

CONFERENCES

La formación inicial del profesional de la Educación Primaria para la inclusión educativa

The initial training of the Primary Education professional for educational inclusive

Adriana Llanes Isla* 

Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas”, Villa Clara, Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6978-5457>

Beatriz Betania Contreras Pérez 

Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas”, Villa Clara, Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1215-3330>

Raúl González Peña 

Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas”, Villa Clara, Cuba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4428-9398>

Received 03-12-20 **Revised** 05-15-20 **Accepted** 09-20-20 **On line** 09-30-20

*Correspondence

Email: adrill@nauta.cu

Cite as:

Llanes, A.; Contreras, B. B., & González, R. (2020). La formación inicial del profesional de la Educación Primaria para la inclusión educativa. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e728. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.728>

Resumen

En la actualidad se reconoce el rol decisivo que deben desempeñar los docentes para garantizar la inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales, sin embargo, también es un hecho ampliamente aceptado, que en la mayoría de las ocasiones estos no han recibido una formación que les permita responder a una educación de calidad para todo el alumnado. Desde la mirada de los autores, la preparación que requieren los docentes debe asegurarse a partir de la formación inicial de pregrado y con un carácter continuado, constituyendo un enorme desafío para las instituciones de la Educación Superior. Dada esta situación, el presente artículo ofrece una mirada a la constatación del estado actual que manifiesta la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria para la inclusión educativa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, para lo cual se han tomado en cuenta la aplicación de un grupo de métodos teóricos, empíricos y del nivel matemático-estadístico, que permitieron encontrar las principales regularidades en la problemática investigada. A partir de estas consideraciones se ofrecen algunas bases conceptuales y metodológicas que pudieran viabilizar la concepción de una estrategia pedagógica que contribuya a la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria para la inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales.

Palabras Clave: Formación; Profesional; Educación Primaria; Inclusión

Summary

At present, the decisive role that teachers must play in guaranteeing the educational inclusion of schoolchildren with special educational needs is recognized, however, it is also a widely accepted fact, which in most cases they have not received training that allow them to respond to a quality education for all students. From the perspective of the authors, the preparation required by teachers must be ensured from the initial undergraduate training and with a continuing character, constituting a huge challenge for the institutions of Higher Education. Given this situation, this article offers a look at the verification of the current state that manifests the initial training of Primary Education professionals for educational inclusion at the Central University “Marta Abreu” of Las Villas, for which they have been taken taking into account the application of a group of theoretical, empirical and mathematical-statistical methods, which allowed us to find the main regularities in the investigated problem. Based on these considerations, some conceptual and methodological bases are offered that could make possible the conception of a pedagogical strategy that contributes to the initial training of Primary Education professionals for the educational inclusion of schoolchildren with special educational needs.

Keywords: Training; Professional; Primary education; Inclusion

Introducción

En los últimos años se viene hablando con mucha fuerza sobre la inclusión educativa como la mejor manera en que se puede favorecer la escolarización y el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, este paradigma no se gestó precisamente en los últimos tiempos, sino que desde la Conferencia Mundial de Salamanca en el año 1994 y hasta la actualidad la inclusión educativa se ha venido modificando desde un asunto de principio, de guía, de orientación; hacia una situación de derecho al acceso, la permanencia y el egreso de todo el alumnado con independencia a sus características y a sus condiciones.

Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define que los sistemas educativos inclusivos son aquellos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, tomando en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje. (UNESCO, 2019).

Múltiples han sido las investigaciones referidas a la inclusión educativa desde diversos ámbitos, donde se destacan los estudios realizados por Wang-Walberg (1987) Stainback (1989), Reybolds (1989), Booth y Ainscow (2002), Arnaiz (2003), Blanco (2008), Escribano (2013) y Ocampo (2013 y 2018). Los citados investigadores han abordado el fenómeno de la inclusión como un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito de los alumnos con NEE, condicionando para ello, la eliminación de las barreras de marginalización, exclusión y fracaso escolar.

Resulta válido señalar los aportes realizados por Booth y Ainscow (2000) quienes en sus estudios sobre el índice de inclusión plantean:

Se entiende la inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. (p.8).

A su vez estos autores destacan la necesidad de orientar la reflexión hacia los cambios que se debieran llevar a cabo en las instituciones con respecto a la inclusión educativa, para lo cual se han elegido tres dimensiones: *culturas, políticas y prácticas* inclusivas.

- Crear culturas inclusivas: Esta dimensión se relaciona con la promoción de una comunidad educativa institucional segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado y aceptado, lo cual constituye la base fundamental para que todo el alumnado tenga mejores resultados en su aprendizaje y en su desarrollo integral. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos y aceptados por toda la comunidad educativa, bajo la rectoría de principios que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario.
- Elaborar políticas inclusivas: Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, transversalizando el resto de las políticas en pos de mejorar el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de todo el alumnado.
- Desarrollar prácticas inclusivas: Esta dimensión se refiere a que desde las prácticas educativas se vean reflejadas de forma coherente, tanto la cultura, como las políticas inclusivas de la institución. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquirida por los educandos en el ámbito escolar y extraescolar.

Sobre la misma idea de reconocer a la esencia de la inclusión educativa como parte de un proceso

complejo, versan los criterios de Ramírez (2010), quien señala que se trata de “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes y las comunidades de las escuelas” (p.158).

Consecuentemente autores como Escribano y Martínez (2013) defienden que:

(...) la inclusión no es un nuevo enfoque. Es más bien un reenfoque, una reorientación de una dirección ya emprendida, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar, que subraya la igualdad por encima de la diferencia, que no se circunscribe solo al ámbito de la educación, es una idea transversal que está presente en los ámbitos de la vida social, familiar, laboral, etc.” (p.17).

Desde este punto de vista la inclusión trasciende el contexto escolar y abarca espacios como la sociedad, toda vez que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos en la escuela y en su entorno (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

A su vez resultan de gran valor para comprender el alcance del concepto de la inclusión educativa los criterios ofrecidos de Prietoni (2016) quien destaca que algunos autores añaden al término de inclusión, a modo de adjetivo, la palabra compuesta socio-educativa, al considerar que este:

(...) hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibilitan una inclusión social profunda. Esta inclusión socio- educativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables. La perspectiva de inclusión socio-educativa recupera la centralidad de una educación para todos problematizando los viejos formatos anclados en propuestas pedagógicas homogeneizadoras (p. 6).

Este complejo proceso no solo trata con la inclusión a los estudiantes en una institución, mal llamada regular, ya que como señalan Artiles, Kozleski, Dorn y Christensen (citados en Hernández, 2016, p.36) se “reclama un acceso real de todos los estudiantes y una efectiva participación y logro en las diversas actividades desarrolladas” (p.36), por lo tanto, es necesario crear un sistema educativo que incorpore la participación e igualdad de oportunidades a todas las personas con discapacidad.

En este sentido, Ramírez (2010) establece que la finalidad de la educación inclusiva es:

(...) contribuir a incorporar un sistema educativo y proporcionar una calidad en igualdad de condiciones para las personas con algún tipo de discapacidad” o sin ella, pero con alguna necesidad educativa especial. El autor parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno, señalando que la educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos, y en donde se establece que el alumno con necesidades educativas especiales debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades

de aprendizaje. Permitiendo así el logro de un desarrollo pleno, el cual solo será alcanzado cuando se deje de ver a la discapacidad como un obstáculo que limita a esta población y se considere que los logros del discapacitado están en función de sus habilidades y competencias. (p.158)

En Cuba también se destacan numerosos investigadores como Ferrari (2004), Cobas (2005), López (2008), Orosco (2013), Borges (2014 y 2015), González (2019) y Contreras (2019). Estos autores tratan la problemática de la inclusión educativa como un asunto de derecho a recibir una educación de calidad con independencia del contexto donde se eduquen los alumnos con NEE. Al respecto Borges (2015) señala que:

La inclusión educativa "... es una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento". (p.84)

Resulta muy significativo, que en prácticamente todos los estudios e investigaciones consultadas se coincide en el reconocimiento del rol determinante que juegan los docentes para lograr eficacia en el proceso de inclusión educativa de los escolares con NEE. Al respecto González (2019) refiere que muchos son los autores que resaltan la importancia de contar con docentes con una elevada preparación en el dominio de conocimientos profundos sobre Pedagogía General, Didáctica, Psicología y otras ciencias a fines; así como en lo concerniente a la atención a la diversidad en contextos educativos inclusivos. De igual forma, también reconoce el valor que reviste para la educación del alumnado con NEE contar con profesionales optimistas, comprometidos y éticamente sensibilizados con esta compleja tarea.

Es un hecho ampliamente admitido, tanto desde la academia como desde la práctica, que la preparación que requieren los docentes solo puede lograrse si se estructura sobre bases científicas sólidas y bajo un enfoque sistémico, interdisciplinario y permanente; razón por lo que se sugiere, que esta se comience desde la propia formación inicial que se gesta para todos los profesionales de la Educación. En particular los autores coinciden con Leyva (2016) quien resalta la importancia que se le atribuye a la formación inicial de los profesionales que laboran en la Educación Primaria, pues allí, se ha ido haciendo cada vez más habitual la presencia de educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. (p.3).

En Cuba la formación inicial se ha transformado en la misma medida en que se ha ido perfeccionando todo el Sistema Nacional de Educación. En la práctica esto ha requerido de un sistemático estudio y valoración de los planes de estudio, enfocado a satisfacer las demandas del desarrollo socioeconómico del país en cada momento y, también, para analizar lo mejor de las tendencias internacionales que fuese pertinente adaptar al contexto nacional en la formación de profesionales.

Al respecto varios son los investigadores que han dirigido sus estudios a la formación inicial de los profesionales de la educación, donde se resaltan Álvarez (1999), Parra (2002), Chávez (2005), Díaz (2005), Fuxá (2006), Hurrutinier (2006), Puñales (2014), Ferrer (2016), Valle (2018), Contreras (2019), entre otros quienes se han centrado en reforzar el criterio sobre la formación inicial como un importante proceso pedagógico de formación profesional.

Parra (2002, p.39) define la formación inicial como “el proceso de enseñanza-aprendizaje donde comienzan a desarrollarse las competencias profesionales que permite la aproximación gradual del estudiante al objeto, contenido y métodos de la profesión”.

De igual forma Fuxá (2006) plantea que la formación inicial es:

Un proceso de profesionalización temprana del futuro docente. Se organiza desde la perspectiva del rol y las funciones que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y de la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas, vinculadas al objeto de la profesión. (p.4)

Asociado a lo anterior, Álvarez (1999) y Horrutinier (2011) abordan las dimensiones: instructiva, desarrolladora y educativa del proceso de formación. Horrutinier (2011) expone a su vez como ideas rectoras: unidad entre educación e instrucción y el vínculo entre estudio y trabajo, las que constituyen invariantes del proceso.

De forma general, estos investigadores, asumen que la formación es un proceso, por el cual, el docente aprende y desarrolla habilidades inherentes a su práctica. Esta debe ser vista, no sólo como una habilidad que lo califica como profesional, sino como el desarrollo de acciones que propicien al mismo tiempo, una constante recuperación de los conocimientos específicos con los cuales trabaja, ofreciendo la posibilidad de reflexiones sobre su práctica, y así corregir las limitaciones y permitir la actualización constante de los conocimientos.

En correspondencia con el planteamiento anterior, se reconoce, que la educación superior cubana está enfrascada en mantener su modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un modelo social próspero y sostenible.

Al respecto se destaca en el documento base para el diseño de los Planes de Estudio “E” (2016), una universidad caracterizada por la formación de valores y por el aseguramiento de la calidad de sus procesos sustantivos, en aras de lograr un egresado que posea cualidades personales, cultura y habilidades profesionales que le permitan desempeñarse con responsabilidad social y que propicie su educación para toda la vida.

Según el propio documento base para el diseño de los Planes de Estudio “E” (2016), la formación inicial se implementa a partir de este nuevo plan, el cual se instrumenta a través de tres etapas fundamentales: formación de pregrado en carreras de perfil amplio, preparación para el empleo y formación de postgrado, fortaleciendo desde esta perspectiva un proceso de formación y desarrollo profesional continuo, en el cual la interacción entre las universidades y los organismos empleadores juegan el papel fundamental, y en la que los estudiantes y profesionales asumen un rol protagónico en este proceso.

A esto se puede añadir, que la formación inicial está caracterizada por la unidad de los procesos académicos, laborales, investigativos y extensionistas, donde necesariamente se implica una interacción del proceso docente educativo de la carrera con la vida profesional y social con un enfoque científico, que exigen crear las bases en el diseño, para prever espacios donde se materialice el uso social del conocimiento mediante la práctica laboral como parte de su formación, aportando así a la solución de problemas sociales, culturales, económicos y ambientales; así como, contar con flexibilidades que permitan adaptar el contenido de estas prácticas a las necesidades de los territorios,

con énfasis, en los nuevos retos que existen para brindar una educación inclusiva, equitativa y de calidad a todos los educandos, convirtiendo cada uno de los espacios educativos en escenarios y oportunidades para aprender y progresar unos con otros.

En el documento base para el diseño de los Planes de Estudio “E” (2016), se contempla como elemento esencial la flexibilidad curricular en el diseño de los planes de estudio, donde se debe manifestar, fundamentalmente, por la **existencia de tres tipos de contenidos curriculares** (base, propio y optativo/electivo), que permitan la actualización permanente del plan de estudio de la carrera y su adaptación a las necesidades del país, del territorio, al desarrollo del claustro y a los intereses de los estudiantes.

- **Contenidos curriculares de carácter nacional (currículo base):** Se determinan centralmente por las Comisiones Nacionales de Carreras y son de obligatorio cumplimiento para todas las universidades en que se desarrolla la carrera. Asegura el enfoque estratégico de la misma, y en consecuencia, el dominio esencial de los modos de actuación del profesional. A partir del currículo base y también, como respuesta a los objetivos generales de la carrera, cada centro decide el modo de completar su plan de estudio particular, en correspondencia con sus características y las de su territorio, a través de los currículos propio y optativo/electivo.
- **Contenidos curriculares propios (currículo propio):** Se deciden por cada universidad. Incluye contenidos dirigidos a satisfacer necesidades específicas del desarrollo regional. Son de obligatorio cumplimiento para todos los estudiantes que cursan la carrera en dicho centro de educación superior.
- **Contenidos curriculares optativos y electivos (currículo optativo/electivo):** Se ofertan por cada universidad, y son elegidos por los estudiantes. Sirven como complemento para su formación integral, con lo cual se da respuesta también a legítimos intereses de desarrollo personal de cada estudiante. Pueden seleccionarse asignaturas que se imparten en otras carreras.

El educador que egresa de la carrera **Licenciatura en Educación. Primaria**, debe estar preparado para comprender las necesidades personales y sociales, saber enfrentar con iniciativas la solución de los problemas de la práctica pedagógica e integrar al proceso formativo los avances científicos y tecnológicos; por estas razones la carrera debe desarrollar en los estudiantes, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, debe lograr que encuentren en el proceso de formación inicial y en su trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación por la labor educativa. Por tanto, corresponde a los profesores de la carrera y de las instituciones educativas formar a un maestro que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con las prioridades sociales, a partir de un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación.

Por ello se precisa la importancia de considerar la problemática de la inclusión educativa como un pilar esencial en la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria, a partir de las nuevas exigencias y demandas del Sistema Nacional de Educación.

No obstante a todo lo que se ha planteado acerca del reconocimiento que desde la literatura científica se hace sobre la urgente necesidad de incorporar a la formación profesional pedagógica de docentes los contenidos que permitan solucionar problemas profesionales actuales, estudios desarrollados por los Proyectos de Investigación titulados: “La Pedagogía Especial como sustento para la inclusión socioeducativa de los escolares con NEE” y “Sistematización de los fundamentos teóricos y

metodológicos de la Pedagogía Especial en Cuba”, han demostrado que, aún persisten insuficiencias en la formación inicial de dichos profesionales para enfrentar el proceso de inclusión educativa de estos escolares. A los resultados de las investigaciones antes citadas, se les une como juicio de valor la experiencia profesional atesorada por los autores del presente artículo, quienes se han desempeñado como docentes que participan en la formación inicial de estudiantes que cursan la Carrera de Educación Primaria en la Universidad central “Marta Abreu” de Las Villas.

Estas limitaciones están determinadas en lo fundamental por la concepción que se ha venido utilizando en los últimos años en la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria, donde no siempre se logran incorporar con coherencia acciones dirigidas a la apropiación de contenidos relacionados con la inclusión educativa de los escolares con NEE. A su vez también se reconocen insuficiencias en el aprendizaje que logran sobre importantes aspectos como: la identificación de las necesidades y potencialidades en los niños que educan, con énfasis en los que manifiestan necesidades educativas especiales; las limitaciones a la hora de estructurar estrategias encaminadas a la atención a la diversidad en el contexto del aula; la incapacidad para determinar e instrumentar los recursos didácticos que se precisan en contextos escolares de inclusión; las imprecisiones para identificar adecuadamente, y en consecuencia, limitar o erradicar las principales barreras que afectan la permanencia, la participación, el aprendizaje y el desarrollo del alumnado en condiciones de inclusión; así como la incapacidad para lograr un elevado compromiso de los docentes en formación para una atención optimista a los alumnos con NEE.

Metodología

La metodología empleada para la investigación se sustenta en la dialéctica materialista como método general de interpretación de las ciencias que tiene en cuenta los principios de la objetividad y el análisis histórico concreto. En el proceso investigativo se asumió el enfoque mixto según los aportes realizados por Hernández (2014), a partir de la unidad de lo cualitativo y lo cuantitativo en el análisis de los fenómenos de la realidad, empleándose métodos empíricos de corte cuantitativo que complementan y profundizan la información obtenida en unidad dialéctica con los métodos cualitativos.

El tipo de investigación que se realiza es de alcance explicativo, teniendo en cuenta los criterios que ofrece Hernández (2014), al declarar que:

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables. (p.128)

Para el desarrollo de esta investigación ha sido necesario utilizar los siguientes **métodos**:

Métodos del nivel teórico:

Histórico-lógico: Se emplea para explicar las concepciones más generales de la inclusión educativa como punto de partida para su utilización en el proceso de formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria, teniendo en cuenta las transformaciones que se han venido gestando en el sistema educativo cubano.

Análítico- sintético: Se utiliza para establecer los componentes teóricos y metodológicos de la inclusión educativa en la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria, profundizando en la esencia del fenómeno objeto de estudio de la investigación.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: Se aplica con el propósito de concebir una concepción, denominación y perfil de la carrera, como resultado de sucesivas transformaciones en los diferentes planes de estudio, así como para centrar la investigación en la formación inicial del profesional de la Educación Primaria y precisar los resultados obtenidos en el desarrollo de las tareas de la investigación.

Inductivo-deductivo: Se emplea para el estudio de las potencialidades de la inclusión educativa y las características del proceso formativo, que permiten determinar los elementos esenciales en la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria, favoreciendo la elaboración de la estrategia diseñada para suplir esta necesidad de la teoría y la práctica pedagógica. Además, para elaborar inferencias y conclusiones de la investigación.

Sistémico-estructural: Se utiliza para reconocer y potenciar los nexos y relaciones generales, además de la interdependencia entre los componentes del objeto de estudio como realidad referencial durante la concepción de la estrategia pedagógica, tomando en cuenta la existencia de un sistema de acciones concebidas para favorecer la inclusión educativa de los escolares con NEE desde la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria.

Métodos del nivel empírico:

Análisis de documentos: Se utiliza con el fin de encontrar las principales regularidades de la práctica educativa vinculada a la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria en la inclusión educativa de los escolares con NEE. Para ello se realizó una revisión profunda de los siguientes documentos: Modelo del Profesional, Planes de Estudio y programas que facilitan el análisis del objeto de estudio.

Observación: Se emplea como método esencial para la determinación del desempeño de los profesionales en formación en el desarrollo del fenómeno objeto de estudio.

Entrevista: Se realiza a docentes para constatar cómo se manifiestan las concepciones de la inclusión educativa en el proceso formativo de los profesionales de la Educación Primaria, así como indagar en los criterios teóricos y metodológicos que se tienen al respecto.

Encuesta: Se confecciona con el propósito de explorar la realidad y constatar el estado real de las necesidades y motivaciones de los profesionales en formación de la Educación Primaria.

Criterio de expertos: Se utiliza para obtener un criterio de validez científica sobre la estrategia a proponer.

Triangulación de fuentes: Se aplica para el procesamiento de la información obtenida desde diversas procedencias para compararlas y contrastarlas entre sí, teniendo en cuenta la unidad de análisis y la selección y estructuración de las categorías.

Método matemático/ estadístico:

Análisis porcentual: Se utiliza para comparar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos y técnicas, y sobre esta base arribar a valoraciones cualitativas.

Las tablas de contingencias y los gráficos: estos métodos de la estadística descriptiva fueron empleados para interpretar y contrastar los resultados obtenidos.

En el curso del proceso investigativo se han determinado tres **Grupos de Estudios:** en todos los casos estos grupos pertenecen a estudiantes y docentes que se desempeñan en la Universidad central “Marta Abreu” de Las Villas.

Grupo I: Integrado por estudiantes en formación de la carrera de Educación Primaria (1er y 2do año). En este grupo se aplicó una encuesta para corroborar la importancia que le atribuyen al conocimiento de la inclusión educativa desde su formación y en este mismo sentido, las principales preocupaciones que poseen para el futuro desempeño laboral.

Grupo II: Compuesto por profesores que laboran en el Departamento Docente de Educación Primaria. A este grupo se le aplicó una entrevista que facilitara conocer las opiniones que poseen sobre la necesidad e importancia de la inclusión educativa, desde la formación inicial, así como las mayores inquietudes surgidas en la práctica tanto de estudiantes como de docentes.

Grupo III: Formado por 12 expertos que laboran en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, con más de 20 años de experiencia profesional y presentando en su totalidad, categorías docentes principales de profesor auxiliar y titular, lo que demuestra competencia, para evaluar objetivamente los resultados que se fueron alcanzando en cada etapa de la investigación.

Resultados y Discusión

A partir del análisis bibliográfico y los métodos aplicados en cada una de las etapas por la que transcurrió la investigación fue posible encontrar un grupo de regularidades en la formación inicial de los profesionales que cursan la Carrera de Licenciatura en la Educación Primaria para la inclusión educativa, las que fueron corroboradas con la ayuda de un proceso de triangulación metodológica, lo que permitió mayor confiabilidad en el procesamiento de la información obtenida.

Estas estuvieron determinadas por:

- ✓ Los estudiantes en formación no conocen con profundidad las necesidades educativas especiales y las características psicológicas, pedagógicas, lingüísticas de los escolares que serán educados en contextos educativos inclusivos.
- ✓ Existen insuficiencias para diagnosticar e identificar potencialidades en los escolares con necesidades educativas especiales que facilitan la práctica inclusiva.
- ✓ No poseen conocimientos de los recursos y apoyos que pudieran ser empleados para la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales desde contextos educativos regulares, lo cuales garantizan la inclusión educativa.
- ✓ No cuentan con literatura científica que aborde de forma particular los presupuestos, fundamentos y características de la inclusión educativa. A la vez, no se constatan dentro del diseño curricular, asignaturas específicas relacionadas con esta problemática.

- ✓ No se aprecian niveles adecuados de actitudes, de sensibilización y de compromiso para atender a los escolares con necesidades educativas especiales en contextos inclusivos.
- ✓ Existen limitaciones para identificar y atender desde un enfoque profesional a las diferentes barreras que pueden atentar contra el adecuado desenvolvimiento del proceso de inclusión educativa.
- ✓ Los docentes dominan escasos conocimientos referidos a aspectos procedimentales sobre la inclusión educativa, a partir de las particularidades de escolares con necesidades educativas especiales asociados o no a discapacidad, lo que se manifiesta en el uso de términos desactualizados, escasas sugerencias y metodologías para el uso de recursos didácticos y la dirección del proceso docente.

El proceso de análisis crítico de las principales causas que generaron estas regularidades permitió definir algunas variantes que se pudieran utilizar para resolver las deficiencias y limitaciones que subsisten en la formación inicial del licenciado en educación Primaria, con énfasis, en la preparación que se precisa para resolver los problemas profesionales relacionados con la inclusión educativa. A continuación, se ofrecen un resumen de estas:

- ✓ Articular acciones desde los currículos base, propio, optativo y electivo, lo que se traduce en la incorporación de asignaturas relacionadas con la problemática de la inclusión educativa dentro del Plan de estudio de la carrera de Educación Primaria, así como la selección de contenidos particulares relacionados con la problemática y su incorporación al sistema de conocimiento del resto de las asignaturas.
- ✓ Incorporar acciones encaminadas a fomentar el protagonismo estudiantil desde el accionar de un grupo de trabajo científico estudiantil (GTCE) de inclusión educativa. De tal manera que se promueva el desarrollo de una cultura inclusiva en el propio escenario donde se produce su formación.
- ✓ Promover la elaboración conjunta (profesores-estudiantes) de recursos didácticos para la inclusión educativa de los escolares con NEE, aspecto este, que también desarrolla competencias didácticas para fomentar buenas prácticas inclusivas.

Una vez encontradas las regularidades a partir de los métodos aplicados fueron sometidos los resultados a una valoración por parte de expertos que conforman el III Grupo de la investigación. Se cree pertinente aplicar el método, con el propósito de evaluar la calidad y la posible efectividad, así como comprobar la validez de los procedimientos metodológicos que se aplicarán, facilitando la reelaboración y perfeccionamiento de la estrategia que se propone.

Dichos criterios, en el proceso investigativo garantizan una acción comunicativa expertos - investigador, que permiten hacer correcciones, y volver a someter a criterios hasta obtener un producto con verdadero valor científico (Crespo, 2009).

En el proceso de selección de los expertos se determinó un grupo de candidatos conformado por 12 profesionales, con experiencia en investigaciones afín al tema que se investiga y en su desempeño profesional. Los expertos, autoevaluaron su nivel de competencia a partir de responder un cuestionario elaborado previamente por los investigadores.

Posteriormente se calculó el coeficiente K empleando para ello la expresión $K = \frac{1}{2}(k_c + k_a)$, seleccionando un grupo de 12 expertos cuyo coeficiente K oscilaba entre 0,8 y 1, indicando un alto nivel de competencia en el tema que se investiga. Además de evidenciar disposición de colaborar en el trabajo, buena capacidad de análisis, creatividad y un elevado espíritu crítico y autocrítico.

De los expertos seleccionados 8 poseen grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 10 títulos académicos de Máster, presentando en su totalidad, categorías docentes principales de profesor auxiliar y titular. Es válido destacar que entre ellos se encuentran, 6 docentes con experiencia en el nivel primario, 6 en la Educación Especial. El total de docentes tiene más de 20 años de experiencia profesional y 8 alcanzan al mismo tiempo, más de 15 años en la educación superior. La profesionalidad y diversidad de este grupo de expertos permite confiar en la fiabilidad y calidad de los criterios que se obtuvieron.

El proceder que se empleó para obtener criterios valorativos de los expertos acerca de las particularidades de la formación inicial del profesional de la Educación Primaria para abordar los retos y requerimientos de la inclusión educativa, incluyó como primer paso la aplicación de una variante del Método de Rohrbach (Crespo, 2009). Al respecto se puede resaltar que esta sesión de trabajo resultó agradablemente acogida, mostrándose por los expertos, gran disposición para el análisis pormenorizado y para la emisión de sugerencias sobre la problemática investigada.

Los expertos reunidos en una sesión de trabajo, se dividieron en tres grupos (de cuatro personas) que escribieron en una hoja de papel tres ideas fundamentales en 10 minutos.

Este proceso terminó cuando la hoja original de un grupo recorrió los dos grupos restantes.

Una vez terminada esta sesión se contó con un grupo de ideas sobre los requerimientos para favorecer la formación inicial del profesional de la Educación Primaria para abordar los retos y desafíos de la inclusión educativa.

1. Es pertinente la temática que se aborda, sobre todo en lo referido a la necesidad imperiosa e impostergable de contribuir a la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria para la inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales.
2. La estrategia debe manifestar la articulación entre lo general, lo particular y lo singular; revelando en todo momento los rasgos y características que la tipifican y la diferencian de otras estrategias pedagógicas.
3. Ampliar y contextualizar los fundamentos teóricos de la estrategia.
4. Se sugiere la elaboración de un registro sistemático de los resultados de las acciones. Pudiera pensarse en un proceso de registro y posterior análisis cualitativo de la evolución de cada uno de los grupos.
5. Se debe evidenciar con mayor claridad el carácter sistémico en la estrategia y revelar sus particularidades y singularidad.
6. Deben perfeccionarse los indicadores para la evaluación. Estos deben ser neutros y no estar condicionados.
7. Se sugiere mayores precisiones y síntesis en la elaboración de una escala para la evaluación.
8. Debe evidenciarse en el desarrollo de la estrategia el uso de las fortalezas detectadas en la muestra.

Una vez realizada esta primera consulta a los expertos y el correspondiente perfeccionamiento de la estrategia sobre la base de sus criterios, se procedió a aplicar un segundo cuestionario, donde debían emitir criterios sobre los siguientes aspectos:

Criterios científicos formales:

- Actualidad.

- Novedad.
- Calidad.

Criterios específicos sobre la estrategia de capacitación.

- Estructura y contenido.
- -Valor pedagógico.
- Fundamentos, principios, características y exigencia de la estrategia.
- Representación gráfica.
- Correspondencia con las necesidades y potencialidades de la muestra y los docentes.
- Acciones propuestas en cada etapa
- -Correspondencia entre las acciones de las diferentes etapas.

Los expertos debieron valorar los aspectos antes referidos, según la escala: Muy adecuado (cinco), Bastante adecuado (cuatro), Adecuado (tres), Poco adecuado (dos), No adecuado (uno) y No sé (cero), elaborada de forma que exprese un orden decreciente de calidad. La valoración general de cada indicador y de la estrategia de forma global, está determinada por la cantidad de puntos acumulados, mientras mayor sea el total de puntos será mayor la calidad del resultado evaluado. A continuación, se presentan los resultados alcanzados en cada uno de los indicadores.

Indicadores	Categorías
Estructura y contenido.	Muy adecuado
Valor pedagógico.	Muy adecuado
Fundamentos, principios, características y exigencia de la estrategia pedagógica.	Adecuado.
Representación gráfica.	Adecuado
Correspondencia con las necesidades y potencialidades de la muestra y los docentes.	Muy adecuado.
Acciones propuestas en cada etapa	Adecuado.
Correspondencia entre las acciones de las diferentes etapas.	Adecuado.
Posibilidades de aplicación.	Muy adecuado.
Actualidad	Muy adecuado.
Novedad.	Adecuado
Calidad.	Muy adecuado
Valoración general.	Muy adecuado

Al analizarse los datos sobre el cuestionario aplicado a los expertos se pudo constatar que 6 aspectos fueron evaluados como Muy adecuados, 5 como Adecuados y ningún indicador se ubicó en la categoría de No adecuado. Lo que permite aseverar que los resultados generales realizados por los expertos a la estrategia pedagógica son significativamente positivos. Esto demuestra la calidad de la propuesta, su actualidad y la posibilidad real de ser instrumentada exitosamente.

Según los análisis expuestos por el criterio de expertos, se puede concluir que:

- ✓ En consideración con las aspiraciones propuestas en los planes de estudio del nivel primario, de formar un egresado capaz de responder y brindar a cada uno de los educandos una atención integral, representa una propuesta necesaria y oportuna, la aplicación de una estrategia pedagógica para la inclusión educativa desde la formación inicial en los profesionales del nivel primario.
- ✓ La estrategia pedagógica que se ofrece considera aportes de otras estrategias diseñadas con anterioridad y requerimientos que se precisan para la inclusión educativa desde la formación inicial en profesionales del nivel primario. Evidenciando como rasgos fundamentales, el valor pedagógico, la actualidad, calidad, estructura y contenido que posee.
- ✓ La aplicación del criterio de expertos en las variantes del Método de Rohrbach y el Método de preferencias, permitió organizar dos rondas de consultas a través de las cuales se recopilieron criterios que contribuyeron a repensar y analizar el uso de las potencialidades que poseen los grupos de trabajo propuestos en la investigación, con el fin de enriquecer la estrategia pedagógica propuesta. Recibiendo la calificación de Muy adecuada para su implementación.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: ORLEAC/UNESCO.
- Borges, S., & Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana: Educación Cubana.
- Borges, S.; Leyva, M.; Zurita, C. R.; Demósthene, Y.; Ortega, L., & Cobas, C. L. (2015). *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. La Habana: Educación Cubana.
- Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferrari, M. L. (2004). *La inclusión y sus desafíos en el siglo XXI*. La Habana. En *Educación*, No. 112. (segunda época).
- Ferrer, M. T., Guirado, V. y González, D. (2016). *La formación inicial del docente y la inclusión educativa. Retos y desafíos*. En: MULTIMEDIA. VII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial y al IV Simposio de la Educación Primaria. La Habana.
- Fuxá, M. (2006). Algunas reflexiones sobre la formación profesional del maestro para el rol y las funciones que debe desempeñar. (Material digital).
- González, R., Carreras, M., Martínez, P., Hernández, T., Álvarez, M., Pérez, D., & Águila, A. (2016). *Manual de acciones didácticas-metodológicas para la inclusión socioeducativa de los escolares con NEE*. Informe Técnico del proyecto de investigación “La Pedagogía Especial como sustento para la inclusión socioeducativa de los escolares con NEE”. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- González, R., Rodríguez, B., Colás, A., & Ramírez, E. T. (2019). *La inclusión educativa: retos y perspectivas desde la Agenda 2030*. Pedagogía 2019. La Habana: Sello editor Educación Cubana.
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: Industria Editorial Mexicana.
- Hurrutinier, P. (2006). *La nueva universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Leyva, M., & Barreda, M. (2016). *Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con NEE asociadas o no a discapacidades. Folleto para maestros primarios*.

- López, R. (2008). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
- MES. (2016). *Documento base para el diseño de los Planes de Estudio "E"*.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*, 19(2), 55-68. Recuperado de: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>
- Parra, I. (2002). *La dirección de la competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación. Algunos apuntes para su comprensión*. La Habana.
- Puñales, L., & Fernández, O. (2014). El proceso de formación del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Atenas*, 3(27) 85-99.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca.
- UNESCO. (2019). *Inclusión en la educación*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>