

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

DIAGNÓSTICO DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL EDUCANDO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Lic. Ivania Rivero Arencibia¹

Categoría docente: Instructor

Centro de trabajo: Universidad de Artemisa.

Correo: ivaniarivero2@gmail.com

Dr. C. Alberto González González²

Metodólogo de la Dirección de formación del profesional

Universidad de Artemisa.

e-mail: albeglez0@gmail.com

Esp . Pedro León Llano³

Categoría docente: Instructor

Centro de trabajo: Universidad de Artemisa.

Correo: pedroleon@uart.edu.cu

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Ivania Rivero Arencibia, Alberto González González y Pedro León Llano: "Diagnóstico del maestro primario para la inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 4 abril 2021, pp. 113-126). En línea: <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-abril/educando-capacidad-intelectual>

RESUMEN

La presente investigación aborda los aspectos vinculados con la preparación de los maestros primarios para dirigir el proceso de inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual. Este se distingue por el carácter interdisciplinario e interactivo, por la implicación del maestro en la

¹ Licenciada en Educación Especial, Profesora Instructor del Departamento de Educación Especial y Logopedia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Artemisa. Líneas de investigación que desarrolla: Trabajo preventivo y Neurodesarrollo infantil. Proyecto de investigación: Estudio de validación de la eficacia de videojuegos para el entrenamiento de capacidades cognitivas básicas en niños con trastornos del neuro desarrollo en la edad escolar vinculado al Programa Nacional: Neurociencias y Neurotecnologías. ivanias@uart.edu.cu, San Cristóbal, Cuba.

² ORCI iD: 0000-0003-4272-2039, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación, Licenciado en Educación, en la especialidad Educación Primaria. Profesor Titular de la Universidad de Artemisa. Metodólogo de la Dirección de Formación del Profesional y Jefe de la Disciplina Formación Pedagógica General, tronco común para las carreras Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Especial y Logopedia de la Facultad de Ciencias de la Educación. albertogg@uart.edu.cu, Artemisa, Cuba.

³ Especialista en Trabajo Social y Comunitario, Licenciado en Educación Laboral y Dibujo Técnico. Profesor Auxiliar de la Universidad de Artemisa. Profesor Principal de Año Académico. Líneas de investigación que desarrolla: Trabajo social, Historia de personalidades y Pedagogía. Proyecto de investigación: Akokan, asesorado por el Centro Félix Varela. pedroleon@uart.edu.cu, Candelaria, Cuba

educación familiar, por el carácter correctivo-compensatorio y la función del maestro como agente integrador del sistema de influencias educativas que se revierte en la preparación para la vida de los escolares. La aplicación de un sistema de métodos teóricos, empíricos y estadísticos-matemático, ponen de manifiesto las dificultades en el actual y complejo problema. Estas deficiencias son el producto de la necesidad de un sistema de talleres que se proponen en la tesis de maestría en Didáctica de la autora. Por tanto el objetivo de este artículo es socializar la variable, las dimensiones e indicadores, así como los resultados obtenidos en el diagnóstico de la preparación del maestro primario para la inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual.

Palabras clave: Preparación – inclusión educativa – discapacidad intelectual.

DIAGNOSTIC OF THE PRIMARY TEACHER FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY

ABSTRACT

This research discourses the aspects related to the preparation of primary teachers to direct the process of educational inclusion of students with intellectual disabilities. Its interdisciplinary and interactive character, distinguishes this by the involvement of the teacher in family education, by the corrective-compensatory character and the role of the teacher as an integrating agent of the system of educational influences that reverts to the preparation for the life of the children. Schoolchildren. The application of a system of theoretical, empirical and statistical-mathematical methods, reveal the difficulties in the current and complex problem. These deficiencies are the product of the need for a system of workshops that are proposed in the author's master's thesis in Didactics. Therefore, the objective of this article is to socialize the variable, the dimensions and indicators, as well as the results obtained in the diagnosis of the preparation of the primary teacher for the educational inclusion of the student with intellectual disability.

Keywords: Preparation – educational inclusion – intellectual disability.

1. INTRODUCCIÓN

La preparación del docente es uno de los principales retos que enfrenta el sistema educacional en Cuba mediante un complejo y dinámico proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta preparación se lleva a cabo principalmente mediante la superación y el trabajo metodológico. Este último se regula actualmente mediante la Resolución Ministerial 200/2014 y en consecuencia, se proyectan sus objetivos, entre los que se encuentra: la preparación para la atención a la diversidad, que responde a la política educacional trazada internacionalmente (Artículo 5 de la Convención de los Derechos del Niño) y nacionalmente (Artículo 51 de la Constitución de la República de Cuba).

También se alude a ello en los Lineamientos de la Política Económica y Social presentados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba y discutidos para su aprobación en el VII Congreso (Lineamiento 143 “Dar continuidad al perfeccionamiento de la educación”).

La preparación del docente ha sido estudiada por un considerable grupo de investigadores desde diferentes aristas, destacándose entre estos: Añorga, J. (1995); Caballero, E. (1996); Valcárcel, N. (1998); Valiente, P. (2001); Nieves, M. L. (2003); Addine, F. (2004); Castillo, T. (2004), Santiesteban, M. L. (2004); Blanco, A. (2004); Cueto, R. (2006); Castillo, M. (2006), entre otros. De forma general, sus principales resultados están encaminados a la actualización sistemática, el perfeccionamiento del desempeño de las actividades y la formación permanente que caracterizan el proceso por medio del cual, también, el docente asume instrumentos teóricos y metodológicos que requieren un modo de actuación profesional.

En este sentido, desde la educación especial se encuentran los trabajos de Manes, E. B. (2005); Conill, J. A. (2005); Santamaría, D. L. (2007); Travieso, E. (2008); Linares, C. A. (2012); González, S. (2012); Grey, X. (2015); Niebla, B. (2016) Martínez, N. (2017) , entre otros, que a partir de los referentes anteriores, incluyen en sus constructos, la preparación del docente como vía para elevar la calidad de este subsistema de educación y proponen diferentes acciones para su perfeccionamiento.

En Cuba se llevó a cabo un importante estudio sobre el retraso mental “Estudio psicopedagógico, social y clínico genético de las personas con retraso mental en Cuba” (2001-2003) el cual tuvo como objetivo elevar la calidad de vida de estas personas a partir de factores identificados como barreras, entre los que se destacan: la negativa de los padres para que sus hijos asistieran a escuelas especiales, la lejanía y la falta de capacidad de los centros internos vinculados a estas. Entre sus principales resultados y aportes fundamentales se encuentra el identificar el número significativo de educandos con discapacidad intelectual que asisten a la escuela primaria.

Desde esta perspectiva se redimensiona la preparación del maestro primary a partir del sistema de relaciones que se establecen entre sus protagonistas y la calidad de la respuesta educativa que demandan; de esta forma el impacto del proceso de preparación ha tenido un extraordinario valor para la reflexión, el debate, la actividad científico-investigativa y la toma de decisiones en diferentes ámbitos, a la vez que ha permitido la búsqueda constante de alternativas, tanto a partir de la propia práctica, como desde la investigación, para la garantía de su atención.

El proyecto “Modelo para la atención educativa de los escolares con retraso mental” del Centro Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) del año 2006-2012 presentó entre sus aportes, los relacionados con las concepciones teóricas, metodológicas y prácticas de la atención a los escolares de referencia y, entre sus recomendaciones, destaca la necesidad de realización de investigaciones para la atención de los educandos con discapacidad intelectual incluidos en las escuelas primarias por su pertinencia y alcance social.

Sobre la inclusión educativa, en el ámbito internacional son relevantes las investigaciones de Manosalva, S. (1997); Booth, T. y Ainscow. M. (2000), Vayrynen, S. (2001); UNESCO (2001); Moberg. S. (2002); Lakkala, S. (2008); Koistinen, M. (2010); y en el ámbito nacional: López, R. (2006); Borges, S. (2010-2013); Gayle, A. y Coba, C. L. (2010); Bravo, M. (2010-2013); Navarro, S. (2010); Guerra, S. (2011); Orosco, M. (2011), entre otros. Los aportes fundamentales se centran en ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todos, en criterios e ideas en torno a la necesidad de la preparación del docente y a la calidad de la educación como soporte

de una verdadera inclusión, al aludir a la igualdad de oportunidades para todos como principio de la sociedad.

En correspondencia con estos resultados, la práctica educativa en Cuba revela un incremento del número de educandos con discapacidad intelectual incluidos en la escuela primaria, que asciende a un total 3353 educandos; de ellos, la provincia de Artemisa, tiene un total de 154. El análisis de los resultados del trabajo metodológico realizado en la provincia destaca entre las insuficiencias, la falta de actividades colaborativas, novedosas y diferenciadas, lo que no garantiza la atención efectiva de los educandos de referencia y como consecuencia, las limitaciones en el avance de estos.

Esta problemática ha sido relativamente poco tratada en las investigaciones de carácter nacional más recientes, las que centran su atención principalmente en la integración educativa, en mayor medida que en la inclusión de educandos con discapacidad intelectual. Actualmente el proceso de perfeccionamiento que se lleva a cabo en el país ofrece orientaciones acerca de la atención a estos educandos y reconoce a un maestro de apoyo que media en el proceso de inclusión.

En este sentido se declara como contradicción fundamental la que se evidencia entre las exigencias sociales al maestro primario en el dominio de los conocimientos, procedimientos y valores necesarios para desarrollar el proceso de inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual en la escuela primaria y las insuficiencias que presentan los maestros primarios para lograr la atención del educando con discapacidad intelectual en este contexto.

A partir de lo expresado anteriormente se formula el siguiente **objetivo**: socializar la variable, las dimensiones e indicadores, así como los resultados obtenidos en el diagnóstico de la preparación del maestro primario para la inclusión educativa del educando con discapacidad intelectual

2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

A partir de la década de los noventa, se manifiesta un período de proliferación de eventos y reuniones que en el plano internacional deciden nuevas líneas de trabajo relacionadas con la educación para todos. En 1990 se celebra la Conferencia de Jomtiem, UNESCO, desde la que se hace un llamado a todos los países del mundo al reconocimiento de una educación que requiere mejoras en su adecuación y calidad para que se sitúe al alcance de todos.

Un estudio realizado por la UNESCO en 1991, en 10 de los 52 países, se evidenció, el alcance de la legislación existente sobre Educación Especial, al plantear que los niños que asisten a escuelas ordinarias deben seguir los planes de estudio ordinarios, y utilizar los métodos de trabajo adecuados a sus necesidades particulares.

Otros hechos continuaban gestándose internacionalmente cuando por aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, decretada en España en 1994, y el consentimiento, en este contexto, de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, se universalizó por primera vez el término necesidades educativas especiales en el ámbito educativo.

Como ha sido expresado, tras más de un cuarto de siglo, la Declaración de Salamanca constituyó otro impulso en el desarrollo de una mejor política educativa y desde ese momento reclamó de los

gobiernos gestores la contratación y formación del personal docente, al reconocer prioritariamente que los conocimientos y aptitudes requeridas en la formación de cualquier docente, son básicamente los de una buena pedagogía. En este sentido, en la propia Declaración se aborda particularmente el importante papel que corresponde a las universidades en el plano consultivo, fundamentalmente en la elaboración de prestaciones educativas especiales con relación a la preparación de formadores de profesionales y la elaboración de programas y materiales pedagógicos.

Posterior a la Declaración de Salamanca, se celebró en el año 1996, en Viña del Mar, Chile, la Reunión Regional sobre perspectivas de la Educación Especial en los países de América Latina y el Caribe, y más adelante se celebró el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal (2000) en el cual se revisaron las metas cumplidas y las insuficiencias determinadas por falta de articulación entre los distintos actores involucrados en la “Educación para todos”; se promueven la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseño de modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, cuyos desafíos representarían un compromiso colectivo para actuar.

En estos encuentros internacionales se discutieron ampliamente las ideas expresadas anteriormente, las que se instalaron progresivamente en el mundo y en la que tuvo lugar una de las obras claves de este escenario, el denominado índice para la inclusión indexfor inclusión realizado por Booth y Ainscow (2000), publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.

El Index promueve una política, práctica y cultura expresadas en dimensiones que deben considerar los centros educativos para la autoevaluación en la tarea de identificar y minimizar las barreras en el aprendizaje y la participación de todos los implicados en el proceso y exponer el máximo de recursos que apoyen dicho proceso. A partir del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad educativa.

La creación de culturas inclusivas: es una dimensión que se relaciona con la creación de una comunidad educativa institucional segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado y aceptado, lo cual es la base fundamental para que todos los educandos tengan mayores niveles de logros. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la institución, los educandos, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje y desarrollo de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la institución.

La elaboración de políticas inclusivas como dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, de esta manera penetrar en todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los educandos y puedan recibir los apoyos necesarios al considerar a estos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de escolares”(Booth, T. y Ainscow, M.,2000, p.27).Todas

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 Caba (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, procedimientos 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 étéreo 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.

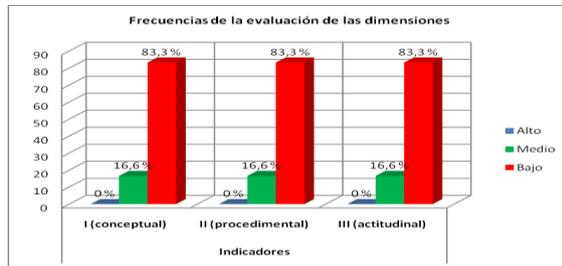
La interpretación de los juicios críticos, opiniones, criterios y puntos de vistas expresados por los maestros a través de la composición titulada “La inclusión educativa de los educandos con discapacidad intelectual es para mí...”, permitió apreciar que de los 12 maestros, hubo dos (16,6%) que a pesar 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).