











las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los educandos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras directivas.

Otra dimensión: desarrollar las prácticas inclusivas, se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la institución. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el educando y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los educandos fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras del aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Estas ideas reclaman una organización diferente del sistema educativo, donde no solo se consideren las adaptaciones materiales necesarias de los centros inclusivos, sino que ello tiene que pasar inevitablemente por la formación de profesores cuya preparación debe permitirles reconocer las diferencias de sus educandos e interactuar con ellas como una característica habitual de su proceso educativo para promover desarrollo.

Varios han sido los autores que han investigado sobre inclusión, destacándose en el campo internacional: Ainscow, M. y Booth, T. (2000); Vayrynen, S. (2001); Moberg, S. (2002), Lakkala, S. (2008), Koistinen, M. (2010), Leitao, F. (2015), entre otros y en el campo nacional: López, R. (2006); Borges, S. (2010-2013); Gayle, A. y Cobas, C. L. (2010); Bravo, M. (2010-2013); Guerra, S. (2011), Orosco, M. (2011), entre otros.

Según Vayrynen (2001).

*“La inclusión no es, entonces, de qué modo se puede insertar un grupo relativamente pequeño de alumnos en el entorno de la enseñanza general, sino cómo se pueden eliminar o aminorar las barreras que impiden el aprendizaje de todos los estudiantes y cómo se puede mejorar el aprendizaje e incrementar la participación de estos”* (p. 8).

En correspondencia con lo planteado, en Cuba, Gayle y Coba (2010) refieren de forma sintetizada que *“(...) la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos”* (p. 23).

Por otra parte, Borges (2011). Plantea que:

*“(...) las políticas inclusivo-educativas fortalecen el tránsito hacia una verdadera educación, en y para la diversidad, lo que exige de todos nosotros cambios en la forma de interactuar, pensar, comprender y ofrecer oportunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de necesidades de desarrollo y las diferencias de contextos. La educación inclusiva coadyuva al logro de la integración social de las personas”* (p. 4).

Desde esta perspectiva, las escuelas de la Educación Primaria que tienen escolares incluidos en sus aulas, deben proyectarse como escuelas abiertas a la diversidad, como instituciones flexibles que se ajusten a las exigencias de sus escolares, que brinden variedad de opciones educativas, de métodos

y procedimientos que se adecuen a las necesidades y potencialidades de cada uno de ellos y que propicien su desarrollo.

Por ello Borges y Orosco (2014) al referirse a la inclusión educativa afirman que:

*“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, y que propicie la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento” (p.14).*

El análisis de los referentes anteriores posibilita declarar, que la inclusión está relacionada con la naturaleza misma de la educación para todos, implica que todos los educandos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una educación de calidad que requiere de un maestro preparado, de una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los educandos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

En este sentido, en la presente investigación considera que la inclusión educativa se caracteriza por:

- El carácter de proceso, evidenciado dentro de la comunidad escolar y dentro de la política educativa.
- Materialización de que todos los educandos incluidos aquellos que presentan una necesidad educativa especial, tengan derecho de recibir educación.
- Modificación de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y de todos los educandos que asisten a ella.
- Eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje de todos los educandos.
- Búsqueda y empleo de métodos, procederes y alternativas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar la participación de todos los educandos.

Los aspectos anteriores exigen de la preparación del maestro para potenciar la calidad del proceso educativo en un ambiente normalizador, es decir, en crear las condiciones necesarias y suficientes esperadas para el desarrollo de un grupo etéreo en una contextualización sociocultural determinada.

Para la aplicación en la práctica de la inclusión educativa en las escuelas de la educación primaria, autores como Amortegui, S.A. (2013); Delgado, S. (2014) plantean la creación de determinadas condiciones, entre las que se destacan las siguientes:

- La limitación de la masividad en las aulas.
- Los cambios de actitud de la población escolar y comunitaria hacia los escolares con necesidades educativas especiales.

- La preparación del personal docente (maestros, especialistas, auxiliares, directivos).
- La concepción de un currículum que se adecue a las necesidades educativas de los escolares (realización de adaptaciones al currículo).
- El incremento del apoyo a la escuela primaria por parte de la escuela especial.
- La creación de un coordinador de apoyo pedagógico para facilitar el aprendizaje y la participación de todos.

En el proceso de inclusión educativa en la escuela primaria, como se ha expresado anteriormente, es de especial significación evaluar la preparación del maestro, la que debe estar dirigida a: el desempeño profesional del personal docente, la postura flexible ante los cambios que implican ser partícipes de una cultura integracionista, los conocimientos sobre los enfoques educativos para la prevención, la detección, diagnóstico y atención de los escolares con necesidades educativas especiales y al grado de aceptación de estos en la escuela primaria a partir de la interrelación en diferentes tipos de actividades.

El maestro primario deberá tener, entre otros, los siguientes conocimientos: comprensión y concientización de la filosofía de la inclusión, y en su nueva perspectiva, la atención a la diversidad de necesidades educativas especiales en el marco escolar, características de los fundamentos básicos (biológicos, psicológicos y sociales) y la problemática de la discapacidad vistas, no solo como dificultades sino también como potencialidades, diversidad de técnicas para trabajar con la familia de los educandos con discapacidad intelectual y de los educandos supuestamente normales, alternativas de trabajo con la comunidad, manejo de los recursos existentes en la escuela y la comunidad, dominio suficiente del material específico que se emplea para el aprendizaje a los educandos de referencia; recursos, apoyos, aprender a respetar su identidad.

Deberá entre otras acciones realizar las siguientes:

- Utilizar alternativas de atención educativa integral a los educandos con discapacidad intelectual.
- Organizar el trabajo individual y grupal a los educandos con discapacidad intelectual y el escolar común.
- Mejorar técnicas de evaluación oral para trazar mejores estrategias educativas.
- Determinar el nivel de progreso, ritmo de aprendizaje y destreza de estos educandos.
- Diseñar adaptaciones curriculares a nivel de aula e individuales para cada educando.
- Trabajar en equipos con otros profesores y especialistas.

Además del conocimiento y las habilidades se hace referencia a algunas cualidades del maestro primario: flexibilidad en sus criterios, optimismo ante la tarea, adaptación del educando con discapacidad intelectual sin discriminación, creatividad para desarrollar el trabajo, sentimientos de tolerancia y cooperación y compromiso afectivo con la tarea.



Un análisis pormenorizado de las características particulares de los maestros en la Educación Primaria sobre la base de los indicadores expuestos, permitirá a los especialistas encaminar la preparación de una forma más objetiva, consciente y desarrolladora. Estos indicadores pueden actuar negativamente en el proceso de inclusión educativa convirtiéndose en barreras.

Desde los preceptos anteriores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro debe responder a la diversidad de necesidades para propiciar la participación de todos los educandos. Un elemento básico para ampliar las oportunidades, es la utilización del diagnóstico; ello supone considerar las diferentes formas de representaciones sensoriales o canales de comunicación, como una vía efectiva para que todos aprendan. También constituye un punto de partida para enriquecer las adaptaciones curriculares no significativas en cuanto a la presentación del contenido, los materiales que se utilizarán, los procedimientos metodológicos que se emplearán y los agrupamientos que de manera flexible se organizarán.

Las adaptaciones curriculares constituyen una opción necesaria para que todos los educandos aprendan a conocer, a partir de la adquisición de los contenidos curriculares, que los maestros deben hacer llegar a todos por diferentes vías. Una vez que los educandos se apropian de los conocimientos están en condiciones de operar con estos en diferentes planos lo que es un factor importante para que aprendan a hacer.

Entre las principales acciones para realizar las adaptaciones curriculares se pueden valorar las siguientes: adecuar la secuencia de objetivos y contenidos, realizar modificaciones de carácter individual, adecuar evaluación, priorizar objetivos y contenidos, introducir objetivos y contenidos, eliminar objetivos y contenidos, variar el tratamiento en diferentes niveles de desempeño, modificar los modos de actuación, dosificar la evaluación, determinar los pasos en la secuencia de la consecución de los objetivos, definir decisiones metodológicas.

Este ajuste educativo puede ser a corto, mediano y largo plazo y debe ser proyectado, fundamentalmente, desde tres direcciones:

- Factores curriculares (adaptaciones curriculares, enriquecimiento curricular y corrección y compensación desde el currículo).
- Factores organizativos (horarios, agrupamientos, locales, roles y funciones del personal).
- Factores directivos (relación familia-escuela-comunidad; protagonismo de los educandos, flexibilidad y carácter participativo).

Todo esto constituye la base de un proceso continuo que garantiza un clima psicológico adecuado que le permita a los educandos incluidos, aprender a ser, elemento que fortalece su identidad, eleva el concepto de sí, desarrolla la autoestima y genera compromisos individuales y grupales que favorecen el aprender a convivir en el escenario escolar en un sistema de relaciones armónicas que trasladarán de una manera natural a otros contextos.

En la preparación del maestro primario para el proceso de inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual debe prevalecer el dominio por este de sus características y en particular las del educando con discapacidad intelectual que es el caso que le ocupa a esta investigación.

### 3. MATERIALES Y MÉTODOS EMPLEADOS

Se seleccionó un **grupo de estudio** en correspondencia con los fines de la investigación, formado por 12 maestros primarios que tienen incluidos en sus aulas, educando con discapacidad intelectual en el municipio de San Cristóbal, 12 familias de los educando con discapacidad intelectual incluidos en la Educación Primaria y 6 directivos.

La sistematización de los fundamentos teóricos metodológicos permite la definición de la **variable**: la preparación del maestro primario para la inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual un proceso sistemático de perfeccionamiento y actualización de los conocimientos, procedimientos y valores necesarios en su función como mediador en la la inclusión educativa del educando primario con discapacidad intelectual que contribuya a la elevación de su desempeño profesional y por consiguiente a la preparación para la vida de los educandos teniendo en cuenta el perfil del egresado.

En el desarrollo de la investigación se utilizaron, a partir de la concepción dialéctico materialista, **métodos de investigación** del nivel teórico, empírico y estadísticos.

Los métodos utilizados fueron:

El **histórico-lógico**: facilitó la profundización en la preparación del maestro de la Educación Primaria para la dirección de la inclusión educativa de los educando con discapacidad intelectual en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado, el análisis de los factores asociados y regularidades generales en su desarrollo.

El **analítico-sintético**: permitió la sistematización de los referentes teórico-metodológicos sobre el tema y se propició la interpretación de los datos a partir de los instrumentos aplicados.

El **inductivo-deductivo**: permitió el procesamiento de la información empírica y el establecimiento de generalizaciones para llegar a conclusiones teóricas y empíricas.

El **sistémico-estructural**: permitió elaborar los talleres con sus rasgos distintivos, componentes y relaciones fundamentales; la integración de las dimensiones e indicadores que guían la investigación, así como la orientación y monitoreo de los diferentes momentos por los que transita la construcción de la propuesta.

La **sistematización**: permitió a partir del análisis documental e intercambios con especialistas, la estructuración los referentes teóricos que permitieron posteriormente, identificar los fundamentos de los talleres.

La **observación**: se empleó para constatar el estado de la preparación del maestro de la Educación Primaria para la inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual en la etapa inicial, así como para comprobar el mejoramiento progresivo en la actuación de los maestros.

El **análisis documental**: permitió analizar los expedientes de las asignaturas, el sistema de clases diseñado y los productos del trabajo científico-metodológico de los maestros de la Educación Primaria; para constatar las fortalezas y debilidades con vistas al desarrollo de la preparación recibida para la inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual .

La **encuesta**: permitió conocer las opiniones de los maestros de la Educación Primaria acerca de la disposición y conocimientos que poseen para la inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual, así como la preparación recibida.

La **entrevista**: se utilizó con el objetivo de constatar criterios de directivos y metodólogos acerca de la preparación que poseen los maestros primarios para asumir la inclusión educativa a educando con discapacidad intelectual. También a familias de educando con discapacidad intelectual, para conocer las opiniones acerca de la atención que brindan los maestros a sus hijos.

**Estadística descriptiva**: distribución de frecuencia absoluta y relativa, cálculo porcentual.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La integración de los resultados alcanzados a partir de los instrumentos aplicados (observación, entrevistas y encuestas) permitió la valoración de cada dimensión.

Los resultados obtenidos en cada uno de las dimensiones fueron los siguientes:

Dimensión conceptual. Esta dimensión incluyó el dominio de definiciones como inclusión educativa, discapacidad intelectual, así como de las condiciones organizativas que debe tener la escuela primaria para realizar un adecuado proceso de inclusión educativa y los recursos y apoyos que sustentan la respuesta pedagógica individual y personalizada.

Los datos recogidos demostraron que de los 12 maestros de la educación primaria diagnosticados, dos (16,6%) dominan de manera general el término inclusión educativa, alegan que es el derecho de todos los educandos al incluir al educando con discapacidad intelectual a una educación de calidad y consideran la discapacidad intelectual, como una característica peculiar del desarrollo que desencadena dificultades marcadas en el aprendizaje.

Dos (16,6%) destaca la creación de espacios de atención, realización y participación de todos los educandos para que compartan igualdad de oportunidades en su formación como principales condiciones organizativas de la escuela primaria para asumir la inclusión educativa; no obstante, se manifiestan imprecisiones acerca de los recursos y apoyos para la respuesta pedagógica individual y personalizada. Los 10 maestros restantes (83,3%) carecen de conocimientos respecto a esta temática.

La distribución de frecuencias de los resultados analizados demuestra que 10 maestros (83,3%) se encuentran en el nivel bajo y dos maestros en el nivel medio (16,6%).

Dimensión procedimental. En esta dimensión se evaluaron las problemáticas fundamentales que se presentan en la práctica educativa relacionadas con la inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual.

Sobre las respuestas, dos de los 12 maestros que conformaron la muestra (16,6%), destacan la atención individual en la clase y la preparación para la vida adulta como problemáticas fundamentales, con relación a la atención a los educandos con discapacidad intelectual y proponen acciones dirigidas a la solución de estas; no obstante se aprecian carencias en la argumentación de las acciones propuestas. Los 10 maestros restantes (83,3%) presentan dificultades para determinar las problemáticas fundamentales y por consiguiente en la propuesta y argumentación de soluciones.

La distribución de frecuencias en este indicador evidencia que 10 maestros (83,3%) se ubican en el nivel bajo y dos en el nivel medio (16,6%).

Dimensión actitudinal. Esta dimensión evaluó la propuesta de soluciones a problemas concernientes a la inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual.

En correspondencia con los resultados obtenidos en la evaluación de las dimensiones anteriores, dos maestros (16,6%) reflejan acciones dirigidas a la solución de problemas que se presentan en las clases y expresan sus ideas acerca de la necesidad de perfeccionar la práctica educativa con estos educandos; además reconocen que existen problemas relacionados con la preparación para la vida adulta y no destacan acciones dirigidas a su solución. En los 10 maestros restantes (83,3%) se plantean acciones muy generales, lo cual evidencia carencias para focalizar las necesidades especiales de estos educandos.

La distribución de frecuencias en esta dimensión evidencia que 10 maestros (83,3%) se encuentran en el nivel bajo y dos maestros (16,6%) en el nivel medio.

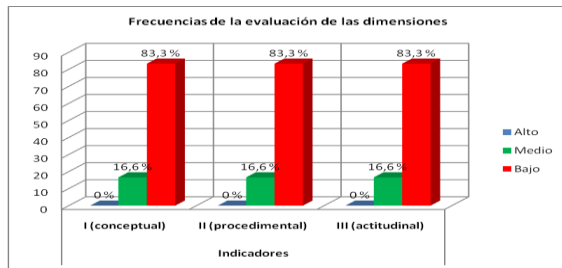
La interpretación de los juicios críticos, opiniones, criterios y puntos de vistas expresados por los maestros a través de la composición titulada “La inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual es para mí...”, permitió apreciar que de los 12 maestros, hubo dos (16,6%) que a pesar de reconocer que les falta preparación se manifiestan confiados y optimistas ante la tarea y muestran sensibilidad por los educandos con discapacidad intelectual, ello posibilitó su ubicación en el nivel alto. Hay tres maestros (25%) que denotan sensibilidad por estos educandos, no obstante dejan ver falta de confianza y optimismo, los cuales se ubicaron en el nivel medio. El resto, siete (58,3%) reflejan desconfianza y pesimismo alegando que la atención a estos educandos depende en gran medida de la familia y estas no tienen nivel y preparación, por lo cual todo el trabajo recae en el maestro; estos se ubicaron en el nivel bajo. En sentido general en todos se aprecia satisfacción por emprender la preparación.

La distribución de frecuencias de esta dimensión pone de manifiesto que siete (58,3%) maestros se encuentran en el nivel bajo, tres (25%) se encuentran en el nivel medio y los dos (16,6%) restantes en el nivel alto.

Estos resultados demuestran que prevalece el nivel bajo en la evaluación integral de los maestros que inician la preparación, lo que evidencia la brecha existente entre el estado actual y el estado deseado en torno a la preparación para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual.

A partir del análisis realizado se puede resumir el estado inicial de la preparación de los maestros de la Educación Primaria mediante los siguientes elementos:

El gráfico 1 se presenta a continuación muestra estos resultados



Los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado corroboran las insuficiencias en cuanto a las carencias relacionadas con la preparación de los maestros primarios para asumir la inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual. Las valoraciones de los diferentes instrumentos utilizados confirman la coherencia en los criterios de los involucrados en la investigación; todo lo cual sienta pautas para la elaboración de un taller que posibilite la reflexión y el debate sobre los contenidos específicos de carácter teórico, metodológicos y prácticos, requeridos para la preparación del maestro primario para asumir la inclusión educativa de educando con discapacidad intelectual en la escuela primaria.

## 5. CONCLUSIONES

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la preparación del maestro de la Educación Primaria para la inclusión educativa de los educando con discapacidad intelectual, se aprecian en la teoría relacionada con el enfoque de la formación continua, por sus potencialidades en el aprendizaje con alto nivel de autonomía y creatividad y de la atención a la diversidad, dirigidas estas, al desarrollo profesional sobre la práctica educativa y a su evolución, para la transformación de la escuela primaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. (2011). *Desarrollo del postgrado en el Ministerio de Educación*. En Conferencia presentada en la reunión nacional de la Maestría en Ciencias de la Educación Mención ETP. La Habana: C.P. "Villena-Revolución"; 27 diapositivas
- Amortegui, S. A. (2013). *Sugerencias psicopedagógicas para la inclusión educativa de escolares con necesidades educativas especiales del contexto colombiano*. [Tesis de trabajo de diploma]., Holguín, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011) *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Décima edición*. Washington, DC, Estados Unidos de Norteamérica: Psicología Alianza.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index for inclusión*. Traducción castellana. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva Madrid, España: Narcea.

- Borges, S. y Orosco, M. (2012). Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa. En: XII Seminario nacional para educadores. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Borges, S. y Orosco, M. (2014). Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana, Cuba: Educación cubana
- Cobas, C. L. y Gayle, A. (2011). *Atención a la diversidad del alumnado en el contexto escolar*. La Habana, Cuba: CELAEE–MINED-HANDICAP INTERNACIONAL
- Koistinen, M. (2010). Una escuela común para todos. Retos y posibilidades de la educación inclusiva. Helsinki, Finlandia: Asociación de amistad Finlandia - Cuba.
- Leyva, M. y Fuentes, M. (2016). Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con NEE asociadas, o no, a discapacidades. La Habana, Cuba: ICCP (soporte digital).
- Vigotsky, L. S. (1989). Obras Completas. Tomo V. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Warnock, H. M. (1978). Necesidades educativas especiales. “Informe del Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes“. En: Revista de Educación, (Número extraordinario).