en valores numéricos procesados mediante técnicas estadísticas. Esta perspectiva metodológica facilitó la descripción precisa de las prácticas docentes relacionadas con los estilos de enseñanza en escenarios inclusivos. De acuerdo con Hernández et al. (2006), la misma “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 5). En ese sentido, la investigación fue de tipo descriptivo y se sustentó en un diseño de campo, ya que se fundamentó en hechos reales observados directamente en el entorno escolar.

Tal como señala Arias (2012), este tipo de diseño se caracteriza por: “la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (p. 31). Por tanto, los datos fueron obtenidos en el contexto natural donde los docentes ejercen su práctica, específicamente en aulas regulares con presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Asimismo, la población estuvo constituida por veintidós (22) personas que laboran en la U.E “24 de Junio”, en cargos directivos, administrativos y docentes, estos profesionales compartían características afines, relacionadas con la atención educativa a la diversidad.

Como lo define Arias (2012), la población es: “un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para las cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p. 81). A partir de esta población, se seleccionó una muestra representativa compuesta por diez (10) docentes que



imparten clases desde primero hasta sexto grado en la U.E “24 de Junio”, estado Barinas. A través del muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando solo los docentes que tienen contacto directo con los estudiantes, dejando por fuera al personal directivo y administrativo. Según Hernández-González (2021), “la muestra se elige de acuerdo con la conveniencia de investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio” (p. 2).

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado bajo la escala de Likert, que permitió medir el grado de acuerdo a los participantes frente afirmaciones específicas. La escala utilizada incluyó cinco opciones de respuesta: 1-Nunca, 2-Casi nunca, 3-Algunas veces, 4-Casi siempre y 5-Siempre. Este instrumento fue aplicado de forma directa a los docentes seleccionados como muestra. La validez del cuestionario fue verificada mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron aspectos como la pertinencia, redacción y claridad de los ítems, determinando que el instrumento cumplía con los requisitos metodológicos para su aplicación en el contexto educativo.

Asimismo, se aplicó una prueba piloto a cinco (5) docentes con características similares a los de la muestra definitiva, pero que no formaron parte de ella, con el propósito de ajustar posibles errores en la formulación de los ítems. Para establecer la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de 0,91, lo que indica una consistencia interna muy alta, demostrando que las preguntas están estrechamente relacionadas entre sí.

Finalmente, los datos fueron procesados a través de estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y relativas por ítem, lo que permitió una interpretación clara y objetiva de los resultados obtenidos en función de los estilos de enseñanza aplicados por los docentes en el marco de la inclusión educativa.

## Análisis e interpretación de resultados

Tabla 4.

*Distribución de la frecuencia y porcentaje de la variable: Estilos de Enseñanza. Dimensión: Praxis pedagógica. Indicadores: Planificación adaptada, Estrategias diferenciadas, Uso de recursos pedagógicos, Flexibilidad metodológica, Evaluación inclusiva.*

Nº	ÍTEMS	S		CS		AV		CN		N	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Planifico mis clases considerando las necesidades específicas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.	2	20	1	10	2	20	4	40	1	10
2	Empleo estrategias de enseñanza diferenciadas que permiten el acceso de todos los estudiantes al contenido.	1	10	4	40	5	50	0	0	0	0
3	Utilizo recursos pedagógicos variados (material concreto, visual, tecnológico) para facilitar el aprendizaje.	2	20	2	20	6	60	0	0	0	0
4	Adapto mi metodología según los ritmos y estilos de aprendizaje del grupo.	3	30	4	40	3	30	0	0	0	0
5	Evalúo los logros de mis estudiantes con instrumentos ajustados a sus características particulares.	3	30	2	20	5	50	0	0	0	0

Fuente: Acacio (2025).

Como se puede evidenciar en la 4, ítem 1, el 50% de los docentes consultados respondió entre “casi nunca” y “nunca” que considera las necesidades específicas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en su planificación, lo que representa un resultado preocupante en el contexto inclusivo. Este resultado indica que persiste una brecha entre el discurso pedagógico de atención a la diversidad y la práctica docente efectiva. Solo un 30% manifiesta hacerlo siempre o casi siempre, lo que evidencia una práctica aún distante de los principios de equidad y atención a la diversidad. Esto limita las oportunidades de participación y aprendizaje efectivo para dichos estudiantes. En este sentido, Pérez (2023) plantea que la planificación es el punto de partida para la atención educativa a la diversidad, y debe incluir medidas de adaptación a los distintos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje. La falta de planificación inclusiva puede repercutir directamente en la participación y el rendimiento de los estudiantes con NEE, lo cual demanda procesos urgentes de formación docente continua.



En el ítem 2, los resultados reflejan una tendencia favorable: un 50% de los docentes afirma aplicar estrategias diferenciadas “algunas veces” y un 40% lo hace “casi siempre”, lo cual indica que existe disposición favorable hacia el empleo de prácticas inclusivas, para hacerla parte de una práctica pedagógica establecida en su planificación habitual. Solo un 10% lo hace de forma permanente. Al respecto, Tomlinson (2001) sostiene que, la diferenciación pedagógica implica ofrecer múltiples caminos para acceder al contenido, procesarlo y demostrar el aprendizaje, permitiendo que cada estudiante avance según su potencial.

Esto implica no solo intención, sino diseño técnico y pedagógico específico, lo cual debe ser reforzado mediante acompañamiento institucional y formación de los docentes de educación especial en estrategias activas, adaptativas y cooperativas. Seguidamente, en el ítem 3, el 60% de los docentes encuestados manifiesta utilizar recursos pedagógicos variados “algunas veces”, lo que evidencia una aplicación ocasional y no sistemática. Al respecto, el uso ocasional no asegura una aplicación sistemática, ya que esta exige consistencia, planificación deliberada y adecuación pedagógica continua de materiales que pueden facilitar el aprendizaje de estudiantes con dificultades.

Aunque ningún docente respondió “nunca” o “casi nunca”, solo un 40% reporta hacerlo con mayor frecuencia, el hecho de que ninguno haya marcado “nunca” o “casi nunca” indica que el uso de estos recursos está presente, pero no en una proporción suficientemente alta como para considerarlo una práctica sistemática o integrada en la rutina pedagógica. En la opinión de Díaz Barriga (2003), el uso de recursos diversificados propicia una mediación más efectiva entre el contenido y las características del estudiante, facilitando aprendizajes significativos. Por lo tanto, la incorporación de recursos puede deberse tanto a la falta de materiales como a la ausencia de formación técnica sobre su uso. Es esencial promover el acceso y manejo de recursos tecnológicos, concretos y visuales como parte de una enseñanza accesible e inclusiva.

En relación al, ítem 4, el 70% de los docentes indica que adapta su metodología siempre o casi siempre, lo que refleja una intención pedagógica

sólida de responder a los estilos de aprendizaje del grupo. Este resultado es alentador, ya que muestra una apertura hacia la flexibilización didáctica. En atención a esto, Piaget (1981) sostiene que la enseñanza debe diseñarse de forma que permita al estudiante construir activamente el conocimiento, según sus propios esquemas y ritmo. La metodología adaptable favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades cognitivas diversas. No obstante, el 30% que solo lo hace “algunas veces” revela la necesidad de seguir fortaleciendo competencias docentes en planificación metodológica adaptativa.

En este mismo orden, en el ítem 5, el 30% de los docentes realiza Siempre sus evaluaciones con instrumentos ajustados a las características particulares de los estudiantes, un 20% lo hace casi siempre, mientras que el 50% afirma hacerlo solo algunas veces, esto refleja que aún existe una práctica evaluativa predominantemente uniforme. En este contexto, Andrade (2011), sugiere que la evaluación inclusiva no puede ser estandarizada, sino que debe ser flexible, formativa y coherente con las capacidades reales de los estudiantes. Por lo tanto, se logró obtener que los docentes tienden a evaluar a los estudiantes con instrumentos ajustados a sus características.

**Tabla 5.**

*Distribución de la frecuencia y porcentaje de la variable: Dificultades de aprendizaje. Dimensión: Respuesta educativa inclusiva. Indicadores: Participación activa del estudiante, Adaptación curricular, Apoyo personalizado, Interacción colaborativa, Acompañamiento emocional.*

Nº	ÍTEMS	S		CS		AV		CN		N	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6	Promuevo la participación activa de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en las actividades de aula.	2	20	3	30	5	50	0	0	0	0
7	Aplico adaptaciones curriculares cuando el estudiante lo requiere para acceder al aprendizaje.	1	10	1	10	5	50	2	20	1	10
8	Brindo apoyos personalizados dentro del aula para facilitar la comprensión de contenidos.	1	10	1	10	4	40	4	40	0	0
9	Fomento el trabajo en equipo y la colaboración entre todos los estudiantes.	4	40	4	40	2	20	0	0	0	0
10	Atiendo las necesidades emocionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje como parte del proceso educativo.	1	10	1	10	2	20	4	40	2	20

**Fuente:** Acacio (2025).



En la tabla 5, el ítem 6 refleja que el 50% de los docentes promueve solo ocasionalmente la participación activa de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Aunque el 50% restante lo hace con frecuencias (entre “siempre” y “casi siempre”), los datos indican que los docentes de dificultades para el aprendizaje promueven la participación activa de los estudiantes para garantizar su implicación constante en la vida del aula. Según, Flores-Fernández y Durán (2022), la participación activa del estudiante en el aula constituye un elemento clave para el aprendizaje significativo, ya que promueve la construcción de conocimientos a través de la interacción, el diálogo y la reflexión crítica. De esta manera, se requiere una actitud docente más proactiva, centrada en la construcción conjunta del aprendizaje.

Asimismo, el ítem 7, muestra que un 30% de respuestas entre “casi nunca” y “nunca” aplica adaptaciones curriculares cuando el estudiante lo requiere para acceder al aprendizaje, y un 50% que lo hace solo algunas veces, queda claro que la práctica de las adaptaciones curriculares aún es débil o inconsistente. Esto concuerda con lo sostenido por Palacios-García (2024), cuando expone que una adaptación curricular no es una concesión, sino un derecho para asegurar la equidad y la justicia educativa. Se tiene entonces que la baja implementación de adaptaciones representa una barrera al aprendizaje y una limitación estructural dentro de la inclusión educativa.

En lo correspondiente al ítem 8, frente a si brindo apoyo personalizado dentro del aula para facilitar la comprensión de contenidos, el 10% de los docentes afirma hacerlo “siempre”, lo cual denota una sólida disposición a adaptar la enseñanza a las necesidades particulares; mientras que otro 10% lo realiza “casi siempre”, lo que indica una práctica frecuente pero no completamente sostenida. El 40% que respondió “algunas veces” sugiere una implementación esporádica de apoyos personalizados, posiblemente influida por limitaciones de tiempo, recursos o preparación pedagógica.

Por otro lado, un preocupante 40% manifestó hacerlo “casi nunca”, lo que evidencia una significativa ausencia de estrategias diferenciadas que favorezcan la comprensión de contenidos, especialmente entre estudiantes



con mayores dificultades. El hecho de que ningún docente haya seleccionado la opción “nunca” sugiere cierto grado de conciencia sobre la importancia de estos apoyos, aunque claramente se requiere mayor formación y compromiso para una inclusión pedagógica efectiva. Al respecto, Booth y Ainscow (2011), enfatizan que los apoyos deben estar disponibles para aquellos que los necesiten, sin necesidad de etiquetar o separar. La personalización del apoyo es una condición indispensable para la inclusión real, y su limitada aplicación compromete el acceso equitativo al aprendizaje de estudiantes con NEE.

Al mismo tiempo, el ítem 9, evidencia una práctica pedagógica bastante positiva: el 80% de los docentes promueve frecuentemente el trabajo colaborativo, lo que favorece la integración y el aprendizaje entre pares. Al respecto Barahona et al. (2023), citando a Gargiulo y Metcalf (2017), sostienen que: “La enseñanza multisensorial, el aprendizaje cooperativo, las adaptaciones curriculares y la evaluación formativa son solo algunas de las estrategias y recursos que pueden ser efectivos para satisfacer las necesidades de los estudiantes” (p. 2853). Estas estrategias son especialmente beneficiosas para estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya que les permite interactuar, participar y ser apoyados en su proceso educativo.

Por último, el ítem 10, muestra que un 60% de respuestas entre “casi nunca” y “nunca”, lo que revela una derivación alarmante: la atención emocional a los estudiantes con dificultades de aprendizaje es escasa en la práctica docente. Esta insuficiente atención afecta directamente su autoestima, motivación y permanencia escolar. En atención a esto, Goleman (1998) advierte que, el estado emocional de los estudiantes facilita u obstaculiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual evidencia la necesidad urgente de capacitación docente en inteligencia emocional y acompañamiento afectivo como parte del proceso educativo integral.



## Conclusiones

Se evidenció que los estilos de enseñanza empleados por los docentes no se corresponden plenamente con los requerimientos de la educación inclusiva, ya que parte de ellos planifica y evalúa sin considerar de forma sistemática las necesidades específicas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Las estrategias diferenciadas y los recursos pedagógicos son utilizados de forma esporádica por los docentes, lo que limita el acceso equitativo al aprendizaje del estudiante.

Hay disposición del docente a adaptar la metodología ajustada a los ritmos y estilos de aprendizaje, esta no siempre se traduce en acciones concretas sostenidas.

Las prácticas asociadas a la respuesta educativa inclusiva son débiles en aspectos clave, como las adaptaciones curriculares, el apoyo personalizado y la atención emocional, lo que dificulta una inclusión efectiva y profunda.

Se destaca como fortaleza el fomento del trabajo colaborativo entre estudiantes, lo cual favorece la interacción social y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Los resultados reflejan una inclusión más conceptual que operativa, lo que evidencia la necesidad de capacitación continua y acompañamiento pedagógico que permita a los docentes avanzar hacia estilos de enseñanza más inclusivos, flexibles y centrados en el estudiante.

## Recomendaciones

Diseñar e implementar planes de capacitación docente de carácter continuo, sobre estrategias de enseñanza inclusiva con énfasis en planificación adaptada, evaluación diferenciada, atención emocional y uso de recursos accesibles.



Incorporar en la práctica institucional instrumentos de diagnóstico pedagógico individualizado, permitiendo identificar con claridad las necesidades de los estudiantes y ajustar la enseñanza de forma pertinente.

Fomentar el uso sistemático de estrategias de aprendizaje cooperativo y de metodologías activas, facilitando la participación de todos los estudiantes y promoviendo un rol activo del alumno con dificultades de aprendizaje.

Establecer redes de apoyo interdisciplinario dentro de las instituciones, integrando docentes, especialistas, directivos y familias para generar respuestas más integrales y coordinadas ante la diversidad.

Promover espacios de reflexión docente sobre su propia práctica, mediante comunidades de aprendizaje, grupos de estudio o acompañamiento pedagógico que favorezcan el cambio de paradigma desde la enseñanza tradicional hacia una pedagogía verdaderamente inclusiva.

### Referencias

- Andrade Ruiz, Fressy. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 15 extraordinario, 39-53.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194121530004.pdf>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*, (6ta ed.). Caracas: Episteme. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Barahona C., Yesenia, Sánchez M., Jacqueline, Ramírez A., María, y Verdesoto S., Lourdes, (2023). Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, (Edición núm. 80) 8(3), 2849-2860.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252108>
- Bennett, N. (1979). Una tipología de estilos de enseñanza. *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane,

Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Carranza Rodríguez, Aurelio. (2025). Adaptación y Mejora del Aprendizaje a través de los Estilos de Enseñanza de Anthony Grasha (1996): Un Análisis Basado en su libro "Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. *Arbeitsschule: Scientific magazine Scientific journal of education and pedagogy*, 1(1), 1-41.  
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36366.06727/1>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2009, 19 de febrero). *Gaceta Oficial* 5.908 Extraordinario.  
<https://www.cgr.gob.ve/assets/pdf/leyes/Constitucion.pdf>

Decreto N° 313/1999, de 15 de septiembre de, Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial*, 36.787.  
<https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-general-de-la-ley-organica-de-educacion.pdf>

Delgado N., Miguel Á. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), pp. 240-247. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428043.pdf>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>

Flores-Fernández, C., y Durán Riquelme, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, Cultura y Sociedad*, (46), 129-142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>

Freire, Paulo. (1997). *A la sombra de este árbol* (1era. Edición). Barcelona: El Roure.  
[https://www.academia.edu/39367435/Freire\\_Paulo\\_A\\_la\\_sombra\\_de\\_este\\_%C3%A1rbol](https://www.academia.edu/39367435/Freire_Paulo_A_la_sombra_de_este_%C3%A1rbol)

García, S., y Briones, Y. (2023). Principales dificultades de aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 1-15.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142023000200005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142023000200005)



- Goleman, D. (1998). *Inteligencia. Emocional. Editorial Kairós. Barcelona.*  
<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Guevara Vila, Luis C. (2018). *Estilos de enseñanza y rendimiento académico en asignaturas de especialidad de la EAP de Tecnología Médica de la Universidad Continental [Tesis de Maestría, Universidad Continental].* Huancayo, Perú.  
[https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4842/1/INV\\_PG\\_ME\\_TE\\_Guevara\\_Vila\\_2018.pdf](https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4842/1/INV_PG_ME_TE_Guevara_Vila_2018.pdf)
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artiles Rodríguez, J. (2019). *Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. Revista de estudios y experiencias en educación, 18(36),* 269-281.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-51622019000100269](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000100269)
- Hernández, H. J. R. (2019). *La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. Publicaciones, 49(3),* 211-225.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11410/9424>
- Hernández S., R., Fernández C., Carlos, y Baptista L., Pilar. (2006). *Metodología de la investigación (4ta Edición).* Mc Graw Hill, México.  
<http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPLERI.pdf>
- Hernández-González, Osvaldo. (2021). *Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. Revista Cubana de Medicina General Integral, 37(3),* Epub 01 de septiembre de 2021. 1-3.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es)
- Joyce, B., Weil, M., y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza. Barcelona: Gedisa.*
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall.
- Ley Orgánica de Educación/2009, de 15 de agosto. *Gaceta Oficial, 5.929 Extraordinario, de 15 de agosto de 2009.*  
<https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2023/08/Ley-Organica-de-Educacion.-Septiembre-2009.pdf>



- Mosquera, Ledysa. (2019). La praxis pedagógica: una experiencia de sentido. *Revista Arjé*, 13(24), 304–321. <https://arje.bc.uc.edu.ve/arj24/art18.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: OMS. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)
- Palacios-García, Tito. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326. Epub 22 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Pérez, G. (2023). Orientación educativa para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con vulnerabilidad en la convivencia estudiantil. [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/1396/1287>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Pinto, M. F. (2020). *Pobreza y Educación: Desafíos y Políticas*. Documentos de Trabajo del N° 265, CEDLAS-Universidad Nacional de La Plata. [https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc\\_cedlas265.pdf](https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas265.pdf)
- Resolución N° DM/058/2012, 16 de octubre, mediante la cual se establece la normativa y procedimiento para el funcionamiento del Consejo Educativo. *Gaceta Oficial*, 40.029. [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Resolucin%20058.pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Resolucin%20058.pdf)
- Rogers, C. (1983). Operators and fractional derivatives for viscoelastic constitutive equations. *Journal of Rheology*, 27(4), 351-372.
- Rosa, A., García-Cantó, E., y Pérez, J. J (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11(1):1-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076930>
- Skinner, B. F. (1977). *Festschrift for BF Skinner*. Ardent Media.



Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.

UNESCO. (2020). UNESCO. 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.  
<https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion13/GuiaParaAsegurarLaInclusionYLaEquidad2017.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
[https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky\\_1978\\_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf](https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf)

Zabalza Beralza, M. A., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente: Entre el "ser" y el "estar"* (Vol. 11). Narcea Ediciones.