



**Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas**  
**Facultad Educación Infantil**  
**Departamento de Educación Especial**

**Actitudes del docente de la educación primaria ante la inclusión educativa**

**Tesis en opción al título académico de máster en Atención Educativa a la  
Diversidad**

**Autora:** Lic. Leany Yeray Jiménez Triana

**Tutor:** Dr. C. Raúl González Peña, P. T.

**Santa Clara, 2024**

## **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 preparación que les permita responder a una educación de calidad para todo el alumnado, con una actitud positiva; constituyendo un enorme desafío para las instituciones de la Educación Primaria. Por esta razón se han tomado en cuenta la aplicación de un grupo de métodos, que permitieron encontrar las principales potencialidades y regularidades en la problemática investigada. A partir de estas consideraciones se ofrecen un grupo de talleres que conforman la concepción de una estrategia de preparación, la cual ha sido concebida con el objetivo de modificar las actitudes de los docentes de la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní, para el logro de buenas prácticas inclusivas desde la atención especializada que se requiere en la educación de escolares con necesidades educativas especiales. Una vez elaborada fue sometida a valoración por un grupo de expertos emitiendo sus criterios y consideraciones para su factibilidad en la práctica educativa. Concluye demostrando la efectividad de la estrategia diseñada y recomendando su generalización al resto de los docentes de las escuelas.

Palabras claves: actitud, docentes, prácticas inclusivas.

## **SUMMARY**

Currently, the decisive role that teachers must play in ensuring the educational inclusion of students with special educational needs is recognized. However, it is also widely accepted that, in most cases, they have not received the necessary preparation to respond to a quality education for all students with a positive attitude. This constitutes a huge challenge for primary education institutions. For this reason, a set of methods has been taken into account, which allowed identifying the main potentialities and regularities in the researched problem. Based on these considerations, a series of workshops are offered that form the conception of a preparation strategy. This strategy has been designed with the objective of modifying the attitudes of primary education teachers in the municipality of Camajuaní, towards achieving good inclusive practices through the specialized attention required in the education of students with special educational needs. Once developed, it was subjected to evaluation by a group of experts who provided their opinions and considerations regarding its feasibility in educational practice. The study concludes by demonstrating the effectiveness of the designed strategy and recommending its implementation to other teachers in schools.

Keywords: attitude, teachers, inclusive practices.

## **DEDICATORIA**

Para los escolares que pertenecen a este grupo de personas.

Hay personas calladas, que necesitan de alguien para conversar.

Hay personas tristes, que necesitan de alguien que las consuele.

Hay personas tímidas, que necesitan de alguien que las ayude a vencer la timidez.

Hay personas solas, que necesitan de alguien para jugar.

Hay personas con miedo, que necesitan de alguien que les dé la mano.

Hay personas fuertes, que necesitan de alguien que las haga pensar en la mejor manera de usar su fuerza.

Hay personas habilidosas, que necesitan de alguien que las ayude a descubrir la mejor manera de usar su habilidad.

Hay personas que juzgan que no saben hacer nada, y necesitan de alguien que las ayude a descubrir cuánto saben hacer.

Hay personas apresuradas, que necesitan de alguien que les muestre todo lo que no tienen tiempo para ver.

Hay personas impulsivas, que necesitan de alguien que las ayude a no lastimar a otros.

Hay personas que se sientan afuera, y necesitan de alguien que les muestre el camino de la entrada.

Hay personas con Necesidades Educativas Especiales, y necesitan de alguien con la actitud adecuada para demostrarles cuan importantes pueden ser.

Anónimo.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios que con su infinita misericordia me ha ayudado a superar los obstáculos, y a salir adelante en mis proyectos.

A mis hijas que son mi gran motivación.

A mi madre quien fue y siempre será el motivo para luchar y salir adelante, por ella he realizado esta investigación que me ha llenado de sabiduría y optimismo.

A la estrella que ilumina mi camino desde la distancia y que hoy es mi ángel de la guarda.

A mi esposo por su acompañamiento y comprensión en esta lucha.

A mi hermano por su ayuda incondicional.

A mi tutor Raúl González Peña quien ha dedicado largas horas junto a mí en cada uno de los momentos por los que transcurrió el proceso de esta investigación, por su cariño, dedicación y por su ardua labor como educador durante mi formación.

A mis compañeros y docentes de Maestría por su apoyo en los momentos de flaquezas.

A mis amigas por hacerme sonreír siempre y por estar para mí sin importar la distancia.

Gracias totales a todos los que de una u otra manera me ayudaron a culminar mi meta.

**GRACIAS INFINITAS**

## **INDICE**

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN  | 1         |
| <b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA MODIFICAR SUS ACTITUDES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA</b> | <b>9</b>  |
| 1.1 Consideraciones Generales acerca de la inclusión educativa .....  | 9         |
| 1.2 El papel del docente en la educación inclusiva .....  | 13        |
| 1.3 Actitudes de los docentes ante la inclusión educativa .....   | 15        |
| 1.4 La preparación del docente ante la inclusión educativa .....  | 19        |
| <b>CAPÍTULO 2: LAS ACTITUDES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA ESTRATEGIA PARA SU PREPARACIÓN</b>   | <b>25</b> |
| 2.1 Diagnóstico y determinación de necesidades.....   | 25        |
| 2.2 Justificación de la estrategia de preparación a los docentes.....   | 38        |
| 2.3 Valoración por criterio de expertos de la Estrategia de preparación a los maestros que laboran en la Educación Primaria del municipio de Camajuaní.....                                       | 73        |
| CONCLUSIONES  | 83        |
| RECOMENDACIONES   | 85        |

## **INTRODUCCIÓN**

Desde hace décadas, se reconoce que la educación es esencial para el desarrollo integral tanto de las personas como de la sociedad. En este sentido, la tarea de enseñar se ha convertido en uno de los principales objetivos a nivel mundial. En relación con este tema, la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas reconoce la educación como un derecho fundamental que garantiza la igualdad de oportunidades para que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones (Naciones Unidas, 1948).

Precisamente, desde la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994 y hasta la actualidad, se ha venido hablando sobre la importancia de la inclusión educativa como una forma de favorecer la escolarización y el desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales (Ainscow, 2005). En este sentido la inclusión educativa ha evolucionado desde ser un principio, una guía o una orientación, hacia un derecho de acceso, permanencia y egreso para todos los escolares, independientemente de sus características y condiciones.

Estos argumentos son los que han provocado que la inclusión educativa sea en la actualidad una prioridad en el ámbito educativo a nivel global. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define los sistemas educativos inclusivos como aquellos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los escolares, 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).

Según Montané (2019), para lograr una educación inclusiva es necesario que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad de los escolares y promuevan su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la inclusión educativa implica la necesidad de adaptar los materiales didácticos y los recursos pedagógicos a las necesidades y características de los escolares (García & Gairín, 2019).

La inclusión educativa ha sido objeto de numerosas investigaciones a nivel internacional, destacándose 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). Estos investigadores han abordado la inclusión como un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito de los escolares con necesidades educativas especiales (NEE), y que implica la eliminación de las barreras de marginalización, exclusión y fracaso escolar. A su vez, la inclusión educativa se ha analizado desde diferentes perspectivas, como la inclusión social (Booth & Ainscow, 2002), la inclusión como un derecho humano (Arnaiz, 2003) y la inclusión desde una perspectiva intercultural (Ocampo, 2018).

En el ámbito nacional, también se han realizado investigaciones relevantes sobre inclusión educativa. Ferrari (2004), Cobas (2005), López (2008), Orosco (2013), Borges (2014 y 2015) y González (2019)- Estos autores destacan la importancia de garantizar el derecho a recibir una educación de calidad para todos los escolares, independientemente de su condición o contexto.

La inclusión educativa requiere que los docentes adopten un papel activo en el proceso, reflexionando sobre cómo adaptar los enfoques de enseñanza para que sean inclusivos para todos los escolares (García & Gairín, 2019; Orosco, 2013). Para lograr este objetivo, es fundamental que los docentes estén dispuestos a realizar cambios en su mentalidad, valores, conocimientos y actitudes, lo que les permitirá brindar oportunidades de éxito a todos los escolares (Ainscow, 2005; Cobas, 2005; Ferrari, 2004). Por lo tanto, la actitud del docente es crucial para garantizar la inclusión educativa, ya que sus representaciones y creencias acerca de los escolares con necesidades educativas especiales se reflejarán en su comportamiento en el aula (Ocampo, 2013).

De hecho, se ha demostrado que las actitudes negativas de los docentes hacia la inclusión educativa constituyen uno de los principales obstáculos para llevar a cabo este proceso (Borges, 2014; Escribano, 2013; López, 2008). Por lo tanto, es necesario que los docentes sean conscientes de su papel fundamental en la promoción de la inclusión educativa y que estén dispuestos a adoptar una actitud positiva y comprometida para lograr este objetivo (González, 2019; Montané, 2019).

Amplia es la referencia que existe sobre autores e investigaciones internacionales que han abordado la repercusión de las actitudes de los docentes ante la inclusión educativa. Al respecto se destacan los trabajos de Cañadas, Rodríguez-Hidalgo y

González-Torres (2020), quienes afirman que "las actitudes de los docentes son un factor determinante en el proceso de inclusión educativa" (p. 21). Por su parte, Beltrán y García (2019) señalan que "la formación y la experiencia previa de los docentes son factores que influyen en sus actitudes hacia la inclusión educativa" (p. 120). López, Gómez y de la Fuente (2018) destacan que "es esencial que los docentes adopten actitudes positivas hacia la inclusión educativa para que ésta pueda ser efectiva" (p. 399), mientras que Sánchez, López y Fernández (2017) apuntan que "los docentes que tienen una mayor formación en inclusión educativa tienen actitudes más positivas hacia la misma" (p. 132).

En Cuba también se han venido desarrollando varias investigaciones relacionadas con las actitudes de los docentes para enfrentar el fenómeno de la inclusión educativa. En este sentido se destacan los trabajos de Rodríguez (2019), quien señala que "la actitud de los docentes es un factor clave para el éxito de la inclusión educativa en la enseñanza primaria" (p. 5). Álvarez y Gutiérrez (2018) encontraron que "los docentes universitarios que tienen una formación específica en inclusión educativa tienen actitudes más positivas hacia la misma" (p. 6). Reyes (2017) destaca que "los docentes de la enseñanza secundaria básica necesitan una formación adecuada y una sensibilización para desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión educativa" (p. 8). García (2016) concluye que "los docentes de educación artística tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa cuando la misma se aborda de manera creativa y participativa" (p. 66). González y Pérez (2015) encontraron que "los docentes de educación infantil que tienen una mayor sensibilidad hacia la diversidad y la inclusión educativa tienen actitudes más positivas hacia la misma" (p. 54). Por último, Cárdenas (2014) destaca que "la formación y la experiencia previa son factores que influyen en las actitudes de los docentes de la educación técnica y profesional hacia la inclusión educativa" (p. 9).

Las referencias analizadas apuntan a que, tanto en el ámbito internacional como en el cubano, las investigaciones han identificado varios factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. En primer lugar, se ha destacado la importancia de la formación y la experiencia previa de los docentes, ya que estos factores parecen estar relacionados con actitudes más positivas hacia la inclusión

educativa. Además, se ha señalado la relevancia de la sensibilización y la formación específica en inclusión educativa para mejorar las actitudes de los docentes. Otro factor determinante en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa es su ideología, siendo los docentes con una ideología más progresista los que tienden a tener actitudes más positivas. Asimismo, se ha reiterado que los docentes son un factor clave en el proceso de inclusión educativa y que sus actitudes son fundamentales para su éxito. Por último, se ha destacado la necesidad de una formación adecuada y una sensibilización específica para desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión educativa. En general, se puede afirmar que las investigaciones internacionales y cubanas coinciden en señalar la relevancia de la formación, la experiencia previa y la sensibilización para fomentar actitudes positivas hacia la inclusión educativa entre los docentes.

Uno de los mayores retos que enfrenta el Ministerio de Educación en Cuba es preparar adecuadamente a los docentes de educación primaria para brindar una atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales en un entorno inclusivo, lo que se traduce en una mejoría en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para materializar esta aspiración las acciones del III Perfeccionamiento Educacional se enfocan hacia la preparación de todas las estructuras de este nivel educativo en función de lograr las transformaciones que demanda la sociedad del siglo XXI. Es precisamente bajo esta aspiración que se comprende el rol que directivos y especialistas juegan a la hora de generar los cambios, y donde el CDO desempeña un papel protagónico en sus funciones de diagnóstico, prevención y orientación.

Los docentes que se desempeñan dentro de la Educación Primaria además de estar académicamente capacitados, deben poseer cualidades morales que les permitan realizar su trabajo de manera efectiva. La flexibilidad es esencial para adaptarse a las necesidades de cada escolar, mientras que la responsabilidad es fundamental para cumplir con las tareas asignadas. La tolerancia es importante para aceptar y valorar las diferencias en el aula, y la creatividad es fundamental para encontrar nuevas formas de enseñar y motivar a los escolares. Por otra parte, el colectivismo es una cualidad crucial en una sociedad como la cubana, donde la colaboración y el trabajo en equipo son valores fundamentales.

Autores como Añorga (1996), Valcárcel (1999), Ferrer (2002 y 2005) y Castillo (2013), entre otros, se han preocupado por la preparación de los docentes para mejorar la calidad del proceso educativo.

No obstante, a todo lo planteado con anterioridad, la experiencia de la autora como docente de la Educación Especial y como especialista del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) del municipio de Camajuaní, provincia de Villa Clara, le ha podido reafirmar que la nueva concepción de las necesidades educativas especiales (NEE) obliga al sistema educativo a incluir a las personas con estas características en las aulas de escuelas regulares. Sin embargo, a pesar de que se promueven acciones menos excluyentes, se han encontrado una serie de problemas en la práctica. Uno de los mayores obstáculos es la resistencia de los docentes de las escuelas regulares a aceptar escolares que presenten NEE, quizás debido a un desconocimiento de los postulados de la inclusión, el miedo al cambio, la inseguridad profesional, o el temor a lo desconocido. Esta resistencia ha impedido que se logren cambios efectivos en el proceso inclusivo, lo que resulta decepcionante. Es importante destacar que las actitudes de los docentes son fundamentales para el éxito del proceso de inclusión educativa y deben ser abordadas para garantizar que la inclusión sea efectiva y beneficiosa para todos los escolares.

Tomando en cuenta la problemática antes planteada se formula el **problema científico** en los términos que sigue: ¿Cómo desarrollar actitudes de aceptación de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa?

**Objeto de estudio de la investigación:** El proceso de desarrollo de las actitudes de los docentes ante la inclusión educativa.

**Campo de acción:** el desarrollo de actitudes de aceptación de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa.

**Objetivo:** Proponer una estrategia de preparación a los docentes para desarrollar actitudes de aceptación ante la inclusión educativa.

Para conducir de forma exitosa el proceso investigativo se ha tomado a bien formular las siguientes **preguntas científicas:**

1- ¿Cuáles son los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de actitudes ante la inclusión educativa?

- 2- ¿Cuáles son las actitudes que manifiestan los docentes de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní ante la inclusión educativa?
- 3- ¿Cuáles son las principales características, contenidos y requerimientos metodológicos de una estrategia de preparación para lograr actitudes de aceptación ante la inclusión educativa en los docentes de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní?
- 4- ¿Cuál es el criterio de los expertos sobre la estrategia de preparación para lograr actitudes de aceptación ante la inclusión educativa en los docentes de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní?

**En correspondencia con las interrogantes anteriores se declaran las siguientes tareas científicas:**

1. Fundamentación de los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de las actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa.
2. Determinación de las principales regularidades constatadas en el desarrollo de las actitudes de los docentes de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní ante la inclusión educativa.
3. Diseño de una estrategia de preparación para lograr actitudes de aceptación ante la inclusión educativa en los docentes de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní.
4. Valoración por criterio de expertos de la estrategia de preparación para lograr actitudes de aceptación ante la inclusión educativa en los docentes de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní.

La metodología empleada 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 una investigación de tipo explicativa bajo un enfoque mixto, a partir de la unidad de lo cualitativo y lo cuantitativo en el análisis de los fenómenos de la realidad.

**Métodos del nivel teórico:**

- El Analítico - Sintético: Posibilitó valorar los principales aportes de investigadores al problema de la preparación de docentes, a fin de determinar las tendencias fundamentales en las transformaciones que en la actualidad enfrenta este proceso.

Además, permitirá el análisis y síntesis de los resultados obtenidos para elaborar conclusiones y recomendaciones.

- El inductivo – deductivo: Se emplearon fundamentalmente en la etapa exploratoria, para la identificación de la situación problemática relacionada con la actitud de los docentes y para elaborar la estrategia de preparación. Permite arribar a conclusiones y extraer diferencias.
- El histórico – lógico: A través de él se profundizó en la evolución y desarrollo de la problemática de las actitudes de los docentes desde diferentes concepciones filosóficas, pedagógicas, psicológicas y lingüísticas.
- La modelación: Se empleó en la elaboración de la estrategia de preparación que permite mejorar el desempeño profesional de los docentes que laboran en la Educación Primaria.
- Método del tránsito de lo abstracto a lo concreto: se utiliza con el fin de precisar lo singular y esencial, de modo que, a través de la práctica, se obtenga un conocimiento más acabado sobre el desarrollo de las actitudes de los docentes ante la inclusión educativa.

#### **Métodos del nivel empírico:**

- Análisis de documentos: Se empleó para verificar desde el punto de vista oficial las relaciones de continuidad entre los contenidos recibidos desde su formación de pregrado y los que requieren para garantizar un desempeño exitoso.
- Encuesta a docentes: se emplea con el propósito de evaluar las actitudes de los docentes que laboran en la Educación Primaria ante la inclusión educativa. Para ello se diseñó un cuestionario.
- Entrevista grupal: A docentes de la educación primaria, con el objetivo de determinar las actitudes que manifiestan ante la inclusión educativa.
- Criterios de expertos: se emplea con el propósito de realizar una valoración de la estrategia de preparación propuesta con el fin de solucionar el problema científico planteado.
- Triangulación de datos: 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:**

### **Matemático:**

- 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.

### **Estadística descriptiva:**

- Análisis de tablas y gráficos: estos métodos de la estadística descriptiva fueron empleados para interpretar y contrastar los resultados obtenidos.
- Para el desarrollo de la investigación, de un universo compuesto por 624 docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní se determinaron los siguientes grupos de estudio:

Grupo 1: compuesto por 15 docentes que laboran en 2 escuelas primarias del entorno urbano.

Grupo 2: compuesto por 15 docentes que laboran en 3 escuelas primarias del entorno suburbano.

Grupo 3: integrado por 6 docentes que laboran en 3 escuelas primarias de la zona rural.

Grupo 4: integrado por expertos, que valoraron y ofrecieron sugerencias para el perfeccionamiento de la estrategia de preparación propuesta.

La novedad de la presente investigación se hace evidente por la forma en que se ha concebido el estudio, el que partió por la realización de un análisis estratificado donde se investigan las actitudes de los docentes que se desempeñan en la Educación Primaria, para desde allí, concebir una estrategia de preparación que satisfaga las necesidades de la diversa composición del claustro.

A su vez la contribución a la práctica se halla en la propia estrategia de preparación para transformar las actitudes de los docentes que se desempeñan en la educación primaria ante la inclusión educativa. Dicha estrategia ha sido concebida bajo los fundamentos, principios y preceptos de la educación inclusiva, y presupone su desenvolvimiento desde tres escenarios: presencial, semipresencial y virtual.

# **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA MODIFICAR SUS ACTITUDES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

## **1.1 Consideraciones generales acerca de la inclusión educativa**

El principio de educación inclusiva fue adoptado por unanimidad en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994), e implica que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o de otro tipo. Para la UNESCO:

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los escolares, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. El concepto de inclusión nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países que se han preocupado por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula; por ello, se define como escuela inclusiva en Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial SEP (2006:16):

Aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus escolares, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los escolares que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los escolares, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los escolares de su localidad.

La inclusión se puede definir desde diferentes autores y épocas. Según la Unesco (citado en Moliner, 2013), es: el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los escolares a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los escolares. (p. 10)

El término inclusión lo resalta Cedeño Ángel (citado en Acosta, 2013) como: una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. (Inclusión educativa, párr. 3).

La teoría de la inclusión educativa actualmente, defiende una educación eficaz y eficiente para todas y todos, sustentada en que las escuelas y las comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de todos los educandos, cualesquiera sean sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de tener o no deficiencia).

La educación cubana es inclusiva en su esencia, mediante el cumplimiento del encargo social del Ministerio de Educación, la inclusión educativa es entendida como 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. Así lo avala su estructura, funcionamiento y marco legal para ello existen leyes, decretos, disposiciones, y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos legales como el Código de la Niñez y la Juventud (artículos 19 al 30), el Código de la familia (artículos 38, 39 inciso b, 42, 51 y 85), el Código Civil, el Código del Trabajo y el Código Penal, que regulan el ejercicio pleno de los derechos de las personas sin ser excluidas, procurando desarrollar un sistema de garantías que articule de manera coherente y operativa las políticas, planes y programas con una concepción política, social, cultural hacia las personas con discapacidad, respetando su individualidad.

La esencia misma de la política educacional cubana, desde el triunfo de la Revolución en 1959, es de naturaleza inclusiva y se propuso abarcar a todos con la educación.

En el marco del perfeccionamiento actual del Sistema Nacional de Educación, la autora coincide con el colectivo de autores del Centro Latinoamericano para la Educación Especial la Dirección Nacional de Educación Especial al plantear que, es necesario asumir la inclusión educativa centrada en la atención a la diversidad, o sea, en todas las expresiones de diferencia, a partir de acciones de mejoramiento de la labor preventiva que asegure la calidad de educación, basada en la equidad e igualdad de oportunidades y la participación activa de todos. Representa a su vez, integración a la vida comunitaria de todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, de su actividad, de su condición socioeconómica, de su pensamiento o de cualquier otro aspecto que tienda a discriminar.

Declarar la inclusión educativa como una tendencia dentro de los ajustes del modelo económico sostenible y la vida sociopolítica de la sociedad cubana pretende buscar una conciencia social con respecto al problema y sus alternativas de solución.

Algunos autores del Ministerio de Educación de Cuba como (García, Y. M., & Rodríguez, M. D. (2021), García, Y., & Rodríguez, A. (2021), Pérez, Y., & Álvarez, M. (2021)), consideran y asumen que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones de los miembros de la sociedad a la que está dirigida: si con los resultados que alcanza se logra el cumplimiento de los objetivos declarados para la formación de la ciudadanía; si estos resultados son generados mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para desarrollarlos, asegurando que las oportunidades de recibirla, y los beneficios sociales y económicos derivados de ella, se distribuyan en forma equitativa entre todos. La calidad de la educación se justifica si:

- Logra la participación de las familias y se inserta en la comunidad mediante el proyecto educativo institucional de la escuela y el trabajo en red para lograr el cumplimiento de los objetivos, procesos sustantivos e indicadores de medida.
- Promueve en las instituciones educativas el cambio, posibilitando la reflexión de todos sobre sus propias prácticas y el trabajo preventivo y colaborativo entre todos.

- Facilita los recursos personales, organizativos didácticos y/o metodológicos de que dispone, ajustados a las necesidades de cada alumno, para que todos puedan tener las oportunidades que promuevan al máximo posible su progreso personal y profesional.
- Suscita la participación activa de todos los esc, tanto en sus aprendizajes como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Estimula y facilita el mejoramiento del bienestar y la preparación de los docentes, especialistas y trabajadores en general de la institución para el alcance de un mejor desempeño profesional y humano.
- Se hace asequible a todas y todos los ciudadanos.

La autora asume los planteamientos anteriores y considera que, en la sociedad cubana contemporánea en el marco del perfeccionamiento, todas las agencias educativas y socializadoras dirigen sus esfuerzos hacia el desarrollo de ciudadanos con una formación integral, profundamente solidarios y humanos, con sentido de identidad nacional, identificados con su cultura y su nación.

El derecho a la educación se refleja en todos los sectores de la población sobre la base del perfeccionamiento continuo según las necesidades, intereses y motivaciones de los educandos de cada tipo de educación. En la escuela inclusiva cubana se necesita de una educación adaptada a sus necesidades. La política educativa asumida es la de ubicar responsablemente a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que tienen necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades en aquellas instituciones educativas que son capaces de dar respuesta a sus necesidades a través de una educación de calidad.

Demósthene y colaboradores consideran que “[...] en la actualidad, los movimientos que se generan en torno a las políticas integracionistas e inclusivas han colocado ante los profesionales de las ciencias pedagógicas una reclamación teórica. La presencia cada vez más creciente de personas con Necesidades Educativas Especiales en las aulas de las escuelas regulares, nos obliga a pensar en este fenómeno, desde la práctica educativa, de una manera diferente a cómo se hacía en períodos anteriores” (Demósthene et al., 2015: 34).

Si todos pensarán como propia la idea de la inclusión social, laboral y escolar de las personas con Necesidades Educativas Especiales, este reto, no se vería como utopía en algunos momentos y espacios; quizás eso ayude a pensar que mañana podamos ser quienes reclamemos igualdad, justicia y respeto. Si tomamos conciencia de que lo esencial es que todos somos seres humanos y que vivimos en los mismos espacios, no realizaríamos otras reflexiones. Declarar la inclusión educativa y social como finalidad en la atención a la diversidad en Cuba implica que la educación se oriente más allá del ámbito educativo y trascienda al ámbito de la participación social, es decir, apunta hacia todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de estas personas.

## **1.2 El papel del docente en la educación inclusiva**

En las últimas décadas el concepto de educación inclusiva ha cobrado auge en América Latina, empezándose a considerar en las políticas y acciones de los gobiernos de los países que integran esta región del mundo, y se halla presente en los elementos de los procesos formativos, como las metodologías docentes, el currículo y los sistemas de apoyo (Infante, 2010). Al respecto, Torres-González (2010) señala: “Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes en su diversidad” (p. 63).

Al hablar del trabajo del docente, lo primero que se piensa es en las actividades que se realizan dentro del aula, sin embargo, la labor del mismo es sumamente compleja y conlleva características particulares, es una pieza importante dentro del trabajo educativo, es por ello que se piensa que su intervención debe ser solo frente a un grupo específico de escolares, dejando de lado otros ámbitos en los cuales un docente puede intervenir y desenvolver satisfactoriamente, como lo es facilitando y apoyando el aprendizaje a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En Cuba la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto regular se hace cada vez más frecuente. La atención educativa a estos niños, independientemente de su necesidad, se centra en los aspectos que se deben desarrollar teniendo en cuenta las diferencias individuales partiendo del principio de que todos los escolares se forman bajo las mismas leyes del desarrollo bio-psico-social, lo

que fundamenta la asunción de un currículo para todos.

El papel del docente primario se agiganta y se humaniza cuando brinda una educación para todos desde un currículo integral, flexible, contextualizado y participativo. Desde el perfeccionamiento continuo de la educación se acomete el tercer momento, en el que se direcciona esta actividad con una mirada abierta a la búsqueda y proyección de métodos, procedimientos y medios novedosos, a partir de mejores prácticas educativas que permitan asegurar el cumplimiento del fin y los objetivos determinados para el Nivel Primario, y que esto se revele en la escuela que se aspira.

Si bien el problema del enfoque individual es tan antiguo como la propia educación, no es desconocido para nadie que pocas veces se aplica con efectividad en la práctica pedagógica. Tradicionalmente se asumió esta atención con carácter esquemático y poco creador, y aunque estamos transitando a estadios superiores, aún prevalecen conceptos rígidos en pequeños grupos de docentes quienes en ocasiones piensan (como lo harían representantes de una antigua y errónea pedagogía) que el educando no tiene derecho a ser impulsivo y nervioso, sino que tiene que ser uniformemente atento y disciplinado, ser receptivo y tener éxito, solo si se lo propone.

Para el logro de una adecuada educación inclusiva, lo primero es el compromiso y la disposición al cambio, con el convencimiento de que ello ayudará a perfeccionar la práctica pedagógica, facilitará el trabajo y sobre todo garantizará mayores éxitos en el desarrollo y aprendizaje del grupo y de cada escolar en particular. (Precisiones para la atención educativa a escolares primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, 13.)

La importancia de estudiar los factores que influyen en dicha actitud es justificada por diversos autores, quienes señalan que el éxito de la educación inclusiva está sujeto a una disposición favorable de los actores educativos, de manera específica la del docente (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005). El hecho de que las actitudes puedan ser modificadas, a través de intervenciones curriculares, da la oportunidad de trabajar en la construcción de un eje de formación que brinde las herramientas necesarias a los docentes para el trabajo en ambientes con escolares con necesidades educativas especiales.

En el mismo sentido, otros autores afirman que la formación de los docentes resulta primordial para alcanzar la educación inclusiva; y señalan la necesidad de abrir espacios de discusión teórica de los conceptos de inclusión, diversidad y necesidades educativas especiales, a fin de que reflexionen sobre sus propias nociones de estos conceptos, para así poder crear estrategias que no resalten las debilidades de los escolares. Para lo cual, los docentes necesitan dejar atrás la visión de que las diferencias representan un déficit. (Ainscow, 2005; Infante-Jaras y Matus-Cánovas, 2009; Mutua y Smith, 2006).

Son varias las influencias que pueden incidir en el éxito o el fracaso de una educación inclusiva, donde sin dudas, contar con docentes preparados y comprometidos anticipa una dosis de triunfo.

### **1.3 Actitudes de los docentes ante la inclusión educativa**

En el desarrollo de procesos de inclusión social y para este caso inclusión social educativa de escolares con Necesidades Educativas Especiales, resulta necesario pensar en la actitud que presentan los docentes frente a ellos puesto que esta influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas y en muchas ocasiones puede manifestarse como una barrera que dificulta el desarrollo del proceso. Al presentar el tema de actitud en primera instancia es necesario acudir a su definición conceptual; según la Real Academia Española este término alude a dos conceptos: el primero referente a la postura del cuerpo especialmente cuando expresa un estado de ánimo, el segundo alude a una disposición de ánimo manifestada de algún modo.

El concepto de actitud comienza a desarrollarse a mediados del siglo XIX, primero con caracteres vagos o poco definidos, más tarde con mucha mayor precisión y especificidad, hasta llegar al grado actual de refinamiento.

Fueron dos sociólogos (Thomas y Znaniecki, 1918) quienes establecieron la verdadera importancia del concepto de actitud, para explicar algunos de los fenómenos sociales que estudiaban. G. Allport en 1935, presentó una definición que resumió todos los matices de las definiciones elaboradas por investigadores anteriores. Para él: “una actitud es un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo ante los objetos o situaciones con los cuales se relaciona”.

El éxito en el desarrollo de los procesos de inclusión educativa no solo se logra por medio de la implementación de leyes y decretos, sino que existen varios componentes a nivel práctico que requieren ser puestos en consideración. Uno de ellos es el componente actitudinal, este da cuenta de cómo los docentes responden ante las diferencias y particularidades de sus escolares y permite conocer si están abiertos hacia la diversidad.

De su parte, Fishbein (1967, citado en Stefani, 2005) define la actitud como “Una predisposición aprendida a responder a un objeto en forma consistentemente favorable o desfavorable, este componente apunta a los sentimientos positivos o negativos del sujeto respecto de su conducta”. Con ello es posible entender que, por medio de la actitud, el ser humano manifiesta su disposición frente a un objeto o sujeto.

Existen, según Echebarría (1991, como se citó en Méndez, 2007), diferentes enfoques en la concepción de actitud, que pueden resumirse desde tres perspectivas referidas a lo social, conductual y cognitivo, estas influyen directamente en la forma de reaccionar de una persona ante una situación en particular, por lo que es importante conocer la relación que tienen con la inclusión.

Desde la perspectiva social, señala que cronológicamente, la concepción de la actitud fue la primera en ser planteada y en la actualidad, prácticamente no se usa para realizar el análisis sobre la actitud de los individuos, enfoca la actitud como resultado de los valores sociales de un grupo.

No obstante, al ser reflejo de patrones conductuales de cada individuo que conforma el grupo, modelan la interacción entre ellos y con los demás, las acciones en algunas situaciones se ven influenciadas por elementos presentes en la sociedad. Por tanto, para un proceso de inclusión efectivo, es necesario la aplicación de estrategias de intervención adecuadas para que los escolares involucrados recorran el camino inclusivo con facilidad y confianza.

En relación a la perspectiva conductual, Méndez (2007) lo relaciona con la actuación o respuesta que se desarrolla ante un estímulo, pero con predisposición hacia ello, considerando que este aspecto incide de forma directa en el modelamiento del comportamiento del docente ante la inclusión de personas con necesidades educativas especiales.

En la perspectiva cognitiva, Méndez (2007) afirma que son “rejillas interpretativas, esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar y valorar cualquier objeto o situación” (p.11).

Según Escudero (2020), la actitud ante la inclusión educativa se refiere a "las creencias, valores y emociones que los docentes tienen en relación con la inclusión educativa y que influyen en su comportamiento ante ella" (p. 3).

Para Cañadas y Sánchez (2020), la actitud ante la inclusión educativa es "el conjunto de disposiciones, valores, creencias y emociones que los docentes tienen hacia la diversidad y que influyen en su capacidad para establecer un clima de aula inclusivo" (p. 53).

Según López et al. (2020), la actitud ante la inclusión educativa se refiere a "la disposición que tienen los docentes para incluir a todos los escolares en el aula y en la vida escolar, independientemente de sus características individuales, y a trabajar para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse" (p. 3).

De acuerdo con Abellán et al. (2021), la actitud ante la inclusión educativa "se refiere a la disposición o predisposición de los docentes a incluir a todos los niños, independientemente de sus características individuales, en el aula y en el centro educativo" (p. 2).

Según Carrasco et al. (2021), la actitud ante la inclusión educativa se relaciona con "la disposición de los docentes a trabajar con la diversidad, a considerar las características individuales de los estudiantes y a adaptar su práctica pedagógica para atender las necesidades de todos los estudiantes" (p. 4).

Integrando los puntos de contacto de las definiciones anteriores, se podría definir la actitud de los docentes ante la inclusión educativa como "el conjunto de disposiciones, creencias, valores y emociones que los docentes tienen hacia la diversidad y que influyen en su capacidad para establecer un clima de aula inclusivo, considerar las características individuales de los escolares y adaptar su práctica pedagógica para atender las necesidades de todos los escolares, incluyendo a aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales, y trabajar para asegurar que

todos los escolares tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse, independientemente de sus características individuales".

Características de las actitudes: Se trata de procesos derivados del aprendizaje, de la experiencia, y que por tanto se forman e integran a lo largo de la vida individual. Aunque derivadas de la experiencia y modificadas por la misma experiencia, ellas condicionan y modifican las experiencias siguientes, y se reflejan en la conducta del sujeto.

Componentes de las actitudes.

- Componente afectivo: Es el aspecto central de la actitud, ya que está estrechamente ligado a la evaluación del objeto. Aunque siempre existe el elemento cognoscitivo, es precisamente el componente afectivo el que diferencia la evaluación que representa la actitud de una simple captación intelectual. Las creencias, por ejemplo, no son actitudes; a menos que las acompañe la atribución de cualidades en la dimensión afectiva.

- Componente cognoscitivo: Presenta tres características básicas:

- 1- El grado de diferenciación: se refiere al número de elementos cognoscitivos (como el número de creencias que se tiene respecto al objeto).

- 2- El grado de integración: se refiere a la organización de esos elementos en una estructura jerárquica.

- 3- El grado de generalidad o especificidad: de las creencias o factores cognoscitivos. Por ejemplo, con respecto a un solo objeto, o a toda una clase de objetos.

- Es importante resaltar que este componente cognoscitivo de las actitudes se presenta en grado desigual en las actitudes, en algunos casos puede existir muy poco. Por ejemplo, una persona puede saber muy poco de un determinado pueblo o raza, y sin embargo rechazarlo violentamente.

- Componente conductual: Se refiere a las tendencias de conducta que producen acciones para proteger o ayudar al objeto de la actitud, o por el contrario para agredirlo, castigarlo o destruirlo.

En ese orden de ideas, la actitud del docente es fundamental en el proceso de inclusión educativa, es determinante considerar su conjuntamente con las características de representación del entorno valorativo en la escala de aceptación del individuo.

Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) destacan que para realizar procesos efectivos en la educación inclusiva depende en gran parte de los factores que inciden en la actitud del docente hacia los estudiantes con NEE, entre los que menciona la disposición a favor de todos los actores que intervienen en la educación, de forma especial el docente. En ese contexto, mediante la creación de ejes de formación, incorporados en los lineamientos curriculares, con el objeto de cambiar la actitud del docente, se presenta la oportunidad de que trabaje con escolares con discapacidades.

#### **1.4 La preparación del docente ante la inclusión educativa**

Según estudios realizados por Castillo en el 2004 la preparación del docente en Cuba, antes del triunfo de la revolución, fue insuficiente. Los gobiernos imperantes que existían brindaron poca atención a la educación del pueblo y a la preparación del docente. En la época colonial surgieron personalidades que jugaron un papel importante en la preparación de las personas que ejercían la función instruccional, entre ellos se destacan: José de la Luz y Caballero, Félix Varela Morales y José Martí. Todos ellos constituyeron fuente de conocimientos y sabiduría para los demás docentes de la época.

Con el triunfo de la Revolución el poder es tomado por el gobierno revolucionario. Comienza un nuevo período en la vida del pueblo cubano, lo cual tuvo desde los primeros momentos, una repercusión en la educación, promoviéndose una política educativa donde la formación y superación constante de los docentes pasa a ocupar un lugar privilegiado. A partir de esta etapa revolucionaria la preparación del docente alcanzó significación ya que:

- Se crearon los Institutos Superiores Pedagógicos, que se convierten paulatinamente en institutos de perfeccionamiento educacional, donde se realizan cursos de superación.
- Se inició el período de descentralización de las actividades. Se combinan acciones concebidas y dirigidas inicialmente por el Ministerio de Educación con otras

desarrolladas en provincias y municipios respondiendo a las necesidades propias de los territorios.

- Se potencia el desarrollo de la formación académica de postgrados, en particular maestrías y especializaciones, con un reforzamiento en los últimos años en la realización de doctorados.
- Surge la televisión educativa donde se ofertan programas y seminarios de superación.

Por consiguiente, Fidel Castro Ruz, en el primer seminario nacional para educadores expresó: “El educador no debe sentirse nunca satisfecho con sus conocimientos. Debe ser un autodidacta que perfeccione permanentemente su método de estudio, de indagación, de investigación” (Castro, 1981:3).

La frase anterior revela la necesidad de preparación constante que debe poseer el docente en aras de elevar su profesionalización acorde a los avances de la ciencia y la técnica. También resalta cómo el docente indaga e investiga como una vía de solución a las diferentes problemáticas que se pueden presentar en el proceso educativo, entre ellas se pueden destacar: insuficiencias en la enseñanza – aprendizaje de los contenidos de las diferentes asignaturas y áreas de desarrollo, el trabajo con la familia y la comunidad, la educación en valores, el desarrollo de sentimientos positivos hacia la nación, la inclusión social y educativa.

Por tanto, prestar atención a la formación de docentes, adquiere una connotación cada vez mayor. Autores como (Díaz, M., & Pedroso, Y. (2019), Pérez, Y., & Álvarez, M. (2019), Guerra, J. M., & Rodríguez, A. M. (2020), Rivero, Y., & Álvarez, M. (2020), Pérez, Y., & León, D. (2021), Rodríguez, M. D., & Guerra, J. M. (2021)); se refieren en sus investigaciones a disímiles definiciones de la preparación del docente. Estas contribuyen a perfeccionar el proceso educativo.

En el seminario nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores del Ministerio de Educación (MINED) se define como “Las actividades programadas donde el docente adquiere los elementos necesarios para desarrollar su trabajo, pueden ser colectivas e individuales y se encaminan a perfeccionar las experiencias de avanzada junto a los logros de la ciencia y la técnica” (MINED: 1979).

Para Valcárcel la preparación del docente “Es un proceso pedagógico permanente que integra las actividades instructivas y educativas que desarrollan los profesionales de la educación con el fin de perfeccionar la actuación profesional y que se ejecutarán en momentos en que ellos participan solos o en el seno de un colectivo” (Valcárcel, 1998:7). Según la resolución 85/99 del Ministerio de Educación, se define la preparación del docente “Actividades que se realizan con los docentes con el objetivo de elevar su preparación contribuyendo a la eficiencia de la enseñanza y la educación” (MINED: 1999)

Para Ramírez la preparación del docente “Es un conjunto de conocimientos, habilidades y hábitos especiales que garantiza la posibilidad del trabajo exitoso en el desarrollo de su profesión” (Ramírez, 2005:101).

Según Vázquez “Es un proceso por medio del cual el profesional asume instrumentos teóricos y metodológicos que requieren un modo de actuación profesional” (Vázquez, 2006:30).

Para Deler consiste “en la preparación o recursos con que cuenta el docente para enfocar la comprensión de hechos y fenómenos de la realidad educativa, a través del análisis (según sus posiciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas) de los principios que los rigen, así como su desarrollo. Estos recursos lo preparan para el desempeño de su labor, le permiten partir del conocimiento de las particularidades de los escolares; así como diseñar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Deler, 2007:5).

Las anteriores definiciones coinciden en que la preparación del docente puede realizarse de manera individual o colectiva y que tiene en cuenta las actividades que se pueden realizar para que los docentes adquieran los aspectos necesarios para desarrollar su profesión. Difieren en que algunas solamente tienen en cuenta lo instructivo para desarrollar el proceso educativo.

La autora asume la definición dada por Valcárcel ya que aborda elementos esenciales, entre los que se destacan: es un proceso que debe acompañar al docente mientras ejerza su profesión, es decir la preparación del docente no se garantiza solo a través de su formación inicial; sino debe continuar dentro de su propia actividad profesional para lograr estar en correspondencia con las necesidades del contexto en que se

desenvuelve. Resalta cómo el docente debe tener en cuenta en su preparación la integración de la instrucción y la educación.

La preparación del docente no se limita solamente al dominio de los contenidos de las diferentes asignaturas que reciben sus educandos; sino también tiene en cuenta el desarrollo de hábitos, normas, habilidades, actitudes y los valores que facilitan la dirección eficaz del proceso educativo. La preparación del docente puede realizarse de manera individual y colectiva. Ambas formas son esenciales, contribuyen a perfeccionar el proceso educativo y resultan provechosas para el trabajo con los modos de actuación de los docentes.

En la preparación del docente cumple un rol trascendental el trabajo metodológico. Este comprende el estudio de la metodología a emplear en la labor educativa, el conocimiento de las particularidades del desarrollo de los educandos y el uso de medios y procedimientos a utilizar para una acertada actividad cognoscitiva. Debe constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que puedan concretarse de forma integral el sistema de influencias que ejercen en la formación de sus escolares para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de cada enseñanza.

La resolución 200/2014 del Ministerio de Educación, precisa el reglamento del trabajo metodológico y en su artículo 1 prescribe: (...) el trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta por los cuadros de dirección, funcionarios y los docentes en los diferentes niveles y tipos de educación para elevar la preparación política – ideológica – pedagógico – metodológica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo (MINED, 2014:1).

En su artículo 24 se plantea que el trabajo metodológico tiene como contenido fundamental la preparación de los docentes para lograr la integralidad del proceso docente educativo (MINED, 2014:6).

En los artículos 30 y 31 se plantea que el trabajo metodológico se puede realizar de dos formas: individual y colectiva. El primero parte de la autopreparación dirigida e intencionada que realiza el docente en los aspectos requeridos para el desempeño de su labor. El segundo tiene como rasgo esencial su carácter de sistema y se lleva a cabo

en cada uno de los niveles de dirección: nacional, provincial, municipal y en instituciones educativas (MINED, 2014:9).

El artículo 44 refiere que existen diversas formas de trabajo metodológico: reunión metodológica, clase metodológica, clase abierta, taller metodológico, clase de comprobación, visita de ayuda metodológica, preparación de asignatura, asesoría pedagógica tutorial, control a clases o actividad del proceso docente educativo y el despacho metodológico (MINED, 2014:11).

La autora de esta investigación considera que resulta de vital importancia lograr que los directivos, funcionarios y docentes, planifiquen los espacios en que se realizarán las diferentes actividades metodológicas y velar por su estricto cumplimiento. Un factor primordial que atenta contra el desarrollo del trabajo metodológico lo constituye el incremento y el control de las tareas que se le exigen al docente que suele ser excesivo. Esto trae consigo que el tiempo de preparación que posee el docente sea insuficiente. En los documentos relacionados con el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se hace alusión a que el trabajo metodológico es un componente esencial del proyecto educativo de las instituciones y modalidades educativas. El trabajo metodológico está íntimamente relacionado con todo el trabajo de dirección que se desarrolla en los centros. Las actividades que como parte del trabajo metodológico se realizan, están orientadas a preparar el personal docente.

En la actualidad uno de los retos que posee el docente de la educación primaria, es el logro de la inclusión educativa y social de los educandos que poseen necesidades educativas especiales.

En este sentido señala Cobas "...resulta necesario desde la formación de los docentes, la superación y el trabajo metodológico que se trabajen de manera intencionada los elementos de la sensibilización, el conocimiento de los derechos del niño y sobre todo, ser conscientes de las fortalezas, potencialidades y posibilidades de las personas con necesidades educativas especiales ..." (Cobas, 2016:161).

Es necesario preparar a los docentes que trabajan en otros contextos educativos para la inclusión de los escolares con necesidades educativas especiales. "En la actualidad se ha avanzado en cuanto a la comprensión y tratamiento de las personas con necesidades educativas especiales, pero, desdichadamente, aún no se alcanzan los

niveles deseados. Persisten actitudes inapropiadas como el rechazo, la intolerancia, el irrespeto, la subvaloración, así como también la sobreprotección. Todas estas actitudes son estigmatizantes y los marginan” (Leyva, 2016:65).

Los docentes de la educación primaria deben conocer que los escolares con necesidades educativas especiales gozan de los mismos derechos que sus coetáneos, se integran a las mismas organizaciones infantiles, pioneriles y juveniles. Tienen derecho a la participación en actividades recreativas, deportivas, culturales, políticas. Todavía falla la sensibilización de las personas que integran la sociedad en aceptarlos, desarrollar al máximo sus potencialidades para que se sientan útiles y actúen con independencia.

Así pues, es fundamental la formación docente para lograr la educación inclusiva, para ello es necesario la creación de escenarios donde los actores educativos discutan, conozcan y reflexionen acerca de la inclusión, su concepción y la creación de estrategias adecuadas para aplicarlas en el proceso, con el propósito de transformar la visión que tiene el docente acerca de que las diferencias implican un déficit.

Se considera que el docente actual está convocado a trabajar con propósitos coherentes, positivos, humanistas, potenciadores y más educativos, y que sus metas se coloquen en todos los escolares sin excluir uno solo, lo que inevitablemente se revertirá en una mayor calidad de la educación.

## **CAPÍTULO 2: LAS ACTITUDES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA ESTRATEGIA PARA SU PREPARACIÓN**

### **2.1 Diagnóstico y determinación de necesidades**

#### **2.1.1 Estructuración metodológica de la investigación**

Para profundizar en el estudio del proceso de preparación del profesional de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas se diseñó una etapa dentro de la investigación que permitiera encontrar –por la vía científica- las principales regularidades que caracterizan la situación actual de este proceso. Con este fin se diseñaron, aplicaron y se valoraron un grupo de métodos y técnicas, los cuales se sustentan en los referentes de la investigación mixta de tipo explicativa. Al respecto Hernández y Mendoza (2008) refieren:

“Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (p. 534)

Por otra parte Chen (2006) los define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales; o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio mixtos.

Sin embargo, Johnson (2006) en un “sentido amplio” visualiza la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso”.

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)

El diagnóstico y/o determinación de necesidades en esta investigación tiene un carácter integrador, continuo y dinámico. Está sustentado por los estudios exploratorios que permitieron caracterizar el estado real de la situación problemática y los factores influyentes, para ello, fueron empleados diferentes métodos del nivel empírico, los que permitieron obtener los resultados expuestos a continuación.

Variable Independiente: Estrategia de preparación a los docentes que se desempeñan en la Educación Primaria.

La estrategia de preparación a los docentes se refiere al conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que se llevan a cabo para fomentar cambios positivos en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Esta estrategia tiene como objetivo mejorar las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, fomentando una comprensión sólida de las necesidades educativas especiales de los estudiantes y una actitud positiva hacia la diversidad en el aula, a través de la acción sistemática, sensibilización, apoyo y acompañamiento, evaluación y retroalimentación constante, y provisión de recursos y materiales educativos para la implementación efectiva de prácticas pedagógicas inclusivas. La estrategia de preparación a los docentes es fundamental para mejorar la calidad de la educación y garantizar el derecho de todos los escolares a una educación inclusiva y de calidad.

Variable dependiente: Las actitudes de los docentes ante la inclusión educativa.

Para definir el concepto de "actitudes de los docentes para la inclusión educativa", se llevó a cabo una revisión exhaustiva de las investigaciones publicadas en revistas indexadas en la Web of Science y en Research Gate. En este sentido se tomaron en cuenta los trabajos de Avramidis y Norwich (2002); Koster et al. (2015); Forlin et al. (2016); Santiago, R. (2017); D'Alessio, S. (2018) y Tuncer, M., Cavlazoglu, B., Kavak, Y., & Sönmez, V. (2020), desde estos estudios fue posible encontrar los puntos coincidentes y las consideraciones más generales para conceptualizar la variable dependiente de la presente investigación.

Tras analizar diversas investigaciones, se ha concluido que las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa se refieren al conjunto de percepciones, creencias

y valores que tienen acerca de la inclusión de escolares con necesidades educativas especiales en el aula regular, así como a sus disposiciones emocionales y comportamentales para apoyar y facilitar la participación y el aprendizaje de todos los escolares, independientemente de sus características individuales. Tanto las creencias y percepciones como la disposición emocional del docente son influenciadas decisivamente por los conocimientos que hayan desarrollado sobre el fenómeno de la inclusión educativa.

Estas actitudes pueden influir en la implementación efectiva de políticas y prácticas inclusivas en el aula, así como en el desarrollo de relaciones positivas y colaborativas entre los docentes, los escolares y sus familias. Es por ello que resulta clave que los docentes reciban una formación continua y actualizada en temas de inclusión educativa, y que cuenten con la experiencia profesional, el apoyo institucional y las interacciones con los escolares y otros docentes para moldear sus actitudes de manera positiva.

Operacionalización de la variable dependiente:

1. Percepciones y creencias sobre la inclusión educativa:

- Creencia en la importancia de la inclusión de escolares con necesidades educativas especiales en el aula regular.
- Creencia en la capacidad de todos los escolares para aprender y participar en el aula, independientemente de sus necesidades educativas.
- Percepción de los beneficios de la inclusión educativa para los escolares con necesidades educativas especiales y para los escolares sin necesidades educativas especiales.

2. Valores relacionados con la inclusión educativa:

- Valoración de la diversidad en el aula.
- Compromiso con la igualdad de oportunidades para todos los escolares.
- Respeto por los derechos de los escolares con necesidades educativas especiales.

3. Disposición emocional para apoyar y facilitar la participación y el aprendizaje de todos los escolares:

- Empatía hacia los escolares con necesidades educativas especiales.

- Disposición para adaptar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades educativas de todos los escolares.

- Actitud positiva hacia la inclusión educativa.

4. Conocimientos sobre la inclusión educativa:

- Conocimiento de las necesidades educativas especiales de los escolares con discapacidad, TDAH, autismo, entre otros.

- Conocimiento de las estrategias y técnicas pedagógicas para apoyar a los escolares con necesidades educativas especiales.

- Conocimiento de las políticas y prácticas de inclusión educativa en el contexto local y nacional.

Para concretar el diseño metodológico de la presente investigación se concibieron y se aplicaron varios instrumentos, los que permitieron arribar a conclusiones pertinentes para justificar la selección y elaboración de la propuesta de resultado científico a emplear. En tal sentido se realizó un análisis de documentos, se aplicó un cuestionario a docentes, una entrevista a directivos y funcionarios, para finalmente, realizar una triangulación de datos para determinar las principales regularidades que caracterizan las actitudes de los docentes para la inclusión educativa.

### **2.1.2 Análisis de documentos**

Con el objetivo de analizar la situación sobre las actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa se revisaron los siguientes documentos: recomendaciones de la evaluación profesoral de los últimos 2 cursos escolares; proyección metodológica contenida en los planes de trabajo metodológico de la institución educativa; así como los planes de superación de los docentes.

El primer documento analizado fue la evaluación profesoral correspondiente a los últimos 2 cursos escolares de 36 docentes que se desempeñan en la educación Primaria del municipio de Camajuaní, provincia de Villa clara. De ellos 15 desarrollan su actividad profesional como docentes en entornos urbanos, 15 en entornos suburbanos y 6 en zonas rurales de este municipio.

En general, los resultados de las evaluaciones profesorales indican que la mayoría de los docentes evaluados han obtenido una calificación de "bien" o "excelente" en ambos cursos escolares. En el contexto urbano, el 73% de los docentes evaluados han

obtenido una calificación de "bien" o "excelente" en ambos cursos escolares. En el contexto suburbano, este porcentaje aumenta al 87%, mientras que, en el contexto rural, el 100% de los docentes evaluados han obtenido una calificación de "bien" o "excelente". En la Tabla 2.1.1 se puede observar que un docente en el contexto urbano obtuvo una calificación de "regular" en el curso escolar 2020-2021.

Si bien no se han encontrado recomendaciones específicas sobre la temática de la superación y la preparación de los docentes hacia la inclusión educativa en las evaluaciones profesoraes, se han registrado otras recomendaciones en relación a la metodología de enseñanza, el manejo del aula, la relación con los escolares y la actualización de conocimientos. Por ejemplo, se ha recomendado que algunos docentes mejoren su capacidad para mantener la atención de los escolares durante las clases y que otros trabajen en el desarrollo de habilidades de enseñanza de lectura y escritura.

Es significativo señalar, que no se han registrado acciones específicas relacionadas con la temática de la superación y la preparación de los docentes hacia la inclusión educativa. Sin embargo, se ha observado que algunos docentes han realizado acciones para mejorar su metodología de enseñanza, como la implementación de estrategias de enseñanza más dinámicas y la inclusión de tecnología en el aula. También se han registrado acciones para mejorar la relación con los escolares y el manejo de las clases, como la utilización de las dinámicas grupales en el aprendizaje y la mejora en la comunicación con los padres de los escolares.

No se han encontrado obstáculos específicos relacionados con la implementación de recomendaciones sobre la temática de la superación y la preparación de los docentes hacia la inclusión educativa, pues estas acciones no están reflejadas en las evaluaciones. Sin embargo, algunos docentes han mencionado obstáculos en la implementación de recomendaciones sobre la metodología de enseñanza, como la falta de recursos tecnológicos y la falta de tiempo para planificar y preparar las clases.

Se ha observado que algunos docentes han obtenido mejoras en sus evaluaciones profesoraes después de implementar las recomendaciones recibidas. Por ejemplo, algunos docentes han mejorado su capacidad para mantener la atención de los escolares durante las clases y han logrado una mayor participación de los escolares en

el aula. También se ha registrado una mejora en la relación con los escolares y en el manejo del aula en algunos casos.

En conclusión, los resultados de las evaluaciones profesoraes indican que la mayoría de los docentes evaluados han obtenido una calificación de "bien" o "excelente" en ambos cursos escolares, y aunque no se han encontrado recomendaciones específicas sobre la temática de la superación y la preparación de los docentes hacia la inclusión educativa, se han registrado recomendaciones, acciones y resultados en relación a la metodología de enseñanza, el manejo del aula, la relación con los estudiantes y la actualización de conocimientos. Además, algunos docentes han mencionado obstáculos en la implementación de las recomendaciones sobre la metodología de enseñanza, y se han registrado mejoras en las evaluaciones profesoraes después de implementar las recomendaciones recibidas.

A su vez el análisis de los planes de trabajo metodológico de las 8 escuelas del municipio de Camajuaní, provincia de Villa Clara, permitió constatar que en la proyección metodológica de las instituciones educativas no se aprecian acciones encaminadas a la preparación de los docentes para la inclusión educativa y específicamente, hacia el desarrollo de actitudes adecuadas para enfrentar este proceso. Sin embargo, a pesar de que se hace referencia a la necesidad de la inclusión educativa en todos los planes de trabajo metodológico, solo en 2 centros se proponen algunas acciones para garantizar prácticas inclusivas, lo que indica que aún queda mucho por hacer en este ámbito.

En los planes de trabajo metodológico se identifican las principales problemáticas del centro y se establece un balance entre las formas y tipos de actividades metodológicas para enfrentarlas. Además, se distribuyen las actividades por cada colectivo de ciclo y se implican otros especialistas en la solución de las problemáticas metodológicas. También se estudian los documentos y directrices del III Proceso de Perfeccionamiento Educativo y se ofrecen orientaciones para la autosuperación de los docentes. Se incorporan temáticas relacionadas con el perfeccionamiento de los aprendizajes escolares y se trata problemáticas de actualidad como la educación ambiental, la cultura económica y jurídica de los escolares, el trabajo con la lengua materna, la

historia de Cuba y el idioma inglés, así como la utilización de la informática y la preparación laboral.

No obstante, es importante señalar que, aunque se hace referencia a la necesidad de la inclusión educativa y a los objetivos de desarrollo sostenible definidos en la Agenda 2030, solo en dos centros se proponen algunas acciones para garantizar prácticas inclusivas. En estos centros se propone una reunión metodológica sobre el valor del proceso de diagnóstico para instrumentar estrategias que garanticen prácticas inclusivas. Sin embargo, en ningún caso se aprecian acciones metodológicas encaminadas al trabajo con las actitudes de los docentes que deben materializar dichas prácticas.

Este hecho es significativo, ya que, a pesar de contar en estas 8 escuelas con matrículas diversas en su composición, no se aprecian acciones metodológicas encaminadas al trabajo con las actitudes de los docentes que deben materializar dichas prácticas. Las actitudes de los docentes son fundamentales para garantizar prácticas inclusivas en el aula y para lograr la inclusión educativa. Por tanto, es necesario que los planes de trabajo metodológico contemplen acciones específicas para trabajar con las actitudes de los docentes y para garantizar prácticas inclusivas en el aula.

En definitiva, el análisis de los planes de trabajo metodológico de las 8 escuelas del municipio de Camajuaní, provincia de Villa Clara, permitió constatar que en la proyección metodológica de las instituciones educativas no se aprecian explícitamente acciones encaminadas a la preparación de los docentes para la inclusión educativa, aunque queda claro que se precisa incluir acciones específicas para trabajar con las actitudes de los docentes y garantizar prácticas inclusivas en el aula. La inclusión educativa es un proceso clave para el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria, y es responsabilidad de las instituciones educativas y de los docentes trabajar para garantizar su materialización.

El análisis realizado sobre los planes de superación de los 36 docentes estudiados permitió constatar que en general, estos documentos contemplan la superación, la preparación o la capacitación de los docentes en diferentes temáticas educativas relevantes, pero en muy pocos casos se hace referencia específica a la inclusión educativa y a las actitudes necesarias para enfrentar este proceso.

En los planes de superación se aprecia un ajuste entre las conclusiones de la evaluación profesional con las recomendaciones de superación que se brindan a cada docente. Además, se incentiva a los docentes a desarrollar formas de autosuperación, lo que es positivo y necesario para el desarrollo profesional de los docentes. También se estudian los documentos y directrices del III Proceso de Perfeccionamiento Educacional y se incorporan temáticas relacionadas con el perfeccionamiento de los aprendizajes escolares y el tratamiento de problemáticas de actualidad como la educación ambiental, la cultura económica y jurídica de los escolares, el trabajo con la lengua materna, la historia de Cuba y el idioma inglés, así como la utilización de la informática y la preparación laboral.

Sin embargo, es importante señalar que solo en 5 planes de superación se recomienda cursar estudios de postgrado relacionados con la inclusión educativa. Esto indica que aún queda mucho por hacer en cuanto a la formación y capacitación de los docentes en esta temática. Además, no se recomiendan realizar estudios de maestría ni se sugieren realizar investigaciones sobre esta problemática, lo que limita la posibilidad de profundizar en la temática y de desarrollar nuevas estrategias y prácticas inclusivas en el aula.

Por otra parte, resulta necesario destacar que la inclusión educativa es un tema fundamental en la educación actual y que los docentes juegan un papel clave en su desarrollo. Por tanto, es necesario que los planes de superación contemplen acciones específicas para la formación y capacitación de los docentes en esta temática, y que se promueva la realización de estudios de postgrado y maestrías en este ámbito. Así mismo, es importante incentivar la realización de investigaciones sobre la inclusión educativa y la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

En conclusión, la revisión de los planes de superación de los 36 docentes estudiados permitió constatar que se contemplan acciones de superación en diferentes temáticas educativas relevantes, pero en muy pocos casos se hace referencia específica a la inclusión educativa y a las actitudes necesarias para enfrentar este proceso. Por tanto, es necesario que se promueva la formación y capacitación de los docentes en esta temática, y se incentiven la realización de estudios de postgrado y maestrías en este

ámbito, así como la realización de investigaciones sobre la inclusión educativa y la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

### **2.1.3 Análisis del cuestionario a docentes**

El cuestionario a docentes en ejercicio de la Educación Primaria que se aplicó a 36 docentes que se desempeñan en escuelas del municipio villaclareño de Camajuaní fue elaborado con el propósito de constatar las actitudes que estos profesionales refieren tener ante el fenómeno de la inclusión educativa.

En primer lugar, se puede observar que la mayoría de los docentes son mujeres (30 mujeres y 6 hombres) y todos ellos tienen formación en educación primaria. Además, la mayoría de los docentes (28 de 36) tienen más de 10 años de experiencia docente, lo que sugiere que tienen una amplia experiencia en el aula y pueden haber desarrollado ciertas actitudes hacia la inclusión educativa a lo largo de su carrera.

En cuanto al tipo de escuela donde laboran, se puede ver que hay una distribución equitativa entre escuelas urbanas (15), suburbanas (15) y rurales (6). Sin embargo, es importante destacar que el tamaño de las escuelas varía significativamente, lo que puede influir en la forma en que los docentes abordan la inclusión educativa. Las escuelas urbanas atienden a más de 30 escolares por aula, mientras que las escuelas suburbanas atienden a 15 escolares por aula y las escuelas rurales atienden a solo 11 escolares por aula.

En cuanto a la capacitación en educación inclusiva, solo 2 de los 36 docentes han recibido capacitación en este tema. Esto sugiere que la mayoría de los docentes pueden carecer de habilidades y conocimientos específicos para abordar la inclusión educativa de manera efectiva en el aula.

En cuanto a las respuestas al cuestionario, se pueden identificar algunas tendencias preocupantes. En primer lugar, se puede ver que muchos docentes tienden a responsabilizar la atención a la diversidad con la educación especial que se brinda en la Escuela Especial del municipio de Camajuaní. Esto sugiere que los docentes pueden no estar dispuestos a asumir la responsabilidad de la inclusión educativa en sus propias aulas y pueden estar dejando esta tarea a otros profesionales.

Además, se pueden identificar algunas diferencias significativas en las respuestas según la edad y el tipo de escuela donde laboran los docentes. Por ejemplo, los

docentes mayores de 50 años tienden a ser más propensos a preferir la educación especial para escolares con necesidades educativas especiales, mientras que los docentes más jóvenes tienen una actitud más positiva hacia la inclusión educativa en el aula regular. Del mismo modo, los docentes de escuelas urbanas parecen ser menos propensos a apoyar la inclusión educativa que los docentes de escuelas suburbanas y rurales.

Al comparar las actitudes de los docentes de escuelas urbanas, suburbanas y rurales hacia la inclusión educativa, por lo general, se observó que los docentes de las tres categorías de escuelas expresaron actitudes positivas hacia la inclusión educativa, pero se encontraron algunas diferencias entre los grupos en relación a ciertos aspectos de la inclusión educativa (Véase Tabla 2.2 A, B y C).

En cuanto a la educación de escolares con discapacidades, los docentes de escuelas urbanas y suburbanas expresaron una mayor preferencia por la educación en escuelas regulares con apoyo adicional en comparación con los docentes de escuelas rurales, quienes tendieron a preferir la educación en escuelas especiales.

Esta situación puede deberse a que los docentes de escuelas urbanas y suburbanas pueden tener más experiencia en la educación de escolares con discapacidades en un entorno regular, lo que les permite sentirse más cómodos y capacitados para manejar situaciones inclusivas en el aula. Por otro lado, los docentes de escuelas rurales pueden tener menos recursos y apoyo adicional para manejar situaciones inclusivas en el aula, lo que puede hacer que se sientan menos capacitados para manejar la educación de estudiantes con discapacidades en un entorno regular.

En cuanto a la formación y el apoyo para la inclusión educativa, los docentes de las tres categorías de escuelas consideraron que la formación en educación inclusiva era importante, aunque los docentes de escuelas suburbanas y rurales expresaron una mayor necesidad de apoyo adicional en comparación con los docentes de escuelas urbanas.

Esto pudiera estar relacionado con el hecho, que las escuelas suburbanas y rurales tengan menos recursos y apoyo adicional para manejar situaciones inclusivas en el aula, lo que puede hacer que los docentes sientan una mayor necesidad de apoyo

adicional. Por otro lado, los docentes de escuelas urbanas pueden tener más acceso a recursos y apoyo adicional para manejar la inclusión educativa en el aula.

En general, los resultados de la aplicación de este cuestionario sugieren que la ubicación de la escuela puede ser un factor importante en la preferencia de los docentes por la educación en escuelas regulares o especiales para estudiantes con discapacidades. Es posible que los docentes de escuelas urbanas y suburbanas tengan más experiencia y capacitación para manejar situaciones inclusivas en un entorno regular, mientras que los docentes de escuelas rurales pueden tener menos recursos y apoyo adicional para manejar situaciones inclusivas en el aula, lo que puede hacer que prefieran la educación en escuelas especiales.

También fue posible evidenciar, que la formación y el apoyo adicional son reconocidos para fomentar una educación más inclusiva en todos los entornos educativos. Los docentes deben recibir la capacitación y el apoyo adicional necesario para manejar situaciones inclusivas en el aula, independientemente de la ubicación de la escuela en la que trabajan.

En resumen, los datos indican que hay serias dificultades con las actitudes de los docentes ante la inclusión educativa, especialmente en relación con su disposición a asumir la responsabilidad de la inclusión educativa en sus propias aulas. Se necesitan más preparación y apoyo para ayudar a los docentes a abordar la inclusión educativa de manera efectiva y mejorar los resultados de los escolares con necesidades educativas especiales.

#### **2.1.4 Análisis de la entrevista a directivos y funcionarios**

La entrevista realizada a 8 directores de escuela, 14 jefes de ciclo y 2 metodólogos de la Dirección Municipal de educación en Camajuaní tuvo el propósito de constatar los criterios de los directivos sobre las actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa. Se ha utilizado un enfoque cualitativo para el análisis de los datos, complementado con algunos datos cuantitativos y argumentos que justifiquen las situaciones descritas.

Al indagarse en la percepción de los directivos sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, se pudo conocer que el 50% de los directores entrevistados manifestaron tener una percepción negativa sobre las actitudes de los

docentes hacia la inclusión educativa, mientras que el 25% tuvo una percepción positiva y el 25% no tuvo una opinión clara al respecto. Sin embargo, los jefes de ciclo y metodólogos entrevistados tuvieron una percepción mayoritariamente positiva sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. La percepción negativa de algunos directores puede estar relacionada con la multiplicidad de tareas que tienen que enfrentar y resolver desde sus responsabilidades, manifestando resistencia al cambio. Por otro lado, los metodólogos, al estar más familiarizados con las prácticas educativas modernas y la inclusión educativa, pueden tener una percepción más positiva.

Cuando se preguntó sobre las limitaciones y preocupaciones de los docentes en relación a la inclusión educativa. Los entrevistados reconocieron la falta de capacitación y formación continua en el tema de la inclusión educativa. Esta fue mencionada por el 100% de los directivos entrevistados como una de las principales limitaciones y preocupaciones de los docentes. Otros factores mencionados fueron la falta de recursos materiales y humanos, la resistencia al cambio y la falta de apoyo de los padres de familia.

Al preguntarse sobre las estrategias o vías utilizadas para desarrollar actitudes más positivas hacia la inclusión educativa, el 100% de los directivos entrevistados mencionaron la necesidad de políticas y programas que fomenten la inclusión educativa en la escuela. De igual forma la sensibilización y preparación de los docentes en el tema de la inclusión educativa fue mencionada por el 75% de los directivos como una estrategia importante para el desarrollo de actitudes más positivas hacia la inclusión educativa. En este mismo sentido, la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes también fue mencionada por el 50% de los directivos entrevistados.

Los resultados de la entrevista sugieren la necesidad de desarrollar estrategias y programas que fomenten la inclusión educativa en la escuela, así como proporcionar preparación sistemática y formación continua a los docentes en el tema de la inclusión educativa. Además, se debe proporcionar recursos y apoyo para la implementación de la inclusión educativa en el aula. Es importante abordar la resistencia al cambio y fomentar una cultura de inclusión en la escuela que involucre a los padres de familia y

la comunidad educativa en general. La colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes también son fundamentales para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión educativa. En resumen, es necesario un enfoque integral que aborde las limitaciones y preocupaciones de los docentes y promueva la implementación efectiva de la inclusión educativa en la Educación Primaria en Camajuaní.

Después de realizar la triangulación de datos, se pueden identificar un grupo de regularidades en las actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa en Camajuaní. Para ello se utilizó la información obtenida sobre el análisis de los documentos, el cuestionario a los docentes y la entrevista a directivos.

Se evidencia la falta de preparación y formación específica de los docentes en el tema de la inclusión educativa, así como la falta de acciones explícitas en los planes de trabajo metodológicos de las escuelas para abordar las mejoras en las actitudes de los docentes y garantizar prácticas inclusivas en el aula. Además, se identifica la resistencia al cambio, pobre nivel de expectativas y falta de confianza en las potencialidades de los escolares con necesidades educativas especiales. A su vez también pudo conocerse la falta de apoyo de algunos padres de familia como obstáculos para la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

A su vez, también pudo constatarse un grupo de aspectos positivos como la calificación "bien" o "excelente" obtenida por la mayoría de los docentes en las evaluaciones profesoriales, lo que sugiere que hay docentes que están implementando prácticas efectivas en relación a la metodología de enseñanza, el manejo del aula, la relación con los escolares y la actualización de conocimientos. Además, se han registrado mejoras en las evaluaciones profesoriales después de implementar las recomendaciones recibidas. También se identifica la disposición de algunos directivos a desarrollar estrategias y programas que fomenten la inclusión educativa en la escuela, así como la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes para mejorar sus conocimientos y competencias.

En resumen, se requiere una atención especial en la formación y preparación de los docentes para la inclusión educativa, así como la necesidad de acciones explícitas en los planes de trabajo metodológicos de las escuelas y la necesidad de abordar la resistencia al cambio y fomentar una cultura de inclusión en la escuela que involucre a

los padres de familia y la comunidad educativa en general. Además, se deben promover las potencialidades identificadas, como el reconocimiento de los docentes que han implementado prácticas efectivas y la disposición de algunos directivos a desarrollar estrategias y programas que fomenten la inclusión educativa en la escuela.

## **2.2 Justificación de la estrategia de preparación a los docentes**

### **2.2.1 Argumentos que justifican el empleo de una estrategia de preparación como resultado científico pedagógico**

El presente epígrafe muestra un análisis sistematizado sobre el concepto de estrategia y sus principales definiciones en el ámbito de la educación, así como la fundamentación de los elementos de carácter teórico y metodológico que hacen posible justificar la pertinencia del resultado científico que se comparte.

El análisis sobre las diferentes definiciones y los distintos juicios teóricos existentes en la bibliografía consultada, le permitió a la autora de la presente investigación asumir posiciones conceptuales y estructurales sobre las estrategias como resultado científico pedagógico. Comprender el significado y alcance de las estrategias requiere tomar en cuenta la valoración etimológica del término. Se conoce que desde la antigüedad es utilizado con mucha frecuencia. En la voz griega *estrategos*, esta sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, aunque luego se extendiera su uso empleándose para nombrar la habilidad, la destreza y la pericia para dirigir con éxito un determinado asunto.

La utilización de este vocablo en el ámbito de las ciencias pedagógicas comenzó aproximadamente a partir de 1960, coincidiendo con el inicio del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Al respecto pueden advertirse en el campo educacional variadas designaciones para distinguir este resultado científico. Autores como: Rodríguez (2002), Lazo (2007), Sierra (2008) y Valle (2012) coinciden en expresar que las estrategias se pueden hallar clasificadas en diferentes tipos: estrategia educativa (dirigida a la formación del hombre hacia determinados objetivos en un plan social general), pedagógica (permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada la formación integral de las nuevas generaciones), didáctica (permite dirigir el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela), para la preparación y capacitación de los

docentes (dirigida a la actualización, complementación y perfeccionamiento profesional en el desempeño de las funciones laborales), y las de cooperación pedagógica (dirigida a la formación permanente de los profesores con enfoque interdisciplinario). La clasificación de ellas depende del contexto o ámbito concreto en el cual se pretende incidir y de la especificidad del objeto de transformación (De Armas, 2005).

En el campo propio de la Ppedagogía Monereo et al. (1997), Sierra (2004), Zilberstein (1998) Addine (1999), De Armas (2003, 2011), Leal (2008), Rodríguez (2011), Coromoto (2014) y Pérez (2014) concuerdan en que para diseñar una estrategia es necesario establecer acciones conscientes y encaminadas al logro de un objetivo y siempre dirigidas a la solución de un problema práctico concreto.

Los autores antes referidos sostienen que toda estrategia requiere responder al menos a una contradicción, disponer de planes alternativos y formar actitudes que logren en los sujetos apropiarse de los saberes y los cambios que ocurren durante la instrumentación de la propia estrategia. Igualmente enfatizan su carácter flexible para ser modificada según las transformaciones de los participantes y que su efectividad depende en gran medida del ajuste al contexto donde se utiliza.

De igual forma Sierra (2004) y Addine (1999) resaltan la importancia de la organización lógica de las acciones con una secuencia adecuadamente determinada. A su vez Castellanos (2001) describe a las estrategias como un tipo de actividad consciente y planificada que proporciona una regulación general de lo que se desea hacer para llegar a una meta, a partir de considerar y evaluar las características del contexto.

Desde esta perspectiva las estrategias se consideran pertinentes cuando es necesario investigar y transformar fenómenos de carácter masivo y complejo, en los cuales hay que tomar en cuenta la acción conjunta de un considerable número de factores. Este es el caso de la preparación de los docentes que tienen una formación diversa e incompleta, o que sencillamente, no han sido formados para lograr un desempeño profesional en determinada esfera de actuación particular, como puede ser la inclusión educativa.

Es el propósito de la autora de la presente investigación centrarse en un tipo particular de estrategia, la que debe ser capaz de superar las limitaciones constatada en la práctica. La inmersión de la autora en el campo de investigación (véase epígrafe 2.1) le

ha permitido establecer la necesidad y la pertinencia de diseñar e implementar una estrategia de preparación a los maestros de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní para modificar sus actitudes ante la inclusión educativa. Para cumplir con este empeño se elabora una estrategia de preparación, tomando en cuenta los presupuestos, características y oportunidades de este resultado científico pedagógico.

Para la conceptualización del resultado científico que se ofrece se reconocen, en particular, los aportes realizados por investigadores como Sierra (2004), Zilberstein (1998), De Armas (2003, 2011), Alfonso (2007), Leal (2008) y Rodríguez (2011). Partiendo de estos, la autora define la estrategia de preparación elaborada como: un sistema de acciones estrechamente relacionadas que contribuirán a modificar las actitudes que manifiestan los docentes de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní hacia la inclusión educativa. Esta toma como punto de partida, el diagnóstico de las necesidades de los docentes en ejercicio sobre sus reales actitudes ante la inclusión educativa, y a partir de su objetivo general pretende transformar la realidad existente hacia un estado deseado.

También constituyen argumentos de gran valor para la concepción de la estrategia de preparación los criterios expuestos por De Armas (2003) a través del curso 85 del Congreso de Pedagogía 2003, y que se han enriquecido en otras publicaciones realizadas por dicha autora. Al respecto se precisa que una estrategia debe tener una fundamentación, partir de un diagnóstico, plantearse un objetivo general del que se deriva la planeación estratégica, su instrumentación y evaluación (De Armas, 2011).

La estrategia de preparación para modificar las actitudes ante la inclusión educativa para los docentes que se desempeñan en la Educación Primaria constituye una importante vía para la necesaria implementación de las acciones contenidas dentro del proceso de Perfeccionamiento Educacional que se desarrolla en el país. Esta será pertinente y necesaria, a partir de las exigencias que hoy se le atribuyen a los docentes como importantes agentes en el cambio educativo y en la elevación de la calidad de la Educación.

La planeación y la instrumentación de las acciones estratégicas toma en consideración las necesidades detectadas por la autora y ofrecen una alternativa para transformar el estado actual con una visión prospectiva. El diseño de la estrategia con carácter flexible

e integrador parte de los criterios de Lazo (2007) cuando expresa que "...tener un propósito estratégico implica tener una visión sobre el futuro, lo que debe permitir orientar, descubrir, explorar. El sentido de la orientación debe responder a: ¿Qué tipo de organización queremos ser? ¿Dónde queremos llegar? Una de las claves en la orientación es tener claro el proceso actual y proyectar el futuro, lo que no se puede conseguir sin saber a dónde se quiere llegar" (p. 17). Estas ideas guían las acciones de la estrategia propuesta, a fin de conducir de forma satisfactoria a la preparación de los docentes.

Como se ha planteado con anterioridad, en la presente investigación se ofrece una estrategia de preparación orientada a modificar sustancialmente las actitudes que manifiestan los docentes en ejercicio de la Educación Primaria del municipio de Camajuaní, provincia de Villa clara, hacia el proceso de inclusión educativa. Esto significa, contribuir de forma eficaz con el mejoramiento de las percepciones, creencias y valores que tienen acerca de la inclusión de escolares con necesidades educativas especiales en el aula regular, así como a sus disposiciones emocionales y comportamentales para apoyar y facilitar la participación y el aprendizaje de todos los escolares, independientemente de sus características individuales. Tanto las creencias y percepciones como la disposición emocional del docente son influenciadas decisivamente por los conocimientos que hayan desarrollado sobre el fenómeno de la inclusión educativa. Con este propósito se concibe la estrategia mediada por un proceso estructurado por las siguientes etapas: (diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación).

### **2.2.2 Estructuración de la estrategia de preparación**

La estrategia de preparación para los docentes en ejercicio que se desempeñan en la Educación Primaria del municipio de Camajuaní y que se presenta como resultado científico de la presente investigación, ha sido estructurada por la autora en dos componentes, lo que ayuda a facilitar su presentación.

- Componente teórico-referencial: incluye los fundamentos generales de la estrategia, los principios en los que se sustenta y sus principales características y exigencias.

- Componente operacional: incluye el objetivo general, las etapas (diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación) y las acciones correspondientes para cada una de ellas.

- Componente teórico-referencial:

La concepción de la estrategia de preparación que se ofrece queda fundamentada a través de preceptos filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, didácticos y jurídicos, los que enriquecen su carácter científico y revelan la lógica seguida para su estructuración.

Los FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS se centran en reconocer que la concepción asumida para el diseño y aplicación de la estrategia de preparación orientada a modificar las actitudes hacia la inclusión educativa de los maestros que laboran en la educación Primaria de Camajuaní se halla ubicada dentro de un área del saber de alta complejidad que, sin dudas, está relacionada con los resultados de lo más noble y trascendente de la obra y del pensamiento humano. Ella responde a la concepción filosófica que parte de la cognoscibilidad del mundo; en este caso estrechamente relacionada con la pertinencia del problema en los marcos del fin y las exigencias sociales planteadas por el III perfeccionamiento educacional en Cuba. Por ello, el tipo de actitudes que se pretende transformar son entendidas, a partir de las formas de educación avanzada y su integración sistémica, como un proceso socio-histórico que supone la relación dialéctica y desarrolladora entre los nuevos contenidos y lo ya conocido, así como el principio de la atención a la realidad objetiva como fuente del conocimiento.

La propuesta implica, pues, tomar en cuenta importantes cuestionamientos contemporáneos sobre la relación Filosofía-Educación, como los referidos a cuál es el tipo de hombre que necesita la sociedad para su transformación y cómo es el ser y el deber ser de la educación para lograrlo. A su vez resulta significativo resaltar el papel de los componentes mediatizadores (personales y personalizados) de manera activa y creadora en un proceso internamente complejo y contradictorio que se manifiesta durante la preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria, el cual, en su desarrollo global, avanza de lo abstracto a lo concreto, del fenómeno a la esencia, de la contemplación viva al pensamiento abstracto, y de éste a la práctica

concreta; vista ésta como el ejercicio pedagógico rigurosamente previsto y planificado que supone en sí un proceso de crecimiento profesional continuo y sistemático.

Los FUNDAMENTOS JURÍDICOS de la estrategia se expresan en la política educativa cubana especificada desde la constitución de la República aprobada en el 2019, así como todo el aparato legal establecido desde las diferentes Resoluciones del Ministerio de Educación, encaminadas estas a elevar la calidad de la educación, la preparación de los docentes y a potenciar los contextos inclusivos. Estos documentos normativos sirven de orientadores legales para la actuación de los docentes en Cuba, por lo que sus aspectos más significativos se revelan en las acciones planificadas y desde la propia estrategia.

Un elemento que reviste gran importancia para la concepción, fundamentación, estructuración e instrumentación de la estrategia que se propone es su pertinencia legal. Desde el punto de vista pedagógico el diagnóstico que se desarrolló (ver epígrafe 2.1) justifica el estado de necesidad para buscar formas que garanticen la preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria.

Los FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS están dados por el carácter social de la educación, definidos desde la Tesis sobre Educación del I Congreso del PCC y por los objetivos del proceso de Perfeccionamiento Educacional, que presupone el tránsito gradual y paulatino hacia la inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales en contextos regulares.

Desde el punto de vista sociológico se reconoce la importancia de una estructuración de la estrategia, de forma tal, que parta por un diagnóstico integral y continuo; que particularice en el proceso de selección del contenido y de sus fuentes, y que determine con objetividad las limitaciones y las potencialidades de los múltiples agentes socializadores, escuela, familia, comunidad, tradiciones de maestros, así como las experiencias y las vivencias que tienen los propios docentes.

Asimismo, la estrategia presupone la preparación de los docentes hacia el desempeño de un rol social protagónico, marcado por la inserción efectiva del docente en la comunidad en la que él debe ser ente activo para garantizar la continuidad de su tradición pedagógica. Lo que significa el establecimiento de la necesidad de influir, no solo él como un ente individual, sino lograr que el resto de las estructuras y agentes

socializadores también lo hagan con efectividad; trabajando para que entre todos se alcance un reconocimiento social de la importancia de la profesión, lo que conlleva a su realización personal en la medida en que sienta placer por su labor, que experimente satisfacción por enseñar y por aprender y por contribuir a la preparación para la vida de sus escolares.

De igual modo, la estrategia prepara a los docentes para el cumplimiento del encargo social declarado por el Ministerio de Educación de la República de Cuba y hacia el interés del Estado de que los escolares con necesidades educativas especiales reciban una educación de calidad, que promueva en ellos el logro de niveles de desarrollo superiores que les permitan incluirse socialmente.

Otro elemento al que se le otorga significativa relevancia dentro de la estrategia de preparación es la necesaria relación entre sus objetivos y los métodos, con las formas empleadas para lograrlo. Al respecto se reconoce la importancia de emplear todos los recursos que en la actualidad facilitan y potencian las relaciones sociales reales y virtuales. Aquí juega un papel determinante el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como herramientas favorecedoras de la socialización de la información, de la promoción de conocimientos, de la interacción entre los sujetos y en la autogestión de los saberes y de la cultura.

Desde el punto de vista PSICOLÓGICO la estrategia se sustenta en el enfoque histórico-cultural en el que se asumen los principios y postulados de esta teoría y de su máximo representante L. S. Vigotsky, que centra su atención en el papel de la educación para propiciar el desarrollo, partiendo del diagnóstico (nivel de desarrollo real) y el ascenso a niveles superiores, hacia la posible meta (zona de desarrollo potencial). En el diseño de las acciones se tuvo en consideración el carácter mediatizado de la psiquis humana, en la que subyace la génesis de la principal función de la personalidad, la autorregulación y su papel en la transformación de la psiquis, función que tiene como esencia la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que el contenido adquiere para el sujeto, de esta forma el contenido psíquico sobre la base de la reflexión se convierte en regulador del comportamiento humano.

La estrategia se diseña a partir de acciones que propicien un ambiente favorable y parte de diagnosticar el nivel de conocimiento que posee el maestro que labora en la Educación Primaria, sus habilidades profesionales, sus modos de actuación; pero también toma en cuenta sus intereses, sus motivaciones y sus necesidades.

Otro postulado de la teoría de Vigotsky que recobra gran importancia dentro de la estrategia de preparación propuesta es lo relacionado con el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, lo cual posibilita determinar potencialidades y necesidades de los docentes y ofrecer así, la ayuda necesaria en cada caso, hasta alcanzar niveles superiores.

Asumir la concepción histórico-cultural en el contexto de la preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria para brindar una educación de calidad a la diversidad de sus alumnos, supone un accionar en función de promover su propio desarrollo profesional, que le permita comprender el valor de estudiar las etapas del desarrollo psíquico de cada uno de sus alumnos. A su vez resultará determinante considerar el papel de la cultura y de la interacción social en la conformación de las características de la personalidad, las condiciones y predisposiciones de cada sujeto, para asumir con una impronta personalizada la influencia de las condiciones externas.

Desde el punto de vista PEDAGÓGICO la estrategia de preparación que se propone se subordina a los siguientes presupuestos: una visión integradora del trinomio instrucción-educación-desarrollo; una relación de mayor proximidad e intensidad entre el maestro que se prepara y quien dirige dicho proceso; la creación de un clima favorable y propicio para el desarrollo de la preparación, orientada a elevar la motivación, el compromiso y la actitud positiva; así como propiciar la estrecha relación entre el ambiente escolar, las funciones asignadas a los docentes, el reconocimiento de sus limitaciones y las herramientas y recursos disponibles para resolverlas.

La estrategia considera la preparación de los docentes, también, como un peculiar proceso de enseñanza-aprendizaje permanente, donde el sujeto del aprendizaje se constituye en otros docentes, y en el que, se articulan los procesos de apropiación de nuevos contenidos en estrecha relación con el accionar en la práctica educativa y el análisis y estudio investigativo de dicha realidad. El desarrollo profesional que se aspira lograr se encuentra orientado por la Reforma Educativa emprendida en la República de

Cuba, por lo que sus aspectos se revelan en las acciones planificadas desde la propia estrategia.

Un elemento central dentro de los fundamentos pedagógicos de la estrategia lo constituye la contextualización de las principales categorías de la Pedagogía al proceso de preparación de docentes. Sobre este particular López considera que las categorías: “No son conceptos estáticos, sino que constituyen un sistema dinámico” (2002, p. 53). Al respecto se reconocen las categorías educación-instrucción, enseñanza-aprendizaje y formación-desarrollo, las que se toman en cuenta a la hora de planear, instrumentar y evaluar la estrategia.

La educación-instrucción se da en una unidad dialéctica, al respecto se reconoce que el proceso educativo es a la vez instructivo y desarrollador. La estrategia de preparación establece la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en correspondencia con las particularidades del medio y las necesidades, intereses y motivos de los maestros que laboran en la educación Primaria del municipio de Camajuaní. Para ello se pondera, en unidad estrecha, la apropiación de nuevos contenidos y la elevación de las motivaciones y actitudes de los docentes.

Aquí está presente, además, la enseñanza-aprendizaje puesto que se establecen acciones que aseguran el mejoramiento del desempeño de los docentes que laboran en la Educación Primaria, con la presencia de la unidad de los sustentos de la Pedagogía General y los de la Pedagogía Especial a través de tareas profesionales relacionadas con la práctica y la investigación, garantizando la apropiación de los contenidos generales, particulares y singular acorde con su encargo social. “El sujeto no solo se apropia de la cultura, sino que en ese proceso también, la construye, la crítica, la enriquece y la transforma” (López, 2002, p. 53).

La formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia dónde este debe dirigirse. Cuando se habla de formación en el campo de las ciencias de la educación, no se hace referencia a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades. Estos constituyen más bien medios para lograr la formación del hombre como ser espiritual, por lo que es el criterio de la autora de la presente tesis, la consideración sobre la necesidad priorizada de incluir acciones en la estrategia donde se desarrollen los

contenidos, pero sobre todo, donde se establezcan mecanismos efectivos para modificar actitudes inadecuadas ante la inclusión educativa.

La formación de las particularidades del sujeto como personalidad no se da aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Toda formación implica un desarrollo y ello se transfiere, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior. La educación debe considerarse en su función formativa y desarrolladora. A su vez, la formación y el desarrollo se orientan al vínculo afectivo, cognitivo y desarrollador.

Se asume la necesidad de organizar las acciones de la estrategia en relación con la vida y con las exigencias sociales. Con este fin resulta determinante ajustar las acciones de la estrategia a las particularidades de la actividad profesional que desempeña el docente que labora en la Educación Primaria, al ejercicio de su profesión y a las problemáticas relacionadas con su accionar docente e investigativo.

Los FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS se concretan en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje según las características de la educación de adultos, que parte de la consideración de que los docentes son individuos con vivencias y una experiencia profesional, que no se deben ignorar al determinar los contenidos a impartir y la metodología a utilizar en el proceso de preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní. Estas constituyen el referente a partir del cual se precisan los objetivos, los contenidos, las formas de organización, los métodos de enseñanza, los medios de enseñanza y la evaluación, los que asumen rasgos singulares dentro de la estrategia de preparación.

Un elemento central en la estrategia lo constituye la determinación de su objetivo general, el que articula y dirige la construcción teórica y metodológica de toda la estrategia. De igual forma resulta de gran importancia la determinación de los contenidos a trabajar en la preparación. Estos estarán en correspondencia con el problema detectado desde la etapa de diagnóstico y deben garantizar la modificación de las actitudes en los docentes que laboran en la Educación Primaria del municipio de Camajuaní, razón por la que se le otorga una especial atención dentro de la estrategia.

De igual forma se reconoce el valor de los triados métodos, medios y formas de organizar la preparación. Se resalta como elemento central dentro de la estrategia y

eslabón que articula las acciones a los talleres para la preparación y al entrenamiento en el puesto de trabajo, ambas modalidades se complementan con el propósito de buscar un equilibrio entre la apropiación de contenidos teóricos y su repercusión en las actitudes necesarias para la solución de los problemas que se le manifiestan en la práctica escolar a los docentes que laboran en la Educación Primaria.

Un lugar especial dentro de la estrategia de preparación lo ocupa la evaluación, la que estará directamente relacionada con el objetivo general y se manifiesta transversalmente en todas las etapas de la estrategia. La evaluación que se presupone tiene en cuenta los requisitos didácticos reconocidos para este importante componente, destacando su sistematicidad, su objetividad, su validez y su confiabilidad. De igual forma se pondera en la estrategia la utilización coherente de diversos tipos, formas y procedimientos para evaluar, ya sea a la estrategia en sí, o al nivel de transformación que se logra en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.

La estrategia en su componente teórico-referencial incluye, además, los PRINCIPIOS que orientan el desarrollo de las acciones de preparación. Para la determinación de estos principios se estudiaron los trabajos de Corzo (2005), Lazo (2007), Sierra (2008) y Rodríguez (2011); decidiendo asumir los ofrecidos por el primer autor, quien arriba a tres principios esenciales, los que le permitieron fundamentar con acierto un proceso de preparación a líderes comunitarios en la República de Bolivia.

La investigación desarrollada por Corzo (2005), le permitió fundamentar una estrategia de preparación sobre los presupuestos teóricos de la Educación de Avanzada. Dicho autor realiza un análisis de los principios que le sirven como punto de partida y pilares de la preparación con elevado nivel de síntesis, coincidiendo con Valle (2009), cuando plantea a este elemento como determinante en la construcción de los sistemas de principios teóricos para una determinada investigación.

A la autora de la presente investigación le ha sido necesario y factible estudiar con profundidad los trabajos desarrollados por Corzo (2005), donde fueron hallados múltiples puntos en común entre su investigación y la que aquí se presenta. Esto no solo referido al grado de exigencias profesionales demandadas socialmente, sino por las notables limitaciones de la formación inicial de los sujetos que precisaron ser preparados en los dos escenarios. Estos argumentos, le permitieron recomendar para

la conducción de la presente investigación los principios propuestos por dicho autor, los que han sido contextualizados al campo de acción. Finalmente, los principios que sustentan la preparación para modificar las actitudes ante la inclusión educativa de los docentes que laboran en la Educación Primaria del municipio de Camajuaní quedaron estructurados de la forma que sigue:

- Principio del vínculo de la teoría y la práctica: en la instrumentación de la estrategia el proceso de preparación se desarrolla mediante dinámicas que vinculan el conocimiento teórico con la actuación práctica. Aquí se destacan los debates, los intercambios sistemáticos de experiencias profesionales, la realización de trabajos prácticos y la articulación entre talleres, que facilitan la apropiación de nuevos contenidos sobre la atención a la diversidad en el contexto de la Educación Primaria con el entrenamiento en el puesto de trabajo enfocado a la solución de problemas profesionales relacionados con el desempeño de los maestros que laboran en dicha Educación.

- Principio de la investigación-acción transformadora: se concreta en el desarrollo de acciones en la estrategia que posibilitan y estimulan a los maestros a investigar, a reflexionar sobre su acción pedagógica y lo conducen a niveles de producción de conocimientos enriquecedores de la Pedagogía General y Especial, a partir de su práctica profesional. En la estrategia también se brindan conocimientos para que el docente sea capaz de analizar su contexto de actuación (investigación) y elaborar planes de transformación (acción-crítica) para, a partir del estado actual, alcanzar niveles superiores de desarrollo personal e institucional.

- Principio de la atención educativa a la diversidad: este principio es el que brinda las bases teóricas y prácticas requeridas para la preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria, de manera articulada entre lo individual y lo colectivo. Los docentes, aunque se desempeñan laboralmente en un mismo nivel educativo (educación Primaria) en el mismo municipio (Camajuaní), son diversos en la manera en que se proyectan hacia la materialización de la política educativa. Su nivel de profesionalización varía en función de factores como: tipo de formación inicial, nivel de preparación que posee, edad, experiencia laboral, interés, motivación, compromiso y grado de satisfacción con la función que desempeñan.

Tomando en cuenta los aspectos antes señalados la autora considera que la estrategia de preparación que se ofrece está identificada por un grupo de CARACTERÍSTICAS que le tipifican y distinguen:

1. Carácter objetivo: al concebir las acciones a partir del diagnóstico realizado y de la necesidad real de los docentes para prepararse, así como sus características y las de los contextos en los que se ve necesitado de actuar.
2. Carácter integrador: al promover la sinergia y la articulación de elementos del conocimiento sobre la atención a la diversidad con otros aspectos relacionados con la motivación para atender a los escolares con necesidades educativas especiales, con el compromiso ético para realizar esta tarea con eficiencia y con la necesidad de auto preparación constante.
3. Carácter sistemático de las acciones de preparación: al favorecer el proceso permanente de aprender a ser y a hacer, a saber y a conocer con una secuencia lógica en correspondencia con el nivel de preparación inicial de los docentes. Es una de las características más distintivas de las acciones de la estrategia al precisar el carácter continuo de la preparación y el tránsito de los aprendizajes, desde la introducción de un nuevo contenido, su sistematización y diferenciación, hasta su consolidación sistemática en la práctica.
4. Carácter flexible: al considerar la adecuación, la flexibilidad y el ajuste de las acciones de la estrategia y permitir los cambios y modificaciones, en correspondencia con los resultados del diagnóstico, con las metas y con las necesidades que van surgiendo a lo largo del proceso de preparación.
5. Carácter vivencial y actualizado: al considerar las vivencias de los docentes como factor decisivo para determinar los contenidos esenciales de la estrategia e incorporar los elementos estructurales y funcionales más reconocidos, así como por los elementos de contenido actualizados y pertinentes que se abordan hacia el interior de la estrategia.

Los referentes antes expuestos ayudan a comprender la necesidad de lograr una organización coherente de la estrategia de preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní. Para ello se hace necesario tomar

en cuenta un grupo de exigencias metodológicas encaminadas a materializar el diseño, la implementación y evaluación de las acciones de preparación.

La estrategia de preparación que se ofrece exige tener una postura afectiva, flexible y creativa durante la planeación e instrumentación de las acciones. En este sentido se reconoce la importancia que asume el proceso de determinación de los recursos y métodos que se pueden utilizar para desarrollarla, ya que deben estar de acuerdo con las características particulares de los docentes. La articulación de estos aspectos debe lograr una comunicación asertiva y un ambiente democrático, que promueva la reflexión, el pensamiento crítico, la participación y el compromiso de los docentes como sujetos activos de su propio aprendizaje y de su preparación para un mejor desempeño profesional.

A su vez resulta de gran importancia estudiar la individualidad de cada uno de los docentes, para favorecer la búsqueda de las mejores vías y alternativas para conocer, caracterizar y diagnosticar al colectivo en su totalidad. La combinación entre las necesidades y potencialidades de los docentes, unido a los propósitos y aspiraciones que ellos manifiestan, deben convertirse en los pilares en los que se sustente la planeación, instrumentación y evaluación de las acciones de preparación.

#### Sobre el coordinador, facilitador o entrenador de la estrategia de preparación

El coordinador, facilitador o también llamado entrenador, será la persona que cohesiona el funcionamiento del colectivo durante sus diferentes sesiones de trabajo, lo que no significa que determina o decide unilateralmente las conductas o intervenciones de los miembros del grupo; más bien movilizará sus componentes, lo que posibilita que funcionen de manera eficaz, es decir, orienta, informa, interpreta, sugiere y aplica un conjunto de técnicas, para ayudar al desenvolvimiento adecuado de la dinámica, en función de las metas que el propio colectivo se ha propuesto alcanzar.

En este caso el coordinador debe ser un docente con conocimientos sólidos y actualizados en el área de la inclusión educativa y en la preparación de docentes. Estas cualidades del coordinador serán determinantes a la hora de ejecutar los talleres y el entrenamiento en el puesto de trabajo.

Para favorecer dicha dinámica grupal y el aprendizaje de los miembros del colectivo, el coordinador debe asumir diferentes funciones:

1) Orientar: La orientación es aquella función que implica una guía sistemática a los integrantes del grupo, destinada a organizar y dirigir el proceso de aprendizaje hacia el logro de la meta. Permite que el colectivo pueda formar una imagen anticipada de la acción que se ejecutará, cómo lo hará y sus resultados.

2) Interpretar: Encierra dos momentos o pasos importantes para su ejecución:

a) La observación que realiza el coordinador de todos aquellos fenómenos que se manifiestan en el colectivo, con vista a conducirlos sistemáticamente por cada una de las actividades, hasta llegar a su conclusión exitosa.

b) La interpretación o hipótesis elaborada por el coordinador acerca de los fenómenos observados. Tiene como fin producir un cambio dinámico para romper cierta situación desfavorable, a partir del rediseño constante de las acciones que lo necesiten.

3) Organizar: Se refiere al manejo de recursos técnicos (métodos y procedimientos) que debe usar el coordinador para precisar la información a compartir, promover el intercambio de ideas entre sus miembros, profundizar en los contenidos y dirigir sus acciones hacia el logro de los objetivos previstos.

4) Dirigir: El coordinador tiene como tarea fundamental la dirección de las acciones que permitan preparar a los docentes que laboran en la Educación Primaria. Esto presupone una actuación protagónica en la instrumentación de las acciones, razón por lo que el coordinador también debe ser un profesional con capacidades y actitudes adecuadas ante la inclusión educativa.

5) Evaluar: El coordinador, conjuntamente con el colectivo, analiza la calidad de todo el proceso y sus resultados en función de la meta grupal definida. Permite la retroalimentación y sus parámetros deben ser determinados desde la primera sesión de trabajo.

El rol del coordinador puede ser apoyado por un “registrador”, alguien designado previamente que registre todo lo sucedido en cada sesión, lo cual permitirá hacer un análisis posterior con más detenimiento y profundidad. De igual manera se pueden emplear recursos técnicos que permitan grabar en formato de video digital las sesiones de trabajo.

En algunos casos el coordinador puede auxiliarse de un especialista que posea altos niveles de conocimientos sobre la temática que vaya a trabajar con los docentes que se

preparan. Esto puede favorecer una mejor apropiación de los contenidos y una modificación efectiva de las actitudes.

### Sobre el desarrollo de habilidades pedagógicas generales y especiales

La Pedagogía Especial en los últimos años ha sistematizado una amplia cultura para atender a los escolares con necesidades educativas especiales en contextos regulares o desde un enfoque inclusivo. Al respecto pueden significarse los resultados que muestran estos escolares cuando se les educa con sistematicidad utilizando apoyos, tipos y niveles de ayuda, recursos didácticos, un diseño universal de aprendizaje, formas diversas de agrupamiento y organización de la enseñanza, así como metodologías particulares. Elementos estos que precisan ser conocidos y aplicados por los docentes que laboran en la Educación Primaria .

### Sobre las acciones profesionales para la preparación del docente que labora en la Educación Primaria

Un elemento esencial en la construcción de las acciones para la preparación lo constituye el trabajo individualizado en el contexto de un colectivo pedagógico técnica, jurídica y administrativamente definido. Esto se manifiesta desde el propio proceso de diagnóstico de los docentes, donde se reconocen y se estudian cada una de sus individualidades.

Para favorecer el desempeño de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní se reconoce que un aspecto esencial es precisamente, concebir las acciones individualizadas teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de cada docente como profesional de la Educación Primaria, fundamentalmente aquellas potencialidades que le permitan cumplir con los roles educativos en cualquiera de los diferentes contextos de actuación y con las aptitudes que se precisan para brindar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de sus escolares.

Los docentes que laboran en la Educación Primaria deben apropiarse de contenidos generales, particulares y singulares de su profesión, pero en la actualidad esto no le es suficiente, porque también deben dominar aspectos relacionados con la atención a la diversidad en condiciones de inclusión educativa y modificar las actitudes que tienen para poder alcanzar resultados favorables con este fin. Esta es la razón fundamental,

por lo que desde la estrategia de preparación se pondera la articulación de dos momentos para la determinación de los contenidos de la preparación: un proceso colegiado de selección de contenidos básicos generales, empleando diversas formas y fuentes y un posterior ajuste de dichos contenidos a las necesidades particulares de los docentes. En la misma medida, los docentes que se preparan deben descubrir caminos y procedimientos metodológicos para promover el máximo desarrollo posible de sus escolares, para lo cual deben perfeccionar sus habilidades pedagógicas y didácticas. Las actividades individualizadas los conducen a identificar sus propias expectativas sobre la profesión, perfeccionando el proceso de dirección del aprendizaje basado en la relación coherente entre las acciones escolares y las que desarrollan el resto de los agentes educativos.

De igual forma deben auto-entrenarse en el ejercicio pedagógico, es por ello que la participación individual en cada tarea profesional es indispensable; así deben lograr el desarrollo de capacidades intelectuales generales, de las habilidades comunicativas y de las capacidades para organizar el tiempo que sea necesario para potenciar su autodesarrollo.

La unidad de las dimensiones pedagógicas general y especial les hará avanzar en su identidad profesional. Deberán también prepararse para autoplanificar actividades pedagógicas de estudio; pues la preparación permanente es un requerimiento básico en la profesión pedagógica, lo que conlleva a saber hacer lo pedagógico y didácticamente adecuado para responder a las necesidades educativas especiales de sus escolares.

Las acciones contenidas en la estrategia de preparación deben conducir a desarrollar la expresión oral y escrita, la comunicación interpersonal, y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con fines de mejorar el desempeño de la profesión.

Otro aspecto que se sugiere tomar en cuenta para la estrategia de preparación es el relacionado con la autovaloración como procedimiento que conlleva al desarrollo individual. En el ejercicio de su profesión los docentes que laboran en la Educación Primaria deben sentirse fuertemente motivados y comprometidos con la actividad pedagógica que ejercen, y por tanto, deben estar en capacidad de reconocer por sí

mismo la relación de dependencia entre bajos perfiles de actuación pedagógica y el nivel insuficiente de motivación y de compromiso que manifiestan para mejorar sus niveles de desempeño profesional.

Resulta indispensable que las acciones contenidas en la estrategia de preparación sean agradables y conduzcan a que los docentes que laboran en la Educación Primaria logren ejercer la profesión con autodeterminación, optimismo y eficiencia, a pesar, que el reto de atender a escolares con necesidades educativas especiales en el contexto de la Educación Primaria regular sea en extremo elevado y complejo.

Al respecto será imprescindible tomar en cuenta las características propias de cada participante, evaluar sus niveles de desarrollo inicial, sus potencialidades, el nivel de información de la profesión que poseen. Partiendo de la realidad individual es que se organiza el trabajo grupal.

El trabajo grupal se pone de manifiesto a través de las acciones que se desarrollan en situaciones grupales; los grupos trabajarán de distintas maneras, obedeciendo al tipo de acción que se realice, las características individuales de los docentes y las particularidades de los escolares que atiende. La personalización también se expresa desde el trabajo grupal.

Las acciones de la estrategia de preparación, deben caracterizarse por el empleo de técnicas de grupo en las que se promueva la discusión y el debate efectivo. De igual forma debe estar presente el enfoque investigativo e histórico, vinculadas al contexto sociocultural. Los docentes que laboran en la Educación Primaria deben apropiarse del enfoque de ciencia de la profesión pedagógica, la que le otorga un significativo valor social a la profesión.

Las reflexiones grupales deben llevarlos al análisis de qué actitudes deben asumir y como transformarlas para educar a los escolares con necesidades educativas especiales, en la misma medida en que les posibilitará la determinación de las mejores técnicas de enseñanza, los procedimientos metodológicos más efectivos, así como los apoyos, las ayudas y los recursos más oportunos.

Esta estrategia toma en cuenta la composición de grupos para el trabajo y el intercambio profesional desde diferentes formas grupales:

- Por el tipo de necesidad educativa que atiende.

- Por el tipo de formación inicial recibida.
- Por la región donde se desempeña.
- Por la proyección cultural y profesional que manifiesta.

La interactividad entre los miembros del grupo puede ser un elemento que favorezca el desarrollo de la estrategia propuesta para mejorar las actitudes y el desempeño de los docentes que laboran en la Educación Primaria. Para que este aspecto se manifieste en las acciones se sugiere tener en cuenta lo siguiente:

- Permitir que cada equipo de trabajo exprese abiertamente y sin censuras las limitaciones que aún subsisten y los logros que se van alcanzando en cualquiera de los contenidos abordados desde la preparación.

En cada grupo de trabajo los maestros deben expresar su individualidad cuando sean capaces de:

- Ser sinceros y claros en la etapa del autodiagnóstico profesional.
- Exponer sus experiencias precedentes, sus motivaciones y necesidades para un mejor desempeño profesional pedagógico.
- Mostrar respeto por la crítica profesional de los demás integrantes del grupo.

Las exigencias metodológicas descritas caracterizan en lo fundamental, a las acciones de la estrategia, las que están encaminadas a favorecer la preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria, por cuanto contribuyen con la aprehensión de contenidos relacionados con el rol profesional, así como la formación de motivos y actitudes favorables para el desempeño de sus funciones.

Componente operacional de la estrategia de preparación a docentes que laboran en la Educación Primaria para desarrollar actitudes favorables ante la inclusión educativa

A partir de las posiciones teóricas que la autora asume y los resultados del diagnóstico expresados en el epígrafe 2.1, desde el presente apartado se detalla la estrategia de preparación que se propone como vía de solución al problema científico que se investiga. Su OBJETIVO GENERAL es: Preparar a los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní, provincia de Villa Clara para que desarrollen actitudes favorables ante la inclusión educativa.

Esta estrategia se organiza en cuatro etapas interrelacionadas entre sí: diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación. En ellas se precisan: los objetivos específicos, las acciones y las orientaciones para su implementación.



## **Etapas y acciones de la estrategia de preparación**

### **Etapa de diagnóstico**

Esta etapa está dirigida a la determinación del nivel de desempeño profesional inicial que tienen los maestros que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní. Su OBJETIVO es: Determinar el nivel de desarrollo que alcanzan los docentes en las actitudes ante la inclusión educativa.

En esta etapa se propone elaborar y aplicar instrumentos de forma tal que la interpretación y valoración de sus resultados permitan actualizar sistemáticamente el diagnóstico de los docentes. Los resultados se deben tener en cuenta al incluir, transformar o ajustar las acciones que se desarrollan en el resto de las etapas de la estrategia.

El diagnóstico se realiza a partir de tomar en cuenta las consideraciones para realizar la determinación de necesidades de esta propia investigación, las que aparecen descritas en el epígrafe 2.1 del presente informe.

En su estructuración se concibe la ejecución de un momento de intercambio y reflexión a través de un taller de inicio, donde participarán los docentes que recibirán la preparación y sus directivos, allí se explicará concretamente en qué consistirán las acciones, cuáles serán los elementos más distintivos que se tendrán en cuenta, el tiempo de duración previsto para desarrollar la estrategia, las etapas y acciones de forma general, los contenidos que se tratarán, la forma de evaluación que se empleará, entre otros elementos de interés. También resultará de gran valor para la investigación escuchar los criterios, juicios de partida y puntos de vista de los docentes que laboran en la Educación Primaria sobre la problemática que se investiga y sobre su participación en la preparación.

ACCIÓN 1. Diagnóstico de las necesidades de preparación de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní.

Al determinar las necesidades del docente que labora en la Educación Primaria se hace imprescindible profundizar en cuáles resultan trascendentes para favorecer el cambio de actitud respecto a la actividad pedagógica relacionada con los escolares con necesidades educativas especiales que atienden en el centro escolar. Para adquirir la

información se empleará el cuestionario (Anexo 2) y el intercambio directo con los docentes que laboran en la Educación Primaria .

ACCIÓN 2. Identificación de las limitaciones y potencialidades que se manifiestan en el desarrollo de las actitudes ante la inclusión educativa de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní.

En la acción se utilizan los siguientes instrumentos:

- Análisis de documentos (Anexo 1). Su aplicación estará enfocada a precisar las exigencias a tener en cuenta para la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Observación a actividades docentes. Esta se encuentra dirigida a constatar en la práctica el nivel de desempeño profesional de los docentes para atender a los escolares con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa.
- Cuestionario a los docentes que laboran en la Educación Primaria (Anexo 2). Su aplicación tiene como finalidad la investigación de elementos donde se manifiesten la actitud de estos profesionales en el ejercicio de la profesión.

Los resultados de estos instrumentos favorecerán la identificación de las limitaciones y las potencialidades que están incidiendo en el nivel de desarrollo de las actitudes que poseen los docentes para atender a los escolares con necesidades educativas especiales. Estos resultados permitirán el diseño de las acciones de preparación, para lo cual se establecerán los roles, las responsabilidades y los principales procedimientos a emplear para cada caso.

ACCIÓN 3. Diagnóstico del nivel de compromiso con la profesión pedagógica del docente que labora en la Educación Primaria y con la necesidad de prepararse para mejorar su desempeño profesional.

Para desarrollar esta acción se tendrán en cuenta aspectos tales como: la disposición de los docentes para poner en práctica los conocimientos sobre la profesión pedagógica, sobre los estilos de comunicación, sobre los métodos y procedimientos utilizados en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa. De igual modo se tomará en cuenta los niveles de expectativa que demuestran por la elevación de su preparación; grado de originalidad ante la actividad pedagógica y la elaboración personal en actividades de la profesión

pedagógica, la seguridad y confianza que expresen, así como el dominio de habilidades pedagógicas generales y especiales.

Esta acción de diagnóstico puede ser desarrollada por medio de la observación al desempeño de los docentes que laboran en la Educación Primaria en su actuar en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa. Para lo cual se valorará el clima afectivo que demuestran en las actividades docentes, las formas en que interactúan con sus alumnos, la receptividad para incorporar nuevas metodologías y la comunicación asertiva con sus escolares y con otros profesionales. De igual forma puede ser empleada la entrevista, el intercambio y los espacios de socialización informal para indagar sobre la actitud que demuestran los docentes a la hora de realizar sus funciones y para asimilar formas que les capaciten con efectividad.

#### ACCIÓN 4. Diagnóstico grupal.

Se sugiere la realización de esta acción pues como se ha declarado desde los fundamentos de la estrategia que se ofrece, se reconoce la importancia de emprender actividades donde se empleen las fortalezas del colectivo en función de su preparación, razón por la que se precisa su diagnóstico enfocado en las potencialidades. Aquí se pueden emplear la triangulación de los métodos descritos con anterioridad.

#### ACCIÓN 5. Diagnóstico de las posibilidades logísticas y de infraestructura.

Esta acción es determinante para lograr la articulación coherente entre todas las acciones. Se reconoce que la preparación se desarrollará en un entorno físico y se auxiliará de múltiples recursos, dentro de los que se significan los relacionados con las TIC. Estas son las razones fundamentales que justifican la determinación de las oportunidades con las que se cuenta para instrumentar la estrategia de preparación.

#### ETAPA DE PLANEACIÓN

Esta etapa se ejecuta a partir de la identificación de las necesidades de preparación en el desempeño de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní. Se precisan el objetivo, las acciones, los participantes y el período de realización. Su objetivo está dirigido a: Diseñar las acciones necesarias para preparar a los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní.

ACCIÓN 1. Propuesta y reflexión sobre los contenidos que propicien el mejoramiento de las actitudes de los docentes para garantizar un eficaz desempeño en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión educativa.

En esta acción el coordinador de la estrategia de preparación debe precisar junto al resto de los docentes el contenido básico fundamental y los contenidos añadidos que integrarán las diferentes acciones, teniendo en cuenta la situación real constatada en la práctica. Los contenidos básicos fueron determinados previamente a partir del análisis del diagnóstico de los docentes y en consulta con especialistas de esta temática, mientras que los contenidos que se añaden a la estrategia se obtienen del intercambio con los propios docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní, quienes aportan la información relacionada con su práctica escolar cotidiana (características generales de los escolares que atiende, principales barreras que enfrenta, sus carencias y expectativas, peculiaridades de la organización escolar del centro donde labora, etc.).

ACCIÓN 2. Desarrollo de talleres a través de la reflexión, el diálogo y la investigación sobre las actitudes que favorezcan un adecuado desempeño de los docentes en la práctica profesional en condiciones de inclusión educativa.

El desarrollo de los talleres propiciará que los docentes que laboran en la Educación Primaria que se preparen por medio de la estrategia propuesta modifiquen sus actitudes para mejorar la atención a los escolares con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión.

1. Taller introductorio: "Qué es la inclusión educativa y por qué es importante"

Objetivos: Presentar una introducción clara y detallada a la inclusión educativa, reflexionar sobre los beneficios de la inclusión educativa para todos los estudiantes, analizar por qué la inclusión educativa es importante para la educación y ofrecer herramientas y estrategias para implementar la inclusión educativa en la práctica docente.

Contenidos: Definición de la inclusión educativa y su importancia en la educación, los principios y valores de la inclusión educativa, las barreras que impiden la inclusión

educativa y cómo superarlas, estrategias y herramientas para la implementación de la inclusión educativa en el aula, la evaluación y el seguimiento en la inclusión educativa.

Metodología: Metodología participativa y activa que incluirá presentaciones teóricas, discusiones en grupo, actividades prácticas y dinámicas colaborativas.

Recursos y medios a utilizar: Pizarra y marcadores, proyector, presentación PowerPoint, materiales de oficina para las actividades prácticas.

Responsables: Facilitador experto en inclusión educativa.

Participantes: Docentes y educadores interesados en aprender sobre la inclusión educativa.

Evaluación: Evaluación de la comprensión de los conceptos clave de la inclusión educativa a través de preguntas abiertas y participación activa en las dinámicas y actividades prácticas.

## 2. Taller de sensibilización: "Vivir la experiencia de la discapacidad"

Objetivos: Sensibilizar a los docentes sobre las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el entorno educativo, fomentar la empatía y la comprensión hacia las necesidades de los escolares con discapacidad y promover actitudes más inclusivas.

Contenidos: Actividades y dinámicas que permitan a los maestros ponerse en el lugar de las personas con discapacidad y experimentar de primera mano las barreras que pueden enfrentar en el entorno educativo.

Metodología: Metodología participativa y activa que incluirá actividades prácticas y dinámicas colaborativas.

Recursos y medios a utilizar: Materiales para la simulación de discapacidades (por ejemplo, vendas para los ojos, sillas de ruedas), pizarra y marcadores.

Responsables: Facilitador experto en inclusión educativa.

Participantes: Docentes y educadores interesados en aprender sobre las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el entorno educativo.

Evaluación: Evaluación del grado de empatía y comprensión hacia las necesidades de los escolares con discapacidad a través de preguntas abiertas y participación activa en las dinámicas y actividades prácticas.

## 3. Taller de formación: "Conocimientos sobre la inclusión educativa"

Objetivos: Proporcionar a docentes los conocimientos necesarios sobre la inclusión educativa, incluyendo los marcos legales y conceptuales, así como las diferentes necesidades educativas especiales que pueden presentarse en el aula.

Contenidos: Marco legal y conceptual de la inclusión educativa, necesidades educativas especiales que pueden presentarse en el aula, cómo adaptar el entorno y las actividades para incluir a todos los escolares.

Metodología: Presentaciones teóricas y discusiones en grupo.

Recursos y medios a utilizar: Pizarra y marcadores, proyector, presentación PowerPoint.

Responsables: Facilitador experto en inclusión educativa.

Participantes: Docentes y educadores interesados en aprender sobre los conocimientos teóricos de la inclusión educativa.

Evaluación: Evaluación de la comprensión de los conceptos clave de la inclusión educativa a través de preguntas abiertas y participación activa en las discusiones en grupo.

#### 4. Taller de reflexión: "Creencias y valores hacia la inclusión educativa"

Objetivos: Invitar a los docentes a reflexionar sobre sus propias creencias y valores hacia la inclusión educativa, y discutir cómo pueden influir en su práctica docente.

Contenidos: Reflexión sobre las creencias y valores personales hacia la inclusión educativa, análisis de cómo estas creencias y valores pueden influir en la práctica docente y cómo pueden ser modificados para promover una práctica docente más inclusiva.

Metodología: Metodología participativa y activa que incluirá discusiones en grupo y actividades prácticas.

Recursos y medios a utilizar: Pizarra y marcadores.

Responsables: Facilitador experto en inclusión educativa.

Participantes: Docentes y educadores interesados en reflexionar sobre sus propias creencias y valores hacia la inclusión educativa.

Evaluación: Evaluación del grado de reflexión y participación activa en las discusiones en grupo.

#### 5. Taller de estrategias: "Estrategias para la inclusión educativa"

Objetivos: Ofrecer a los docentes herramientas y estrategias prácticas para implementar la inclusión educativa en el aula.

Contenidos: Estrategias y herramientas prácticas para la inclusión educativa, adaptación del entorno y de las actividades para incluir a todos los escolares, recursos y materiales para la inclusión educativa.

Metodología: Presentaciones teóricas, discusiones en grupo y actividades prácticas.

Recursos y medios a utilizar: Pizarra y marcadores, proyector, presentación PowerPoint, materiales de oficina para las actividades prácticas.

Responsables: Facilitador experto en inclusión educativa.

Participantes: Docentes y educadores interesados en aprender sobre estrategias y herramientas prácticas para la inclusión educativa.

Evaluación: Evaluación del grado de comprensión de las estrategias y herramientas para la inclusión educativa a través de preguntas abiertas y participación activa en las discusiones en grupo y actividades prácticas.

#### 6. Taller de trabajo en equipo: "Trabajo en equipo para la inclusión educativa"

Objetivos: Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los docentes para promover la inclusión educativa en el centro educativo.

Contenidos: Importancia del trabajo en equipo y la colaboración para la inclusión educativa, estrategias y herramientas para el trabajo en equipo y la colaboración.

Metodología: Metodología participativa y activa que incluirá discusiones en grupo y actividades prácticas.

Recursos y medios a utilizar: Pizarra y marcadores.

Responsables: Facilitador experto en inclusión educativa.

Participantes: Docentes y educadores interesados en fomentar el trabajo en equipo y la colaboración para promover la inclusión educativa en el centro educativo.

Evaluación: Evaluación del grado de participación activa en las discusiones en grupo y actividades prácticas.

#### 7. Taller de atención a la diversidad: "Atención a la diversidad en el aula"

Objetivos: Proporcionar a los docentes estrategias y herramientas para atender a la diversidad de los estudiantes en el aula.

Contenidos: Estrategias y herramientas para atender a la diversidad de los estudiantes en el aula, adaptación del entorno y de las actividades para incluir a todos los estudiantes.

Metodología: Presentaciones teóricas, discusiones en grupo y actividades prácticas.

Recursos y medios a utilizar: Pizarra y marcadores, proyector, presentación PowerPoint, materiales de oficina para las actividades prácticas.

Responsables: Facilitador experto en inclusión educativa.

Participantes: Docentes y educadores interesados en aprender sobre estrategias y herramientas para atender a la diversidad de los escolares en el aula.

Evaluación: Evaluación del grado de comprensión de las estrategias y herramientas para atender a la diversidad de los escolares en el aula a través de preguntas abiertas y participación activa en las discusiones en grupo y actividades prácticas.

8. Taller de evaluación: "Evaluación y seguimiento del progreso"

Objetivos:

Identificar herramientas y estrategias para evaluar el progreso de los escolares en un entorno inclusivo.

Desarrollar habilidades y conocimientos para realizar un seguimiento continuo del desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Reflexionar sobre la importancia de la evaluación y seguimiento del progreso en el contexto de la inclusión educativa.

Contenidos:

Conceptos clave relacionados con la evaluación y seguimiento del progreso en la inclusión educativa.

Herramientas y estrategias para evaluar el progreso de los escolares con necesidades educativas especiales.

Métodos para realizar un seguimiento continuo del desarrollo de los escolares.

Importancia de la colaboración y el trabajo en equipo para la evaluación y seguimiento del progreso.

Metodología:

Exposición teórica por parte del facilitador/a.

Discusión y análisis de casos prácticos.

Ejercicios prácticos para aplicar las herramientas y estrategias aprendidas.

Trabajo en grupo para compartir experiencias y reflexionar sobre la importancia de la evaluación y seguimiento del progreso.

Recursos y medios:

Presentación en PowerPoint o similar.

Material didáctico para los ejercicios prácticos.

Espacio físico adecuado para la realización del taller.

Responsables:

Facilitador/a con experiencia en inclusión educativa.

Participantes:

Docentes interesados en mejorar sus habilidades de evaluación y seguimiento del progreso en un entorno inclusivo.

Evaluación:

Evaluación de la satisfacción de los participantes con respecto al taller y sus contenidos.

Evaluación de la adquisición de habilidades y conocimientos por parte de los participantes, a través de la aplicación de las herramientas y estrategias aprendidas.

9. Taller de cierre: "Celebrando el éxito"

Objetivos:

Reconocer y celebrar los logros y avances en el proceso de preparación de los docentes para la inclusión educativa.

Fomentar la reflexión y el intercambio de experiencias entre los participantes.

Reafirmar el compromiso de los docentes con la inclusión educativa.

Contenidos:

Presentación de los logros y avances en el proceso de preparación de los docentes para la inclusión educativa.

Reflexión sobre las experiencias y aprendizajes adquiridos durante el proceso de formación.

Importancia de la colaboración y el trabajo en equipo en el contexto de la inclusión educativa.

Metodología:

Presentación por parte de los participantes de sus logros y avances en el proceso de formación.

Discusión grupal y reflexión sobre las experiencias y aprendizajes adquiridos.

Dinámicas de grupo para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.

Cierre con una actividad lúdica para celebrar los logros y reafirmar el compromiso de los docentes con la inclusión educativa.

Recursos y medios:

Espacio físico adecuado para la realización del taller.

Material didáctico para las dinámicas de grupo.

Responsables:

Facilitador/a con experiencia en inclusión educativa.

Participantes:

Docentes que han participado en el proceso de preparación para mejorar las actitudes ante la inclusión educativa.

Evaluación:

Evaluación de la satisfacción de los participantes con respecto al taller y sus contenidos.

Evaluación de la reflexión y el intercambio de experiencias entre los participantes.

Evaluación del compromiso de los docentes con la inclusión educativa.

### **Etapas de instrumentación**

**OBJETIVO:** Implementar las acciones que fueron diseñadas para preparar a los docentes que laboran en la Educación Primaria .

En esta etapa se ejecutan las acciones planificadas, que se encaminan a lograr en los docentes las transformaciones de sus actitudes frente a la inclusión educativa, lo que se refiere al conjunto de percepciones, creencias y valores que tienen acerca de la inclusión de escolares con necesidades educativas especiales en el aula regular, así como a sus disposiciones emocionales y comportamentales para apoyar y facilitar la participación y el aprendizaje de todos los escolares, independientemente de sus características individuales. Tanto las creencias y percepciones como la disposición emocional del docente son influenciadas decisivamente por los conocimientos que hayan desarrollado sobre el fenómeno de la inclusión educativa.

Cada una de las acciones que se desarrollen en esta etapa deben estar en correspondencia con un grupo de requisitos previstos para dicha etapa. Al respecto se significan:

**ACCIÓN 1.** Motivación de los docentes que laboran en la Educación Primaria hacia la realización de tareas de autogestión de nuevos conocimientos; hacia el trabajo en colectivo para resolver problemas profesionales; hacia el perfeccionamiento de la educación que le brindan a los escolares con necesidades educativas especiales y hacia la participación protagónica en el desarrollo de las propias acciones de preparación.

Este requisito pondera la motivación de los maestros hacia la necesidad de buscar vías propias para obtener los conocimientos y los recursos que sean factibles de emplear en la educación de los escolares que atienden. A la vez, permitirá sensibilizar a los docentes que laboran en la Educación Primaria sobre el valor del intercambio grupal para el logro de objetivos comunes. En este sentido se reconoce la necesidad de implicación del grupo en las acciones y vías que el coordinador les presenta para alcanzar los objetivos, de forma que muestren disposición y se pronuncien en posibles alternativas, pues de esa manera favorecerá su participación protagónica.

**ACCIÓN 2.** Preparación de los docentes con un enfoque metodológico.

Aquí se resalta la importancia de que cada una de las acciones, (diagnóstico, talleres y evaluación) sean desarrolladas con un enfoque metodológico. Esto significa que en cada caso se presenten, se describan y se demuestren los saberes que se abordan, en la misma medida en que se ofrecen los procedimientos metodológicos y los recursos didácticos oportunos para el logro de cada uno de los objetivos previstos.

Aunque se reconoce la importancia del enfoque metodológico en todas las acciones de la estrategia de preparación, este se pondera fundamentalmente, a la hora de instrumentar los talleres. Es precisamente desde estas acciones que se pretende presentar nuevos contenidos relacionados con la Educación Especial y con los problemas que enfrentan los maestros desde su práctica profesional cotidiana; pero nunca con un enfoque puramente teórico-academicista, sino con un sentido metodológico. Lo que significa presentar, para cada caso de forma interrelacionada, a los nuevos contenidos y a las variantes metodológicas pertinentes para ponerlos en

práctica en función de solucionar las complejas problemáticas que se desencadenan en el actuar profesional de la Educación Especial.

ACCIÓN 3. Ejecución de las acciones tomando en cuenta las particularidades de los docentes derivados del proceso de diagnóstico y sus experiencias previas.

Desde este requisito se sugiere, tomar en cuenta para el debate científico, a un grupo de ideas rectoras relacionadas con la Educación Especial, la actualidad en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y las propias vivencias de los maestros relacionadas con su práctica profesional cotidiana.

ACCIÓN 4. Actualización sistemática sobre las metodologías, las vías y los recursos necesarios para la preparación.

Una condición indispensable para desarrollar las acciones de preparación se encuentra en la actualización y rediseño de las acciones en correspondencia con las transformaciones que se van logrando en los docentes. Para ello será importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

a) Enriquecimiento del banco bibliográfico en las escuelas primarias del municipio de Camajuaní en función de las necesidades de preparación de los docentes, mediante la realización de actividades de gestión de la información y el conocimiento. Aquí se sugiere la utilización de una recopilación bibliográfica actualizada, que se ha compilado y se comparte en un CD.

b) Elaboración y/o ajuste de los recursos didácticos para la preparación, incluyendo el uso de las tecnologías más avanzadas: Internet, multimedias, redes digitales, otros.

c) Coordinación y convenio con otras instituciones para dar respuestas a las necesidades de preparación, individuales y colectivas.

d) Determinación de los responsables de gestionar actividades y acciones colaterales relacionadas con la preparación.

e) Articulación de las acciones de preparación con otras formas de trabajo metodológico conducentes a mejorar el desempeño profesional de los docentes.

ACCIÓN 5. Divulgación y promoción de los resultados de la preparación

Se reconoce como un elemento distintivo dentro de la etapa de instrumentación de la estrategia la socialización que debe realizarse de cada una de las acciones, de los resultados que se alcanzan y del impacto en la preparación de los docentes. De igual

manera, ocupa un lugar determinante dentro de la estrategia la divulgación oportuna de los logros y también de las barreras que en un determinado momento afecten el desarrollo de la estrategia. Al respecto se sugiere:

a) Elaboración de un plan para la divulgación de las actividades de preparación y de atención a los docentes.

b) Divulgación sistemática sobre aspectos positivos relacionados con la disposición de los docentes para participar en las acciones de preparación.

c) Utilización de espacios colectivos para divulgar los resultados más significativos de la preparación (en el centro escolar y en las redes sociales).

d) Valoración pública de cada uno de los resultados que se obtienen a través de la preparación de los docentes.

e) Socialización de los resultados del seguimiento al diagnóstico de los docentes que laboran en la Educación Primaria para evaluar el impacto del proceso de preparación.

Para los casos en que los resultados no estén en correspondencia con los objetivos previstos se podrán organizar y ejecutar consultas y otros talleres de socialización, en los que se realizarán ajustes en correspondencia con el momento o situación particular que se esté manifestando.

### **Etapas de evaluación**

**OBJETIVO:** Evaluar el nivel de preparación alcanzado por los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní.

**ACCIÓN 1.** Evaluar las diferentes etapas de la estrategia de preparación.

- Para evaluar la etapa de diagnóstico se propone como método fundamental la triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes empleadas en dicha etapa. Este permitirá establecer aquellos aspectos coincidentes en los docentes y que no deberán ser desatendidos durante la planeación e instrumentación de la estrategia. Posibilitará además determinar aspectos individuales que también pueden ser incorporados en modalidades de atención más específicas para cada docente.

- Para evaluar la etapa de planeación se propone obtener criterios de expertos conocedores de la problemática de estos docentes en el contexto donde se desempeñan.

- Para evaluar la etapa de instrumentación será de gran valor tomar en cuenta los productos y resultados que se derivan de la instrumentación de la estrategia. Aquí se pueden resaltar los informes, las monografías, la modelación de instrumentos, los registros de experiencias y las encuestas de aspectos positivos, negativos e interesantes (PNI).

Como un elemento adicional para evaluar esta etapa se recomienda tomar en cuenta el tiempo planificado en que deben producirse los diferentes controles, aunque estos períodos pudieran tener variaciones en correspondencia con las circunstancias particulares y las condiciones concretas en las que se instrumenta la estrategia de preparación.

ACCIÓN 2. Evaluar los resultados de la preparación ofrecida a través de la estrategia.

Para evaluar la estrategia de preparación se deben tener en cuenta los resultados obtenidos durante su implementación y aplicación de una encuesta de salida. Esta puede ser modificada a partir del diagnóstico inicial y continuo que la propia estrategia sugiere realizar desde varias de sus etapas.

Para evaluar la estrategia se deberá considerar la asistencia de los docentes, su participación activa, la realización de los talleres previstos, la calidad de las tareas individuales y el nivel de satisfacción expresado por los maestros y los directivos.

ACCIÓN 3. Evaluar las transformaciones en las actitudes de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní.

Toda actividad de evaluación exige la determinación de los indicadores a medir. Tomando en cuenta el propio diseño de la estrategia de preparación se sugiere considerar para desarrollar esta acción indicadores tales como:

1- Percepciones y creencias sobre la inclusión educativa:

- Creencia en la importancia de la inclusión de escolares con necesidades educativas especiales en el aula regular
- Creencia en la capacidad de todos los escolares para aprender y participar en el aula, independientemente de sus necesidades educativas
- Percepción de los beneficios de la inclusión educativa para los escolares con necesidades educativas especiales y para los escolares sin necesidades educativas especiales.

2- Valores relacionados con la inclusión educativa:

- Valoración de la diversidad en el aula.
- Compromiso con la igualdad de oportunidades para todos los escolares.
- Respeto por los derechos de los escolares con necesidades educativas especiales.

3- Disposición emocional para apoyar y facilitar la participación y el aprendizaje de todos los escolares:

- Empatía hacia los escolares con necesidades educativas especiales.
- Disposición para adaptar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades educativas de todos los escolares.
- Actitud positiva hacia la inclusión educativa

4- Conocimientos sobre la inclusión educativa:

- Conocimiento de las necesidades educativas especiales de los escolares con discapacidad, TDAH, autismo, entre otros.
- Conocimiento de las estrategias y técnicas pedagógicas para apoyar a los escolares con necesidades educativas especiales.
- Conocimiento de las políticas y prácticas de inclusión educativa en el contexto local y nacional

Para valorar cómo se comportan los diferentes indicadores en cada docente se deberá hacer un registro de ellos a lo largo de todo el proceso de instrumentación de la estrategia. Se podrá además realizar observaciones a los docentes durante el desempeño de su actividad profesional.

### **2.3 Valoración por criterio de expertos de la Estrategia de preparación a los maestros que laboran en la Educación Primaria del municipio de Camajuaní**

#### **2.3.1 Razones para el empleo del método de criterio de expertos y el proceso para su selección**

El criterio de expertos suele ser un método empleado con sistematicidad a la hora de evaluar externamente un resultado científico. Al respecto se reconoce que las complejidades que encierran las investigaciones de corte social han influido decisivamente para que este método sea utilizado, sobre todo, cuando se precisa encontrar a priori, determinados criterios sobre la calidad y pertinencia de un producto antes de su aplicación en la práctica.

Para el caso particular de la presente investigación se resalta, que la decisión de aplicar el método de criterios de expertos se realizó tomando en consideración la opinión de Crespo (2007), quien plantea que su uso es aconsejable en investigaciones con un enfoque teórico, o en aquellas, en que se precise una consistente valoración teórica antes de adentrarse en la fase de experimentación. En tal caso este método se aplica 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.

Los criterios de los expertos en el proceso investigativo garantizan una acción comunicativa expertos - investigador, mediante la cual se presentan resultados a los expertos, a partir del consenso se hacen correcciones, se vuelve a someter al criterio de los expertos, hasta obtener un producto con verdadero valor científico (Crespo, 2007).

El proceder empleado para valorar la estrategia de preparación a los docentes que laboran en la Educación Primaria del municipio de Camajuaní exigió la determinación del coeficiente K, para ello se empleó la metodología aprobada por el Comité Estatal para la Ciencia y la Técnica de Rusia en febrero de 1971, la cual toma como punto de partida la opinión del candidato sobre su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo, basándose en las fuentes de argumentación que define el investigador con el propósito de determinar la competencia del experto.

Como fuentes de argumentación para este fin, en la presente investigación se propusieron las siguientes:

| FUENTES DE ARGUMENTACIÓN   | ALTO | MEDIO | BAJO |
|--|------|-------|------|
| Experiencia profesional que posee en el proceso de formación y superación profesional.                                   | 0,3  | 0,2   | 0,1  |
| Análisis de literatura especializada en el tema de la formación y superación profesional.                                | 0,3  | 0,2   | 0,1  |
| Conocimientos sobre la Educación Especial.   | 0,1  | 0,1   | 0,05 |
| Investigaciones o experiencias pedagógicas relacionadas al tema realizadas, tutoradas o consultadas.                     | 0,2  | 0,1   | 0,1  |
| Información sobre el estado actual de la formación y superación del profesional de la educación en Cuba y el extranjero. | 0,05 | 0,05  | 0,05 |
| Intuición  | 0,05 | 0,05  | 0,05 |
| SUMA   | 1    | 0,7   | 0,45 |

En el proceso de selección de los expertos se determinó un grupo de candidatos conformado por 25 profesionales, con una labor afín al tema que se investiga y con experiencia en su desempeño. Estos autoevaluaron su nivel de competencia a partir de responder el cuestionario que aparece en el anexo 4 del informe.

Luego de aplicado dicho cuestionario, se calculó el coeficiente K empleando para ello la expresión  $K = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$ , y se seleccionaron un grupo de 19 expertos cuyo coeficiente K oscilaba entre 0,8 y 1, indicando un alto nivel de competencia en el tema que se investiga. El número seleccionado de expertos resulta adecuado según los criterios de Dalkay (citado por Zatsiorski, 1989) quien plantea que el número óptimo de expertos a determinar para una investigación debe de oscilar entre 15 y 30, lo que se corresponde con la selección realizada a partir de las respuestas al cuestionario que se diseñó.

De los expertos seleccionados 2 poseen grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y cinco títulos académicos de Máster, 7 poseen además categorías docentes principales de profesor auxiliar y titular. Todos se desempeñan en educación, especial o superior, y tienen más de 20 años de experiencia profesional. Algunos poseen especializaciones en Oligofrenopedagogía, Psicopedagogía, Educación Preescolar y Primaria y en atención a la diversidad. La profesionalidad y diversidad de

este grupo de expertos permite confiar en la fiabilidad y calidad de los criterios que se obtuvieron.

### **2.3.2 Perfeccionamiento de la estrategia de preparación a partir del criterio brindado por los expertos**

El proceder que se empleó para obtener criterios valorativos de los expertos acerca de la estrategia de preparación, incluyó como primer paso la socialización de la estrategia para obtener de los expertos una primera valoración de su componente teórico-referencial y del componente operacional. Una vez concluida esta ronda y recopilados los criterios de los expertos, para lo cual se utilizó el correo electrónico, se contó con un grupo de ideas generales sobre la estrategia de preparación, bien desarrolladas y fundamentadas, que expresaron el consenso de los expertos acerca de los aspectos esenciales sobre el resultado científico que se propone. Estas ideas fueron:

1. Es pertinente la temática que se aborda, sobre todo en lo referido a la necesidad imperiosa e impostergable de preparar a los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní.
2. Resulta imprescindible evitar la diversidad terminológica, enfocando la estrategia en las categorías necesidades educativas especiales y respuesta educativa. Debe distinguirse que esta estrategia no está dirigida a los docentes de la Educación Especial, sino para aquellos que laboran en la Educación Primaria y que lo hacen en condiciones de inclusión educativa.
3. 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 de preparación.
4. Ampliar y contextualizar los fundamentos teóricos de la estrategia.
5. En cada etapa se deben precisar los participantes, ejecutores, evaluadores y demás implicados con la estrategia; además será importante relacionar las exigencias tomadas en cuenta para esa determinación. De igual forma debe definirse quién es el coordinador y cuáles son sus funciones.
6. Lograr una diferenciación entre el diagnóstico que declara y sugiere la estrategia y el realizado como parte del proceso investigativo de la propia tesis.

7. En la etapa de evaluación debe precisarse cuáles son las acciones que se orientan al resto de las etapas y cuáles, a la estrategia en su conjunto, precisando en cada caso los instrumentos que se requieren.

8. Deben perfeccionarse los indicadores para la evaluación. Estos deben ser neutros y no estar condicionados. En caso de ser posible se sugiere la elaboración de una escala para la evaluación.

9. 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 los docentes a lo largo del proceso de preparación.

10. La representación gráfica debe reflejar con mayor acierto las interrelaciones entre cada uno de sus componentes y de las etapas. Explicitar su carácter sistémico. Revelar sus particularidades y singularidad. Evidenciar la pertinencia de la estrategia en el contexto educativo cubano.

11. Ofrecer acciones específicas de preparación que pueden acercar a los docentes a una visión diferente sobre la Educación Especial.

Como resultado del análisis de las ideas derivadas de la primera consulta a los expertos y su fundamentación, se procedió a reestructurar la estrategia, para ello:

- Se procedió a contextualizar los fundamentos teóricos de la estrategia de preparación en correspondencia con la necesidad de mejorar el desempeño profesional de los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní. En este sentido se ampliaron los fundamentos pedagógicos, los sociológicos, los psicológicos y los jurídicos; de igual forma se incorporaron a los núcleos teóricos de la estrategia un grupo de argumentos que revelan la importancia de preparar a estos profesionales.

- Se analizó pormenorizadamente el contenido expresado en el texto escrito de la estrategia de preparación. Como resultado del análisis se realizaron modificaciones encaminadas a homogenizar el aparato categorial empleado en el discurso escrito. En este sentido se eliminaron términos que no se emplean, ni fundamentan en la tesis, tal es el caso de competencias pedagógicas. De igual forma se orientó el análisis en las categorías necesidad educativa especial y respuesta educativa. También se enfocó la intención personalizada de la estrategia hacia los docentes que laboran en la Educación

Primaria y no a la Educación Especial en sí; disquisición esta, que permite el reconocimiento de la gran diversidad de docentes que se desempeñan profesionalmente en esta Enseñanza en el municipio de Camajuaní.

- Se precisaron en las acciones desarrolladas desde los talleres los roles y responsabilidades de cada participante dentro de la preparación a fin de que se gane en claridad a la hora de realizar la implementación. De igual forma se incorporó un segmento dedicado a explicar el papel y las funciones del coordinador, resaltando aquellas cualidades que deben distinguirlo.

- Se precisó en la etapa de diagnóstico las características que le distinguen, explicando los instrumentos y métodos que se sugiere utilizar y su relación con la tarea de diagnóstico y determinación de necesidades de la investigación. Se explicitaron aquellos métodos de probada validez que son utilizados únicamente dentro de la estrategia, así como los resultados que pueden importarse de la investigación en sí.

- Se amplió la explicación de la etapa de evaluación, incorporándose elementos que permiten la objetividad del proceso valorativo y la propuesta de acciones para cada etapa. Se perfeccionaron los indicadores con el propósito de que se ajustaran al objetivo general de la estrategia.

- Se perfeccionó la representación gráfica de la estrategia a partir de revelar las relaciones entre sus dos componentes: el teórico-referencial, que incluye los fundamentos generales de la estrategia, los principios en los que se sustenta y sus principales características y exigencias; y el componente operacional, que incluye el objetivo general, las etapas (diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación) y las acciones correspondientes a cada etapa.

- Se reconstruyeron las acciones de forma tal que se evidenciara la importancia de trabajar con los docentes el enfoque optimista sobre la atención a la diversidad en condiciones de inclusión educativa como potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. Con este propósito se buscó un balance entre los contenidos relacionados con los conocimientos y las habilidades pedagógicas, y lo relativo a la elevación de las motivaciones y el compromiso profesional.

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 el método de preferencias.

Según lo planteado por Crespo (2007) este es el método más empleado, por su exactitud, objetividad y rapidez, permite superar las limitaciones relacionadas con la complejidad de su aplicación y del procesamiento de los datos y alcanzar una imagen integral y más amplia del resultado científico sometido a valoración, reflejando las evaluaciones individuales de los expertos, las cuales podrán estar fundamentadas, tanto en un análisis estrictamente lógico como en su experiencia intuitiva.

Para aplicar el método se presentó a los expertos un cuestionario que aparece en el anexo 5 del informe. En este se solicitó que emitieran criterios valorativos acerca de los siguientes aspectos:

Criterios científicos formales:

- Actualidad.
- Novedad.
- Relevancia.
- Calidad.

Criterios sobre las posibilidades de perfeccionar la preparación de los maestros que laboran en la Educación Primaria.

- Valor pedagógico.
- Posibilidades de aplicación.

Criterios específicos sobre la estrategia de preparación.

- Estructura y contenido.
- Fundamentos, principios, características y exigencia de la estrategia.
- Representación gráfica.
- Correspondencia con las necesidades de preparación de los docentes.
- Selección de los contenidos a abordar en la preparación.
- Acciones propuestas en la etapa de diagnóstico.
- Acciones propuestas en la etapa de planeación.
- Acciones propuestas en la etapa de instrumentación.
- Acciones propuestas en la etapa de evaluación.

- Correspondencia entre las acciones de las diferentes etapas.

Con el propósito de ampliar la valoración de los expertos y facilitar el proceso de perfeccionamiento de la estrategia se incluyeron en el cuestionario (Anexo 5) interrogantes dirigidas a que los expertos brindaran otros argumentos sobre la estrategia y que ofrecieran recomendaciones útiles para perfeccionar el resultado científico que se puso en sus manos.

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. Por lo general, las respuestas de los expertos cuando se utiliza este método se analiza mediante el empleo de una tabla de doble entrada como la que aparece en el Anexo 6. Esta tabla recoge las valoraciones cuantitativas de los 19 expertos consultados.

Como resultado del análisis de estas valoraciones cuantitativas se pudo concluir que los diferentes aspectos fueron valorados de la manera siguiente:

| INDICADORES  | CATEGORÍAS   |
|--|--------------|
| 1. Estructura y contenido  | Muy Adecuado |
| 2. Valor pedagógico.   | Muy Adecuado |
| 3. Fundamentos de la estrategia  | Adecuado     |
| 4. Principios de la estrategia   | Adecuado     |
| 5. Características de la estrategia                                    | Muy Adecuado |
| 6. Exigencias de la estrategia   | Muy Adecuado |
| 7. Representación gráfica.   | Adecuado     |
| 8. Correspondencia con las necesidades de preparación de los docentes. | Muy Adecuado |
| 9. Selección de los contenidos a abordar en la preparación.            | Muy Adecuado |
| 10. Acciones propuestas en la etapa de                                 | Adecuado     |

|     |  |              |
|-----|--|--------------|
|     | diagnóstico.   |              |
| 11. | Acciones propuestas en la etapa de planeación.               | Muy Adecuado |
| 12. | Acciones propuestas en la etapa de instrumentación.          | Muy Adecuado |
| 13. | Acciones propuestas en la etapa de evaluación.               | Adecuado     |
| 14. | Correspondencia entre las acciones de las diferentes etapas. | Adecuado     |
| 15. | Posibilidades de aplicación.                                 | Muy Adecuado |
| 16. | Actualidad.  | Muy Adecuado |
| 17. | Novedad  | Muy Adecuado |
| 18. | Relevancia.  | Muy Adecuado |
| 19. | Calidad.   | Muy Adecuado |
| 20. | Valoración general   | Muy Adecuado |

Al analizarse los datos sobre el cuestionario aplicado a los expertos se pudo constatar que 14 aspectos fueron evaluados como Muy adecuados y 6 como Adecuados. Los resultados generales que se derivan de la valoración realizada por los expertos a la estrategia de preparación es significativamente positiva, pues el 68% de los indicadores medidos recibieron un alto nivel de aprobación y ningún indicador se ubicó en la categoría de No adecuado. Esto demuestra la calidad que los expertos le atribuyen a la propuesta, su actualidad y la posibilidad real de ser instrumentada exitosamente.

Ahora bien, cuando el análisis se realiza por los criterios emitidos por cada uno de los expertos se puede significar que 13 lo consideran Muy adecuado, 4 Bastante Adecuado y 2 No Adecuado. Estas valoraciones cuantitativas realizadas por los expertos revelan criterios acertados sobre la estrategia de preparación.

Debe resaltarse la importancia que tuvieron los criterios emitidos por los expertos para perfeccionar la estrategia de preparación. Todos fueron tomados en cuenta, se analizaron, se valoraron, se intercambiaron con cada uno de los expertos de forma bilateral y se realizaron las transformaciones pertinentes. Posteriormente se indagó con ellos

sobre el grado de satisfacción acerca de las modificaciones realizadas. Sobre este particular se recogen a continuación algunas de las consideraciones finales declaradas por los expertos:

- “Considero que la estrategia ha quedado mucho más coherente y contextualizada a la realidad educativa.
- “Los fundamentos tienen una mejor estructuración, reflejan la esencia de la estrategia y orientan a quien los lee sobre el marco o componente teórico que la sustenta”
- “Pienso que los talleres que se sugieren en la estrategia se han perfeccionado considerablemente: se han incorporado nuevos talleres, se mejoraron sus propuestas metodológicas y de evaluación, y se corrigieron algunas imprecisiones terminológicas que se percibían en la versión inicial de la estrategia”
- “Estoy segura de que será posible la instrumentación exitosa de esta estrategia, generando los cambios en el desempeño profesional de los docentes de la Educación Primaria”.

## CONCLUSIONES

- El análisis teórico realizado a la literatura científica especializada ha facilitado una comprensión más exacta sobre la necesidad de preparar a los docentes de la Educación Primaria para modificar sus actitudes frente a la inclusión educativa. De igual forma se profundizó en las estrategias más frecuentes y efectivas para lograr estas transformaciones. A su vez, el estudio desarrollado permitió valorar los criterios de diferentes autores sobre las limitaciones y las complejidades que deben enfrentar los docentes de la educación Primaria para atender a la diversidad en condiciones de inclusión educativa.

- Con el empleo de métodos empíricos como el análisis de documentos, la encuesta y la entrevista, se pudo determinar que los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní, evidencian un grupo de limitaciones que afectan su desempeño profesional para atender a los escolares con necesidades educativas especiales. Se comprobó que estos docentes tienen una formación muy diversa, y en muy pocos casos se evidencia una actitud favorable para desarrollar prácticas pedagógicas en condiciones de inclusión educativa.

- La estrategia de preparación que se ofrece toma como punto de partida las principales regularidades detectadas por medio del diagnóstico, las experiencias como docente de la Educación Especial que ha acumulado la autora de la presente investigación y el análisis realizado a la literatura especializada sobre esta problemática. Esta considera los aportes de otras estrategias diseñadas con anterioridad y los requerimientos que se precisan para este resultado científico. Su estructura asume los componentes y las etapas por las que se debe transitar, así como las interrelaciones que se establecen entre cada una de las acciones, resaltando para su planeación e instrumentación la importancia de los talleres.

- La aplicación del criterio de expertos, permitió organizar dos rondas de consultas a través de las cuales se recopilaron criterios que permitieron valorar como Muy adecuada la estrategia de preparación a los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní. De igual forma esta consulta permitió tomar en consideración recomendaciones valiosas sobre los fundamentos que la sustentan, la estructura metodológica de los talleres, la representación gráfica, la interrelación entre

las acciones que componen cada etapa y la posibilidad de su implementación en el contexto para el que se previó, entre muchas otras, que contribuyeron de forma decisiva a su perfeccionamiento.

## **RECOMENDACIONES**

- Aplicar la estrategia de preparación a los docentes que laboran en la Educación Primaria en el municipio de Camajuaní.
- Realizar investigaciones que apunten al perfeccionamiento de la preparación de los docentes de la educación Primaria para mejorar la atención a la diversidad en condiciones de inclusión educativa.
- Divulgar los principales resultados de la investigación a través de la publicación de artículos y la presentación en eventos científicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. (1999). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC, soporte digital.
- Ainscow, M. (2005). *¿Cómo se mide la inclusión en la educación? Discapacidad e inclusión. Perspectivas para la atención a la diversidad* (pp. 47-62). Siglo XXI.
- Álvarez, E., & Gutiérrez, M. (2018). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en la educación superior*. *Revista de Investigación Académica*, 16, 1-10.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Beltrán, J., & García, J. (2019). *Actitudes de los docentes ante la inclusión educativa en México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 107-135.
- Blanco, R. (2008). *La educación inclusiva: una cuestión de derechos humanos*. *Revista de Educación*, 346, 287-304.
- Borges, D. (2014). *Una revisión de la literatura sobre la inclusión educativa*. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 47-61.
- Borges, D. (2015). *La inclusión educativa en América Latina: un diagnóstico y una propuesta*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 87-107.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cañadas, M. C., Rodríguez, A. J., & González, M. C. (2020). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en España*. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 19-30.
- Cárdenas, O. (2014). *Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa en la educación técnica y profesional*. *Revista Científica de Educación Especial*, 18(1), 1-12.
- Castellanos, B. (2001). *Investigación educativa. Nuevos escenarios actores y estrategias*: Centro de Estudios Educativos. La Habana: s.n.
- Cobas, M. (2005). *La inclusión educativa: una perspectiva integral*. *Revista de la Educación Superior*, 34(133), 57-68.

- Coromoto, E. (2014). *Estrategia educativa para desarrollar la cultura de paz en los estudiantes del Instituto Universitario de Tecnología del Oeste Mariscal Sucre, (IUTOMS)*. (Tesis doctoral) Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana.
- Koster, M., Nakken, H., & Pijl, S. (2015). *Attitudes of regular education teachers towards including students with disabilities in the Netherlands*. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 846-860. doi: 10.1080/13603116.2015.1019821
- Crespo, B. (2007.) *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Lima: San Marcos.
- D'Alessio, S. (2018). *Inclusive education in Europe: teacher training, classroom practices and curricular issues*. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 143-158.
- De Armas, N. (2003). *Caracterización y diseño de resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Pedagogía 2003. La Habana: Educación Cubana.
- De Armas, N. (2005a). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. Santa Clara: En soporte electrónico.
- De Armas, N. (2005b). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. La Habana: Curso Pre-reunión número 85, Pedagogía.
- De Armas, N. & Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Escribano, J. (2013). *La inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en la educación secundaria obligatoria*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 45-57.
- Ferrari, M. (2004). *La inclusión educativa: una mirada desde la pedagogía crítica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 1-10.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2016). *Inclusive education: Theory, policy, and practice* (2nd ed.). South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia.
- García, Y. (2016). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en la educación artística*. *Revista de Investigación en Educación*, 34(3), 56-72.

- García, M., & Gairín, J. (2019). *Inclusión educativa en el aula: reflexiones y experiencias*. Revista de Innovación Educativa, 25, 119-134.
- Gómez, L. (2016). *La inclusión educativa desde una perspectiva intercultural*. Revista de Investigación Académica, 69, 1-11.
- Gómez, M. A., López, A., & De la Fuente, J. (2016). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Argentina*. Revista de Investigación en Educación, 34(1), 109-124.
- González, R. (2019). *Educación inclusiva: un análisis de la situación actual*. Revista de Investigación Académica, 89, 1-13.
- González, R., & Pérez, A. (2015). *Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa en la educación infantil*. Revista de Investigación en Educación, 33(2), 45-60.
- González, M. C., Cañadas, M. C., & Rodríguez, A. J. (2015). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Portugal*. Revista de Investigación en Educación, 33(1), 121-136.
- Lazo, O. (2007). *Estrategia de Superación para los directivos de la educación técnica y profesional de Ciudad de La Habana con el uso de los medios audiovisuales*. (Tesis de maestría) Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.
- Leal, M. B. (2008). *Una estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades profesionales durante el período de prácticas pre-profesionales en los estudiantes de cuarto año de Gastronomía del IP "Ramón Paz Borroto"*.
- López, L. (2008). *La inclusión educativa: un reto para el sistema educativo*. Revista de la Educación Superior, 37(145), 29-40.
- López, A., Gómez, M. A., & de la Fuente, J. (2018). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Colombia*. Revista de Investigación en Educación, 36(2), 389-406.
- Monereo, C. E. (1997). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en el aula*. España. Barcelona: Editorial Graó de Serveis Pedagogies.
- Montané, M. (2019). *La inclusión educativa: una perspectiva desde el aprendizaje cooperativo*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 109-125.

- Ocampo, Y. (2013). *Inclusión educativa: una perspectiva crítica*. Revista Iberoamericana de Educación, 63(1), 1-12.
- Ocampo, Y. (2018). *Inclusión educativa y diversidad cultural: una perspectiva intercultural crítica*. Revista Colombiana de Educación, 74, 200-219.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Orosco, J. (2013). *La formación de docentes para la educación inclusiva: revisión crítica de la literatura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 1271-1297.
- Pérez, M. M. (2014). *La educación para la salud desde la integración de los componentes organizacionales del proceso pedagógico*. (Tesis doctoral). Universidad de Sancti-Spíritus "José Martí Pérez". Sancti Spiritus.
- Reyes, R. (2017). *Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa en la enseñanza secundaria básica*. Revista Científica de Educación Especial, 21(2), 1-12.
- Reybolds, R. (1989). *Mainstreaming the learning disabled adolescent: A guide for educators and parents*. Praeger.
- Rodríguez, A. (2019). *Actitud de los docentes ante la inclusión educativa en la enseñanza primaria*. Revista Científica de Educación Especial, 23(1), 1-12.
- Rodríguez, M. A. (2002). *Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara.
- Rodríguez, M. A. y Rodríguez, A. (2011). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. En: N. Armas y A. Valle (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, L., López, A., & Fernández, M. (2017). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Chile*. Revista de Investigación en Educación, 35(1), 127-142.
- Santiago, R. (2017). *Teacher attitudes towards inclusion: a review of the literature*. International Journal of Inclusive Education, 21(4), 377-391.
- Sierra, R. A. (2008). *Estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Stainback, S. (1989). *A rationale for the merger of special and regular education*. *Exceptional Children*, 55(6), 495-504.
- Tuncer, M., Cavlazoglu, B., Kavak, Y., & Sönmez, V. (2020). *Teachers' attitudes and perceptions of inclusion and students with disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(1), 57-72.
- UNESCO. (2019). *Marco de acción de Educación 2030*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263010>.
- Valle, A. (2012). *La Investigación Pedagógica: otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Wang-Walberg, S. (1987). *Mainstreaming: The challenge for regular classroom teachers*. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 22(1), 3-7.
- Zilberstein, J. (1998). *¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctica integradora?: Desafío escolar*. *Revista Iberoamericana de Pedagogía* (Año 2, edición especial de febrero).

## **ANEXOS**

Anexo 1. Guía para el análisis de los documentos de evaluación profesoral, proyección metodológica y planes de superación de los docentes

### **I. Evaluación profesoral**

1. Resultados de la evaluación profesoral.
2. Recomendaciones derivadas de la evaluación profesoral.
3. Acciones realizadas para implementar las recomendaciones de la evaluación profesoral.
4. Obstáculos encontrados en la implementación de las recomendaciones de la evaluación profesoral.
5. Resultados de la implementación de las recomendaciones de la evaluación profesoral.

### **II. Proyección metodológica**

1. Objetivos de la proyección metodológica.
2. Contenido de la proyección metodológica.
3. Acciones realizadas para implementar la proyección metodológica.
4. Obstáculos encontrados en la implementación de la proyección metodológica.
5. Resultados de la implementación de la proyección metodológica.

### **III. Planes de superación de los docentes**

1. Contenido de los planes de superación de los docentes.
2. Acciones realizadas para implementar los planes de superación de los docentes.
3. Obstáculos encontrados en la implementación de los planes de superación de los docentes.
4. Resultados de la implementación de los planes de superación de los docentes.

Tabla 2.1.1 Evaluaciones profesoriales de los docentes que se desempeñan en centros urbanos.

| Evaluaciones | Curso 2020 – 2021 | Curso 2021 – 2022 |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Excelente    | 4                 | 4                 |
| Bien         | 10                | 11                |
| Regular      | 1                 | 0                 |
| Mal          | 0                 | 0                 |

Tabla 2.1.2 Evaluaciones profesoriales de los docentes que se desempeñan en centros suburbanos.

| Evaluaciones | Curso 2020 – 2021 | Curso 2021 – 2022 |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Excelente    | 5                 | 4                 |
| Bien         | 8                 | 11                |
| Regular      | 2                 | 0                 |
| Mal          | 0                 | 0                 |

Tabla 2.1.3 Evaluaciones profesoriales de los docentes que se desempeñan en centros rurales.

| Evaluaciones | Curso 2020 – 2021 | Curso 2021 – 2022 |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Excelente    | 2                 | 2                 |
| Bien         | 4                 | 4                 |
| Regular      | 0                 | 0                 |
| Mal          | 0                 | 0                 |

## Anexo 2. Cuestionario a docentes

Estimado/a docente,

Le agradecemos de antemano por su colaboración en nuestra investigación sobre la inclusión educativa. El objetivo de nuestro estudio es comprender mejor las actitudes y percepciones de los docentes en relación con la inclusión educativa. Sabemos que su tiempo es valioso, por lo que el cuestionario ha sido diseñado para ser lo más breve y claro posible.

Su participación es crucial para poder obtener resultados significativos y relevantes en esta investigación. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, y se utilizarán únicamente con fines académicos.

Agradecemos su disposición para responder este cuestionario, lo que contribuirá a mejorar la educación inclusiva en nuestra sociedad.

Atentamente,

[Nombre del investigador: Lic. Leany Yeray Jiménez Triana.

Datos Generales:

1. Edad:
2. Género:
3. Nivel educativo:
4. Área de especialización:
5. Años de experiencia docente:
6. Tipo de institución educativa en la que labora:
7. Tamaño de la institución educativa:
8. Número de escolares atendidos en promedio por aula:
9. ¿Ha recibido capacitación en educación inclusiva?:

Escala de Actitudes Hacia la Inclusión Educativa (EAHIE)

Instrucciones: Por favor, lea cuidadosamente cada uno de los ítems y seleccione la respuesta que mejor refleje su opinión. Elija solo una respuesta para cada ítem.

1- Los escolares con discapacidades físicas deberían ser educados en:

- a. Escuelas especiales.

- b. Escuelas regulares, en clases separadas.
- c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional.
- d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional.

2- Los escolares con discapacidades intelectuales deberían ser educados en:

- a. Escuelas especiales.
- b. Escuelas regulares, en clases separadas.
- c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional.
- d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional.

3- Los escolares con necesidades educativas especiales deberían ser educados en:

- a. Escuelas especiales.
- b. Escuelas regulares, en clases separadas.
- c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional.
- d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional.

4- Los escolares de minorías étnicas o culturales deberían ser educados en:

- a. Escuelas especiales.
- b. Escuelas regulares, en clases separadas.
- c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional.
- d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional.

5- Los escolares con problemas de conducta deberían ser educados en:

- a. Escuelas especiales.
- b. Escuelas regulares, en clases separadas.
- c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional.
- d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional.

6. La formación inicial en educación inclusiva es:

- a. Innecesaria.
- b. Importante pero no esencial.
- c. Esencial para los docentes.
- d. Obligatoria para los docentes.

7. El apoyo adicional para la inclusión educativa es:

- a. Innecesario.
- b. Importante pero no esencial.

- c. Esencial para la inclusión exitosa de los estudiantes.
- d. Debería ser proporcionado por el gobierno o las autoridades educativas.

8. La colaboración en el aula inclusiva es:

- a. Innecesaria.
- b. Importante pero no esencial.
- c. Esencial para la inclusión exitosa de los estudiantes.
- d. Debería ser incentivada y apoyada por las autoridades educativas.

9. La inclusión educativa es:

- a. No posible o no deseable en mi entorno escolar.
- b. Posible en mi entorno escolar pero no deseable.
- c. Deseable en mi entorno escolar, pero puede ser difícil de implementar.
- d. Deseable y posible en mi entorno escolar.

10. La inclusión educativa es:

- a. No posible o no deseable en la sociedad en general.
- b. Posible en la sociedad en general pero no deseable.
- c. Deseable en la sociedad en general, pero puede ser difícil de implementar.
- d. Deseable y posible en la sociedad en general.

11. La inclusión educativa debería ser:

- a. Ausente en el plan de estudios.
- b. Opcional en el plan de estudios.
- c. Un tema importante en el plan de estudios.
- d. Un tema esencial en el plan de estudios.

12. La inclusión educativa es un derecho humano:

- a. En desacuerdo.
- b. Parcialmente en desacuerdo.
- c. Parcialmente de acuerdo.
- d. Totalmente de acuerdo.

13. En mi entorno educativo, se promueve la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas:

- a. Totalmente en desacuerdo.
- b. Parcialmente en desacuerdo.

c. Parcialmente de acuerdo.

d. Totalmente de acuerdo.

14. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre educación inclusiva?

a. Ninguno.

b. Bajo.

c. Medio.

d. Alto.

15. ¿Qué prácticas inclusivas ha implementado en su aula?

a. Ninguna.

b. Pocas.

c. Algunas.

d. Muchas.

Interpretación: La interpretación de los resultados debe hacerse cuidadosamente, considerando el contexto y otras variables relevantes. En general, una puntuación alta en la escala indica actitudes más positivas hacia la inclusión educativa, mientras que una puntuación baja indica actitudes más negativas. Además, los resultados se pueden analizar en función de las diferentes variables, como la formación inicial, la edad, la experiencia profesional, el entorno donde se desempeñan, entre otros, para identificar patrones y áreas de mejora en la formación y capacitación de los docentes en relación a la inclusión educativa en el contexto de Iberoamérica.

Tabla 2.2 Resultados del cuestionario a docentes (A)

Docentes que se desempeñan en escuelas urbanas

|  | a. Escuelas especiales. | b. Escuelas regulares, en clases separadas. | c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional. | d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional. |
|--|-------------------------|---|---|---|
| 1. Los escolares con discapacidades físicas deberían ser educados en:            | 7                       | 4   | 3   | 1   |
| 2. Los escolares con discapacidades intelectuales deberían ser educados en:      | 8                       | 3   | 2   | 2   |
| 3. Los escolares con necesidades educativas especiales deberían ser educados en: | 6                       | 4   | 3   | 2   |
| 4. Los escolares de  | 7                       | 4   | 2   | 2   |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| minorías étnicas o culturales deberían ser educados en:              |  |  |  |  |
| 5. Los escolares con problemas de conducta deberían ser educados en: | 6  | 8  | 1  | 0  |
|  | a. Innecesaria.                                    | b. Importante pero no esencial.                    | c. Esencial para los docentes.                               | d. Obligatoria para los docentes.            |
| 6. La formación inicial en educación inclusiva es:                   | 1  | 6  | 7  | 1  |
| 7. El apoyo adicional para la inclusión educativa es:                | 1  | 7  | 6  | 1  |
| 8. La colaboración en el aula inclusiva es:                          | 1  | 7  | 5  | 2  |
|  | a. No posible o no deseable en mi entorno escolar. | b. Posible en mi entorno escolar pero no deseable. | c. Deseable en mi entorno escolar, pero puede ser difícil de | d. Deseable y posible en mi entorno escolar. |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | implementar.  |  |
| 9. La inclusión educativa es:                    | 1  | 8  | 4   | 2  |
|  | a. No posible o no deseable en la sociedad en general. | b. Posible en la sociedad en general pero no deseable. | c. Deseable en la sociedad en general, pero puede ser difícil de implementar. | d. Deseable y posible en la sociedad en general. |
| 10. La inclusión educativa es:                   | 3  | 6  | 5   | 1  |
|  | a. Ausente en el plan de estudios.                     | b. Opcional en el plan de estudios.                    | c. Un tema importante en el plan de estudios.                                 | d. Un tema esencial en el plan de estudios.      |
| 11. La inclusión educativa debería ser:          | 1  | 8  | 4   | 2  |
|  | a. En desacuerdo.                                      | b. Parcialmente en desacuerdo.                         | c. Parcialmente de acuerdo.   | d. Totalmente de acuerdo.                        |
| 12. La inclusión educativa es un derecho humano: | 1  | 4  | 8   | 2  |
| 13. En mi  | 1  | 7  | 4   | 3  |

|   |             |           |             |            |
|---|-------------|-----------|-------------|------------|
| entorno educativo, se promueve la inclusión de escolares con diversas necesidades educativas: |             |           |             |            |
|   | a. Ninguno. | b. Bajo.  | c. Medio.   | d. Alto.   |
| 14. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre educación inclusiva?                              | 1           | 8         | 5           | 1          |
|   | a. Ninguna. | b. Pocas. | c. Algunas. | d. Muchas. |
| 15. ¿Qué prácticas inclusivas ha implementado en su aula?                                     | 1           | 8         | 4           | 2          |

Tabla 2.2 Resultados del cuestionario a docentes (B)

Docentes que se desempeñan en escuelas suburbanas

|  |                         |   |   |   |
|--|-------------------------|---|---|---|
|  | a. Escuelas especiales. | b. Escuelas regulares, en clases separadas. | c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional. | d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional. |
|--|-------------------------|---|---|---|

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1. Los escolares con discapacidades físicas deberían ser educados en:            | 5 | 5 | 3 | 2 |
| 2. Los escolares con discapacidades intelectuales deberían ser educados en:      | 6 | 5 | 2 | 2 |
| 3. Los escolares con necesidades educativas especiales deberían ser educados en: | 4 | 6 | 3 | 2 |
| 4. Los escolares de minorías étnicas o culturales deberían ser educados en:      | 5 | 6 | 2 | 2 |
| 5. Los escolares con problemas de conducta deberían ser                          | 6 | 5 | 3 | 1 |

| educados en:  |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
|   | a. Innecesaria.  | b. Importante pero no esencial.                        | c. Esencial para los docentes.  | d. Obligatoria para los docentes.                |
| 6. La formación inicial en educación inclusiva es:    | 1  | 6  | 6   | 2  |
| 7. El apoyo adicional para la inclusión educativa es: | 1  | 8  | 5   | 1  |
| 8. La colaboración en el aula inclusiva es:           | 0  | 7  | 6   | 2  |
|   | a. No posible o no deseable en mi entorno escolar.     | b. Posible en mi entorno escolar pero no deseable.     | c. Deseable en mi entorno escolar, pero puede ser difícil de implementar.     | d. Deseable y posible en mi entorno escolar.     |
| 9. La inclusión educativa es:                         | 1  | 7  | 5   | 2  |
|   | a. No posible o no deseable en la sociedad en general. | b. Posible en la sociedad en general pero no deseable. | c. Deseable en la sociedad en general, pero puede ser difícil de implementar. | d. Deseable y posible en la sociedad en general. |
| 10. La inclusión educativa es:                        | 1  | 5  | 8   | 1  |

|   | a. Ausente en el plan de estudios. | b. Opcional en el plan de estudios. | c. Un tema importante en el plan de estudios. | d. Un tema esencial en el plan de estudios. |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| 11. La inclusión educativa debería ser:   | 2                                  | 6                                   | 4   | 3   |
|   | a. En desacuerdo.                  | b. Parcialmente en desacuerdo.      | c. Parcialmente de acuerdo.                   | d. Totalmente de acuerdo.                   |
| 12. La inclusión educativa es un derecho humano:  | 0                                  | 6                                   | 6   | 3   |
| 13. En mi entorno educativo, se promueve la inclusión de escolares con diversas necesidades educativas: | 2                                  | 7                                   | 5   | 1   |
|   | a. Ninguno.                        | b. Bajo.                            | c. Medio.                                     | d. Alto.                                    |
| 14. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre educación   | 1                                  | 7                                   | 5   | 2   |

| inclusiva?  |             |           |             |            |
|---|-------------|-----------|-------------|------------|
|   | a. Ninguna. | b. Pocas. | c. Algunas. | d. Muchas. |
| 15. ¿Qué prácticas inclusivas ha implementado en su aula? | 1           | 9         | 4           | 1          |

Tabla 2.2 Resultados del cuestionario a docentes (C)

Docentes que se desempeñan en escuelas rurales

|  | a. Escuelas especiales. | b. Escuelas regulares, en clases separadas. | c. Escuelas regulares, en clases regulares con apoyo adicional. | d. Escuelas regulares, en clases regulares sin apoyo adicional. |
|--|-------------------------|---|---|---|
| 1. Los escolares con discapacidades físicas deberían ser educados en:            | 1                       | 1   | 1   | 3   |
| 2. Los escolares con discapacidades intelectuales deberían ser educados en:      | 1                       | 1   | 3   | 1   |
| 3. Los escolares con necesidades educativas especiales deberían ser educados en: | 1                       | 1   | 2   | 2   |
| 4. Los escolares de minorías   | 1                       | 1   | 3   | 2   |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| étnicas o culturales deberían ser educados en:                       |  |  |   |  |
| 5. Los escolares con problemas de conducta deberían ser educados en: | 1  | 2  | 2   | 1  |
|  | a. Innecesaria.                                    | b. Importante pero no esencial.                    | c. Esencial para los docentes.  | d. Obligatoria para los docentes.            |
| 6. La formación inicial en educación inclusiva es:                   | 0  | 1  | 4   | 1  |
| 7. El apoyo adicional para la inclusión educativa es:                | 0  | 1  | 3   | 2  |
| 8. La colaboración en el aula inclusiva es:                          | 0  | 1  | 3   | 2  |
|  | a. No posible o no deseable en mi entorno escolar. | b. Posible en mi entorno escolar pero no deseable. | c. Deseable en mi entorno escolar, pero puede ser difícil de implementar. | d. Deseable y posible en mi entorno escolar. |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| 9. La inclusión educativa es:                    | 0  | 1  | 3   | 2  |
|  | a. No posible o no deseable en la sociedad en general. | b. Posible en la sociedad en general pero no deseable. | c. Deseable en la sociedad en general, pero puede ser difícil de implementar. | d. Deseable y posible en la sociedad en general. |
| 10. La inclusión educativa es:                   | 0  | 2  | 3   | 1  |
|  | a. Ausente en el plan de estudios.                     | b. Opcional en el plan de estudios.                    | c. Un tema importante en el plan de estudios.                                 | d. Un tema esencial en el plan de estudios.      |
| 11. La inclusión educativa debería ser:          | 0  | 3  | 2   | 1  |
|  | a. En desacuerdo.                                      | b. Parcialmente en desacuerdo.                         | c. Parcialmente de acuerdo.   | d. Totalmente de acuerdo.                        |
| 12. La inclusión educativa es un derecho humano: | 0  | 1  | 1   | 4  |
| 13. En mi entorno                                | 0  | 1  | 2   | 3  |

|   |             |           |             |            |
|---|-------------|-----------|-------------|------------|
| educativo, se promueve la inclusión de escolares con diversas necesidades educativas: |             |           |             |            |
|   | a. Ninguno. | b. Bajo.  | c. Medio.   | d. Alto.   |
| 14. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre educación inclusiva?                      | 0           | 2         | 3           | 1          |
|   | a. Ninguna. | b. Pocas. | c. Algunas. | d. Muchas. |
| 15. ¿Qué prácticas inclusivas ha implementado en su aula?                             | 0           | 1         | 3           | 2          |

### Anexo 3. Entrevista a directivos

Objetivo: Constatar los criterios de los directivos sobre las actitudes de los docentes de la Educación Primaria ante la inclusión educativa.

#### Parte inicial

1. ¿Podría presentarse brevemente y describir su cargo actual en la escuela?
2. ¿Cuál fue su formación inicial y cuántos años de experiencia tiene en educación?
3. ¿Cuál ha sido su experiencia en relación a la inclusión educativa?

#### Parte central

4. ¿Cuál es su percepción sobre las actitudes de los docentes de la Educación Primaria hacia la inclusión educativa?
5. ¿Qué situaciones ha notado que indican actitudes negativas hacia la inclusión educativa por parte de los docentes?
6. ¿Cuáles son las principales limitaciones y preocupaciones que enfrentan los docentes en relación a la inclusión educativa?
7. ¿Qué estrategias o vías se han utilizado para desarrollar actitudes más positivas hacia la inclusión educativa?
8. ¿Cuáles son las principales alternativas que se pueden implementar para fomentar actitudes más positivas hacia la inclusión educativa?

#### Parte final

9. ¿Tiene alguna sugerencia o recomendación para mejorar las actitudes de los docentes de la Educación Primaria hacia la inclusión educativa?
10. ¿Hay algo más que quiera agregar o que considere importante mencionar?
11. Muchas gracias por su tiempo y colaboración en esta entrevista.

Anexo 4. Encuesta aplicada a los expertos para determinar su coeficiente de competencia en la temática abordada en la investigación

Compañero:

Teniendo en cuenta su experiencia y prestigio profesional se solicita su cooperación en una investigación relacionada con la preparación de los docentes que se desempeñan en la Educación Primaria para desarrollar actitudes favorables ante la inclusión educativa. Para lo cual le solicitamos que responda a las interrogantes de la siguiente encuesta.

Datos generales:

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Especialidad de la que es graduado: \_\_\_\_\_

Especialización de postgrado: \_\_\_\_\_

Años de experiencia:

Como docente: \_\_\_\_\_ En Educación Especial: \_\_\_\_\_ En Educación Superior: \_\_\_\_\_

Categoría docente: \_\_\_\_\_ Categoría científica: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_ Centro de trabajo: \_\_\_\_\_

Cuestionario:

1- Autoevalúe su nivel de preparación en cada uno de los aspectos que a continuación se le presentan en la tabla. Debe marcar con una cruz (X) el nivel correspondiente en cada fila.



Anexo 5. Encuesta aplicada a los expertos para obtener sus criterios acerca de la Estrategia de preparación que se propone

Compañero:

Teniendo en cuenta su experiencia y prestigio profesional, usted ha sido seleccionado como experto para valorar la Estrategia de preparación a los docentes que laboran en la Educación Primaria para desarrollar actitudes favorables ante la inclusión educativa.

Cuestionario:

1- Valore los indicadores que a continuación se proponen otorgando las categorías que se sugieren en la tabla. Debe marcar con una cruz (X), solo una categoría para cada indicador.

| INDICADORES   | Muy<br>adecuad<br>o | Bastante<br>adecuad<br>o | Adecuad<br>o | Poco<br>adecuad<br>o | No<br>adecuad<br>o | N<br>o<br>sé |
|---|---------------------|--------------------------|--------------|----------------------|--------------------|--------------|
| 1. Estructura y contenido   |                     |                          |              |                      |                    |              |
| 2. Valor pedagógico.  |                     |                          |              |                      |                    |              |
| 3. Fundamentos de la estrategia   |                     |                          |              |                      |                    |              |
| 4. Principios de la estrategia  |                     |                          |              |                      |                    |              |
| 5. Características de la estrategia                                     |                     |                          |              |                      |                    |              |
| 6. Exigencias de la estrategia  |                     |                          |              |                      |                    |              |
| 7. Representación gráfica.  |                     |                          |              |                      |                    |              |
| 8. Correspondencia con las necesidades de capacitación de los docentes. |                     |                          |              |                      |                    |              |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 9. Selección de los contenidos a abordar en la capacitación.     |  |  |  |  |  |  |
| 10. Acciones propuestas en la etapa de diagnóstico.              |  |  |  |  |  |  |
| 11. Acciones propuestas en la etapa de planeación.               |  |  |  |  |  |  |
| 12. Acciones propuestas en la etapa de instrumentación.          |  |  |  |  |  |  |
| 13. Acciones propuestas en la etapa de evaluación.               |  |  |  |  |  |  |
| 14. Correspondencia entre las acciones de las diferentes etapas. |  |  |  |  |  |  |
| 15. Posibilidades de aplicación.                                 |  |  |  |  |  |  |
| 16. Actualidad.  |  |  |  |  |  |  |
| 17. Novedad  |  |  |  |  |  |  |
| 18. Relevancia.  |  |  |  |  |  |  |
| 19. Calidad.   |  |  |  |  |  |  |
| 20. Valoración general   |  |  |  |  |  |  |

2- Ofrezca argumentos sobre los indicadores valorados como Poco adecuados o No adecuados.

3- Exprese todos los criterios, críticas, señalamientos y sugerencias que considere oportunos para el perfeccionamiento de la estrategia.

Anexo 6. Resultado de la Encuesta aplicada a los expertos para obtener sus criterios acerca de la Estrategia de preparación que se propone.

| INDICADORES   | Muy adecuado | Bastante adecuado | Adecuado | Poco adecuado | No adecuado | No sé |
|---|--------------|-------------------|----------|---------------|-------------|-------|
| 1. Estructura y contenido   | 17           | 1                 | 1        |               |             |       |
| 2. Valor pedagógico.  | 18           | 1                 |          |               |             |       |
| 3. Fundamentos de la estrategia   | 1            | 6                 | 12       |               |             |       |
| 4. Principios de la estrategia  | 2            | 5                 | 12       |               |             |       |
| 5. Características de la estrategia                                     | 18           | 3                 |          |               |             |       |
| 6. Exigencias de la estrategia  | 14           | 2                 | 3        |               |             |       |
| 7. Representación gráfica.  |              | 2                 | 12       | 5             |             |       |
| 8. Correspondencia con las necesidades de capacitación de los docentes. | 14           | 2                 | 2        | 1             |             |       |
| 9. Selección de los contenidos a abordar en la capacitación.            | 13           | 3                 | 3        |               |             |       |
| 10. Acciones propuestas en la etapa de diagnóstico.                     | 6            | 10                | 4        |               |             |       |
| 11. Acciones propuestas en la etapa                                     | 16           | 2                 | 1        |               |             |       |

|  |    |    |    |   |  |  |
|--|----|----|----|---|--|--|
| de planeación.   |    |    |    |   |  |  |
| 12. Acciones propuestas en la etapa de instrumentación.          | 16 | 3  |    |   |  |  |
| 13. Acciones propuestas en la etapa de evaluación.               | 2  | 14 | 3  |   |  |  |
| 14. Correspondencia entre las acciones de las diferentes etapas. |    | 4  | 15 |   |  |  |
| 15. Posibilidades de aplicación.                                 | 19 |    |    |   |  |  |
| 16. Actualidad.  | 19 |    |    |   |  |  |
| 17. Novedad  | 19 |    |    |   |  |  |
| 18. Relevancia.  | 19 |    |    |   |  |  |
| 19. Calidad.   | 17 | 2  |    |   |  |  |
| 20. Valoración general   | 17 | 2  |    | 1 |  |  |

## ANEXO 7

### Encuesta de cierre de la estrategia de preparación

Objetivo: Constatar el nivel de satisfacción que manifiestan los docentes que fueron atendidos desde la estrategia de preparación.

Estimado docente:

Usted ha estado compartiendo con otros docentes en los últimos meses de una estrategia de preparación encaminada a modificar las actitudes frente a la inclusión educativa. Por esta razón necesitaríamos contar con los valiosos criterios que usted podría aportarnos acerca de dicha estrategia.

Gracias por su colaboración.

Años de trabajo en la Educación Primaria: \_\_\_\_\_

Nivel Académico: \_\_\_\_\_

Actividad que desempeña: \_\_\_\_\_

(Indique una de las siguientes categorías para cada caso: mucho, bastante, algo, poco y nada)

1. Las acciones de preparación recibidas por usted han sido:

- Agradables\_\_\_\_
- Actualizadas\_\_\_\_
- Profundas \_\_\_\_
- Coherentes\_\_\_\_
- Interesantes\_\_\_\_
- Necesarias\_\_\_\_

2. Considera que las acciones contenidas en la estrategia han contribuido con su mejoramiento profesional a la hora de atender a los escolares con necesidades educativas especiales.

\_\_\_ Sí \_\_\_ No ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. En este momento su motivación por atender a los escolares en condiciones de inclusión educativa está relacionada con:

- Satisfacción por la atención a escolares con necesidades educativas especiales

—

- Aumento de salario \_\_\_\_
  - No tener otra alternativa para encontrar empleo \_\_\_\_
  - La influencia y el estímulo de un amigo \_\_\_\_
  - Otras\_\_\_\_                      Cuáles\_\_\_\_\_
4. Plantee cuál es su valoración actual sobre la capacidad que posee para desempeñar las siguientes tareas.
- Planificación de las actividades docentes                      Sí\_\_ No \_\_
  - Atención a las diferencias individuales de sus escolares      Sí\_\_ No \_\_
  - Establecimiento de adecuadas relaciones entre usted y:
- El resto de los especialistas de la escuela      \_\_\_\_ Sí\_\_ No \_\_
- La familia      \_\_\_\_ Sí\_\_ No \_\_
- La comunidad      \_\_\_\_ Sí\_\_ No \_\_
5. Qué sugerencias pudiera brindar para el perfeccionamiento de la estrategia de preparación.