

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL, PSICOPEDAGOGÍA Y ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL/LOGOPEDIA

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

NADIA CHÁVEZ ZALDÍVAR

Holguín

2017

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL, PSICOPEDAGOGÍA Y ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL /LOGOPEDIA

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Prof. Auxiliar, MS.c. Nadia Chávez Zaldívar

Tutoras: Profesor Titular, MSc. Onaida Calzadilla González.Dr.C.

Profesor Titular, MSc. Maritza Salazar Salazar, Dr. C.

Holguín

2017

Agradecimientos:

- A mis tutoras Onaida y Maritza por sus sabias ideas en la conducción del proceso investigativo. Por creer en mi y guiarme a partir de mis particularidades, demostrando que en todo proceso educativo la atención a la diversidad es premisa básica para el aprendizaje.
- A Ronnie y Nidia por ser las hermanas, amigas, el apoyo constante durante todo el proceso, por sus palabras de aliento y confianza en cada momento que me dieron fuerza para seguir.
- A Sofia por estar pendiente de mi desarrollo profesional, su cariño y ayuda incondicional, a pesar de la distancia.
- A Katherine por su acompañamiento y apoyo oportuno.
- A Sulma, mi niña adoptiva, por su cariño e incondicionalidad.
- A Yudith, por estar al tanto del proceso y ofrecerme la ayuda en cada momento.
- A Yensi, Alicia y Marbelis por su ayuda en momentos difíciles.
- A Sonia por sus consejos atinados y la palabra precisa.
- A Ramón López Machín y Arturo Gayle Morejón, por las sabias orientaciones para este trabajo y aportar la información necesaria en cada momento.
- A Liuba por las importantes recomendaciones en el proceso investigativo y creer en mi.
- A Yunia Vega, Marlens, Yunia Calzadilla por su colaboración y confianza.
- A Yolanda y Luis Manuel por abrirme las puertas de su casa en momentos importantes.
- A Doralis por su colaboración en la edición de la tesis y darme la seguridad.
- A Oscar Ovidio por su disposición, consejos y ánimos constantes.
- A Lourdes, Ana Melva y María Elena Ayala por su solidaridad en este proceso.
- A Iris, Milagro y Tamara por toda la ayuda en la bibliografía.
- A losvanis por su cariño y ayuda.

- A Vania, Xiomara y Dulce por su colaboración en la obtención de los créditos y las atinadas recomendaciones.
- A funcionarios y metodólogos de la Dirección Provincial de Educación de la subdirección de Educación Primaria y Educación Especial por su participación en el proceso investigativo y aportar datos valiosos.
- A los especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación de la provincia de Holguín por sus recomendaciones y valoraciones en el proceso investigativo.
- A Virgen por su bondad y palabras de aliento a pesar de no haber tenido mucho tiempo para conocernos mejor.
- A Francisca, Grethel, Dora y Rosell por su colaboración y haber confiado en mí siempre.
- A Yurima por sus excelentes recomendaciones en el estilo y la redacción de la tesis.
- A Oreste Coloma por hacerme sentir una persona importante en la dinámica de su hogar.
- A Moraima, Yander y Arminda por su eterno cariño y colaboración.
- A Juan Luis, por su ayuda tecnológica en momentos decisivos.
- A todos el claustro de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, por su participación en el proceso investigativo, su respeto hacia la propuesta y su implicación en cada etapa, que hizo posible esta humilde obra.
- A todos mi eterna GRATITUD.

Dedicatoria.

- A mis padres, por la vida que me han dado, pues sin ellos hoy no estuviera donde estoy.
- A los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, pues ustedes han sido la mayor motivación de esta investigación.

SÍNTESIS

Uno de los retos de la educación en la actualidad es ofrecer una respuesta educativa a toda la diversidad escolar desde prácticas inclusivas. La intencionalidad de formar un profesional de la educación y específicamente el Licenciado en Educación Primaria acorde con las exigencias de la contemporaneidad, lleva a la investigación de la formación inicial del profesional en la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico. Se ofrece una concepción pedagógica en la que se revela la atención educativa integral como contenido formativo, y se definen las premisas, núcleos teóricos, escenarios formativos y niveles de formación, así como se resignifica las funciones docente – metodológica y orientadora. Se propone un procedimiento metodológico que se implementa en la práctica para el abordaje del contenido desde el trabajo interdisciplinario.

La resolución de problemas con experimentación en el terreno se utiliza como método fundamental para la construcción teórica y práctica, unido al criterio de expertos y los talleres de socialización permiten obtener criterios favorables de su pertinencia. Los resultados alcanzados se consideran satisfactorios, al aportar elementos positivos en la práctica educativa de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS – METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO	11
1.1. Antecedentes históricos del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria	11
1.2. El proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico	28
1.2.1. La atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria	35
1.3 Diagnóstico del estado actual de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico	41
Conclusiones del capítulo	46
CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO	48

2.1 Fundamentos teóricos de la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico	48
2.2. Estructuración de la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico	56
2.3 Procedimiento metodológico para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico	79
Conclusiones del capítulo	84
CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y FACTIBILIDAD DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO	86
3.1 Estrategia investigativa adoptada para la investigación	86
3.2. Valoración de la pertinencia de la propuesta a través del criterio de expertos	88
3.3. Evaluación de la propuesta	91
Conclusiones del capítulo	117
CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe consenso a nivel internacional, de que la profesión docente debe garantizar la formación integral y diversificada de los estudiantes al proporcionar una cultura común a todos. Además, que evite la discriminación, propicie la igualdad de oportunidades; así como, el respeto a las diferencias individuales, como base de la educación inclusiva. Ésta constituye una de las demandas sociales impostergables en las metas educativas para el 2021, y ratificadas por la UNESCO para el 2030.

Desde esta perspectiva, la Educación Superior en Cuba, se perfecciona; modifica los planes de estudio y la metodología de enseñanza, en función de transformar el proceso formativo, de modo, que los profesionales autogestionen su aprendizaje y alcancen una cultura general integral que les permita convertirse en verdaderos agentes de cambios. De manera particular, en la formación de los profesionales para las ciencias pedagógicas estas renovaciones están mediadas por las transformaciones en el Sistema Nacional de Educación.

En lo anterior se evidencian las exigencias sociales que impulsan los cambios en las concepciones didácticas de la Educación Superior, transformando la visión de los llamados espacios formativos, de sus actores, de las formas de organización de la enseñanza, y de la evaluación hacia procesos integradores, sistémicos, con enfoque ontogenético y de respeto a la cultura individual. Esto, genera el empleo de métodos activos para la reflexión, la indagación, la problematización de la realidad y a la adopción de posiciones que transformen dicha realidad.

En este sentido, se destaca la necesidad de elevar la formación del profesional de la Educación Primaria para atender a la diversidad. Ello encuentra sustento teórico en las concepciones de la educación inclusiva, como visión que transforma la teoría y la práctica pedagógica contemporánea a partir, de considerar que las diferencias son inherentes al ser humano. Diferencias que están presentes en

cualquier contexto educativo, por tanto, la atención a la diversidad, también, es responsabilidad de la Educación General.

Al irradiar la cultura de atención a la diversidad, y de la educación inclusiva en las instituciones educativas, se modifican las funciones ya establecidas al maestro para su desempeño profesional, pues se incorpora la tarea de integrarse al proceso de tránsito de los escolares que provienen de las escuelas especiales y la de ofrecer ayudas psicopedagógicas y didácticas, que le permitan desarrollarse en la escuela de su comunidad a todos los escolares con necesidades educativas especiales, en lo adelante (NEE), que tiene en su grupo.

Con la implementación del Plan de estudio “D”, a partir del curso 2010 – 2011, en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, se pondera la necesidad de la formación de habilidades pedagógicas profesionales para la dirección del proceso educativo, a partir de las peculiaridades del grupo escolar, donde la atención a la diversidad escolar constituye una de las premisas básicas. Esto se precisa desde los problemas profesionales y alcanza su mayor expresión en la disciplina Formación Pedagógica General, en la asignatura Psicología II.

Un estudio realizado por la autora, en el curso 2012 -2013, en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, con la aplicación diferentes de métodos, fundamentalmente, de la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, le permite identificar limitaciones en el proceso formativo, entre las que se significan las siguientes:

- El contenido de la atención al escolar con NEE es abordado, únicamente, en la asignatura Psicología II con un carácter fragmentado y disperso, con pobres vínculos intra e interdisciplinario que se expresan en los componentes académico, laboral e investigativo.

- El claustro universitario, no ha profundizado lo suficiente en la atención a la diversidad como contenido formativo. Esto limita la actualización científico - metodológica del colectivo de profesores, en correspondencia con las concepciones de la inclusión educativa y formar a un maestro que dirija el proceso educativo, con total dominio teórico y metodológico del objeto de la profesión, para la transformación del contexto de actuación y su autotransformación.
- No se favorece el vínculo sujeto – profesión en la formación de modos de actuación para la educación inclusiva, pues en las actividades del componente laboral – investigativo son pocas las tareas en las que el estudiante atiende a las diferencias individuales de los escolares con NEE.
- Los egresados de la carrera tienen limitaciones para dirigir la atención educativa integral a escolares con NEE, en proceso de tránsito o en condiciones de inclusión, debido al pobre desarrollo de habilidades pedagógico profesionales, para atender las necesidades educativas desde el currículo de la Educación Primaria.

La búsqueda de propuestas para la solución de la problemática referida, conlleva a la autora de esta investigación a la consulta de una variada bibliografía de autores cubanos y extranjeros, que han abordado la temática de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con NEE.

A nivel internacional, se constatan autores tales como: Zabalza, M. (1994), Blanco, R. (2002), Booth, T y Ainscow, M. (2002), Echeita, G. (2006), Sánchez, A. (2007), Durán, D y Giné, C. (2011), Nogales, M. (2012) y Tenorio, S. (2013). Estos autores coinciden en los saberes y competencias que se han de considerar en la formación del maestro para la atención a los escolares con NEE. Precisan además, el contenido de los programas de formación en lo relacionado con el diagnóstico, las adaptaciones curriculares, el diseño de estrategias de aprendizaje, el trabajo colaborativo con otros especialistas y familias, y la formación de una orientación positiva hacia la discapacidad. Sus propuestas son generales pues tienen en cuenta lo común para

atender a todas las NEE, y no se detienen a la modelación de la formación del profesional para entidades diagnósticas específicas, cuestión esta que restringe el alcance de la propuesta.

Autores cubanos como Gayle, A. (2005) y Ardite, Y. (2009) y Pérez, A. (2014) dedican sus aportes al diagnóstico psicopedagógico diferencial y al proceso de tránsito del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico, en lo adelante (RDP), a la Educación Primaria. En estos estudios enfatizan en la identificación de las potencialidades y dificultades del escolar; en los recursos y apoyos que requieren para aprender y progresar; así como, en el vínculo con la familia y con otros especialistas. Sus propuestas perfeccionan la labor del maestro primary en ejercicio, y dejan evidencias de la necesidad de mejorar el proceso de formación inicial.

Martínez, J (2008) propone una metodología que concibe el tratamiento a las NEE como un eje transversal en la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria, en condiciones de universalización. Su propuesta abarca todas las NEE y se centra en la preparación del claustro que forma al profesional en la microuniversidad. Díaz, M. (2011), y López, R. (2015) coinciden en que, en la formación inicial, el contenido de atención a estos escolares debe ser objeto de todas las disciplinas del currículo, pero sus aportaciones están dirigidas a fundamentar la necesidad de formar un maestro primary que esté en condiciones de atender al universo de las diferencias. Si bien es necesaria la formación para atender a la totalidad la diversidad de NEE, es criterio de esta autora que se requiere de propuestas que particularicen en aquellas más frecuentes en las instituciones de la Educación General, en tanto cada una de ellas tiene un abordaje teórico - metodológico peculiar.

Por otra parte, Castro, G. (2012) investiga la temática en el tercer año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, en función de la preparación de los estudiantes para la atención a los escolares con discapacidad auditiva e implante coclear. En su estudio, propone cómo incorporar al currículo propio la asignatura: Atención educativa integral a los escolares sordos o con implante coclear. Este resultado

científico, no revela la implicación del claustro universitario de la carrera, y los vínculos intra e interdisciplinarios.

De manera general, las propuestas evidencian la mirada hacia la Educación Primaria desde la Educación Especial como sistema de recursos y apoyos, y la necesidad de consolidar el trabajo profesional en redes y equipos profesionales. En ellas se revelan importantes contribuciones en relación con el tema que se investiga; sin embargo, se aprecian inconsistencias teóricas tales como:

- En la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria es insuficiente el tratamiento a la atención a la diversidad, como contenido formativo, para atender a las demandas de los escolares con NEE, desde prácticas inclusivas.
- En la plataforma teórica de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria no están definidas las funciones que debe desempeñar, en relación con la atención educativa integral a los escolares con NEE, en proceso de tránsito, o en condiciones de inclusión.
- Los estudios precedentes sobre la formación del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con NEE, tienen un carácter homogéneo, al dirigirlo hacia la generalidad de los escolares. Ello limita el carácter individual y diferenciado en el accionar de los agentes educativos, según la categoría diagnóstica.

Las evidencias empíricas y las limitaciones teóricas apuntan hacia una contradicción en el proceso formativo del profesional de la Educación Primaria para la atención educativa al escolar con NEE que en su manifestación externa se aprecia entre las exigencias al desempeño del maestro primario para la atención a los escolares con NEE, desde una educación inclusiva y las limitaciones en el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

La contradicción identificada es expresión del siguiente **problema científico**: insuficiencias en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria que limitan su preparación para la atención

educativa integral a los escolares con NEE desde prácticas inclusivas. Por esta razón se declara como

objeto de la investigación: el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

En este sentido, el proceso formativo en el que tiene lugar la apropiación de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de las funciones pedagógicas profesionales, requiere de ser remodelado para que abarque la diversidad de procesos y funciones a cumplir por este profesional. Dentro de ellos ocupa un lugar significativo la atención educativa al escolar con RDP por las particularidades de los recursos y ayudas psicopedagógicas y didácticas que requieren ser utilizadas para satisfacer las necesidades educativas. Otra de las razones está dada en la alta incidencia de esta categoría diagnóstica en la escuela primaria. En la provincia de Holguín existe un total de 119 escolares con RDP, los que están ubicados en las diferentes instituciones de la Educación Especial en proceso de tránsito y, 32, en condiciones de inclusión en la Educación Primaria. Además, 62 escolares son objeto del diagnóstico especializado, debido a que tienen manifestaciones psicopedagógicas de esta categoría diagnóstica.

Las consideraciones anteriores permiten precisar como **campo de acción:** la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP. Para la solución del problema se determinó como **objetivo de investigación:** elaborar un procedimiento metodológico sustentado en una concepción pedagógica de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, para la atención educativa integral a los escolares con RDP.

La preparación del futuro profesional, para dirigir la atención educativa del escolar con RDP, implica la apropiación de saberes psicopedagógicos, didácticos, socioculturales y para la orientación educativa que demanda su actuación profesional con este escolar. Es por ello, que se plantea como **idea a defender** la siguiente: concebir la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP, como contenido formativo, requiere de la resignificación del proceso en sus componentes desde lo axiológico, lo psicopedagógico, lo didáctico, lo sociocultural y lo orientador.

La materialización de esta investigación se concreta en las siguientes **tareas científicas**, que conducen a profundizar en los estudios que al respecto se realizan:

1. Sistematización de los antecedentes y fundamentos teóricos sobre la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP.
2. Caracterización del estado actual del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP.
3. Determinación de las ideas científicas de la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, para la atención educativa integral a los escolares con RDP.
4. Diseño de un procedimiento metodológico para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, en la atención educativa integral a los escolares con RDP.
5. Valoración científica de la pertinencia de la concepción pedagógica y del procedimiento metodológico.

Para resolver el problema y alcanzar el objetivo se emplean los siguientes métodos de investigación:

Del nivel teórico:

El análisis - síntesis y el inductivo – deductivo, se usan en el estudio de las concepciones sobre la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, el contenido sobre la atención a los escolares con NEE, de manera general, y a los escolares con RDP en lo particular. Ello permite construir el marco teórico conceptual y la caracterización del estado actual del objeto de estudio, y el campo de acción.

El histórico y lógico se empleó para caracterizar el objeto de estudio y el campo de acción en su desarrollo histórico y para la identificación de las concepciones que han caracterizado el proceso formativo de este profesional y en el desarrollo de la investigación para establecer las principales regularidades. La modelación se usó para elaborar la concepción pedagógica, en correspondencia con los componentes del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria. El enfoque de

sistema fue utilizado para el diseño y desarrollo de la investigación, con énfasis de la concepción pedagógica.

Del nivel empírico:

La observación participante se empleó para la recogida de datos en las tareas relativas al diagnóstico del estado actual de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, en la atención educativa integral a los escolares con RDP. Además, durante el proceso seguido para la valoración de la pertinencia de las propuestas de la investigación. La entrevista y la encuesta para obtener criterios valorativos acerca del proceso formativo, se utilizan en el diagnóstico inicial de la temática investigada. La revisión de documentos se utilizó para la recogida de información relacionada con el problema de investigación, tales como: modelo del profesional, el Plan de Estudio, los programas de disciplinas y de asignaturas. Se revisaron los documentos del trabajo metodológico para la valoración de las acciones metodológicas que desarrolla el claustro universitario, en relación con el objeto de investigación y el campo de acción. Los talleres de socialización con especialistas permitieron obtener criterios de pertinencia de las propuestas, y para la retroalimentación y corroboración constante. El criterio de expertos permitió recoger criterios, en función de valorar la pertinencia de la concepción pedagógica y el procedimiento metodológico. La resolución de problemas con experimentación sobre el terreno se usó para la construcción de los aportes de la investigación, la valoración de la pertinencia de la propuesta y exponer los resultados de la investigación.

Del nivel matemático-estadístico se empleó la estadística descriptiva para procesar los datos obtenidos. Como recurso metodológico se utiliza la triangulación de métodos para contrastar los resultados obtenidos, y a partir de ellos corroborar la pertinencia de la propuesta.

La población y la muestra de la investigación se seleccionaron de manera intencional, y la constituyen 22 profesores de la carrera de Educación Primaria, y 14 estudiantes de la cohorte que ingresa en el curso 2011 -2012.

La contribución a la teoría en la investigación consiste en: una concepción que contiene los argumentos de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral al escolar con RDP, como contenido formativo que devela, como **novedad** científica, la resignificación del proceso en sus componentes desde lo axiológico, lo psicopedagógico, lo didáctico, lo sociocultural y lo orientador, así como, las funciones docente – metodológica y orientadora, en el modelo del profesional. **El aporte práctico** de la investigación se expresa en un procedimiento metodológico para el tratamiento al contenido formativo de la atención educativa integral a los escolares con RDP, en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria. Este recurso favorece el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias, desde los nodos de articulación en el trabajo metodológico de la carrera.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el capítulo I se exponen los resultados de la sistematización de los referentes teóricos sobre la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en Cuba, el análisis histórico sobre el objeto y campo de acción y del estudio diagnóstico que caracteriza el estado inicial de la formación del profesional investigado en la Universidad de Holguín. En el capítulo II se presentan los principales aportes (teórico y práctico) de la investigación, la concepción pedagógica y el procedimiento metodológico que permite su concreción en la práctica, así como, los presupuestos teóricos- metodológicos que sirvieron de sustento a su modelación. En el capítulo III, se ofrecen los resultados de la aplicación de los métodos de la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, los talleres de socialización y reflexión crítica con especialistas, y el criterio de expertos, los que evidencian transformaciones satisfactorias del proceso investigativo y juicios positivos de la pertinencia de la propuesta.

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS – METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS – METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO (RDP)

En este capítulo, conformado por tres epígrafes, se presenta la caracterización de la evolución histórica del objeto y campo de acción, así como, la sistematización teórica del tema que se investiga que permite conformar el marco teórico – conceptual de la investigación. Además, se presentan los resultados del diagnóstico del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP, donde se revela el estado actual.

1.1 Antecedentes históricos del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria

La fundamentación teórica del proceso formativo de los profesionales de la educación requiere del análisis de la categoría formación, cómo en ella se concibe al hombre, y cómo se valora la realidad objetiva. Este estudio se interpreta desde una perspectiva dialéctico materialista, a partir de los estudios de diferentes ciencias, particularmente de la Pedagogía.

La formación ha sido estudiada por diversos autores, desde la visión del objetivo esencial de la educación. Se encuentran los trabajos de Labarrere, G. (1988), Álvarez de Zayas, C. (1993), y de un grupo de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP, 1999), los que enfatizan en el carácter procesal, consciente, contextual e histórico concreto de las acciones a desarrollar con los sujetos que intervienen. López, J. (2002) y otros precisan que: “La categoría formación se interpreta como base del desarrollo y, también, como consecuencia de este (...) y es entendida como la orientación

del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación”¹. Desde esta perspectiva, se considera que la formación es el proceso mediante el cual el ser humano desarrolla su personalidad, en correspondencia con el fin de la sociedad, para tomar decisiones y concebir su proyecto de vida, en función de su autodesarrollo y el de los demás.

El término formación, en la Educación Superior Cubana según Horruitinier, P. (2006) “se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades, con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado como los de posgrado”². Además, precisa que el modelo de formación inicial se organiza de forma curricular y extracurricular, es de perfil amplio y se sustenta en dos ideas rectoras fundamentales: la unidad entre la educación y la instrucción y el vínculo del estudio con el trabajo.

Este análisis permite comprender el carácter complejo, sistémico y, a su vez diferenciado de los diferentes procesos que involucra la formación, como macroproceso. Y revela, también, las diferentes aristas por las que puede ser abordado, como es el caso que ocupa a este estudio: la formación de profesionales de la educación.

En cuanto a la formación de los profesionales para la educación, Miranda, T. (2002) la concibe como el proceso a través del cual el estudiante se apropia de los conocimientos y habilidades que integran las funciones de la profesión pedagógica, y las cualidades que le identifican como educador.

Diversos autores extranjeros han estudiado la formación del profesional de la educación, de manera particular en su tramo inicial. Se destacan Marcelo, C. (1995), Márquez, A. (1999), Arnaiz, P. (2000), Aramburuzabala, P. y Vega, M. (2010). Ellos enfatizan en lo importante de la interiorización del sujeto de la necesidad de su autotransformación, a través de la búsqueda constante de información, y de modelos de actuación, como referentes para la apropiación de experiencias. A nivel nacional, autores como

¹López, J., et al., (2002), p.58.

² Horruitinier Silva, P (2006), p. 20

Addine, F. (2000), Fuentes, H. (2000) y Horruitiner, P. (2002) (citados por Paz, I, 2005), valoran la necesidad de elevar la preparación del profesional desde la organización eficiente de dicho proceso.

Desde estos referentes la autora del presente estudio significa y asume la definición aportada por Gorodokin, I. (2005) sobre formación inicial del maestro, pues plantea: “El concepto formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber –hacer, el saber –obrar y el saber – pensar, ocupando una posición intermedia entre la educación y la instrucción. Concieme a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación”³. No obstante no se comparte lo referente a una posición intermedia, pues instrucción y educación se imbrican en un proceso único dando lugar al proceso formativo.

Esta posición revela el carácter procesal, integrador y sistémico de la formación inicial, criterio que se considera válido, debido a que es un período en el que se forma un maestro en su tránsito por diferentes etapas que posibilitan el desarrollo gradual de las bases para su desempeño. El maestro, se forma además, en vínculo con las instituciones educativas y los diferentes contextos que le permite un acercamiento a la realidad educativa donde se apropia de las experiencias necesarias para su futura profesión. Esta definición, pondera el carácter reflexivo de la formación inicial del profesional de la educación, en tanto le permite al profesional en formación, problematizar la práctica educativa y la búsqueda de soluciones acorde a los retos propios de la época y del país.

Entre las investigaciones relacionadas con la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, para la atención del escolar con necesidades educativas especiales (NEE), en el contexto de la Educación General Básica, se encuentran los estudios históricos referidos al proceso de formación

³Gorodokin, I., (2005), p. 2

docente de Martínez, J. (2008), Rojas M. (2009), y Castro, G. (2012). Estas autoras aportan una periodización sobre el tránsito del proceso formativo de este profesional desde los diferentes planes de estudio; sin embargo, es limitado el abordaje de las concepciones del proceso de formación inicial, desde los modelos de atención educativa a los escolares con NEE que se sustentan en la atención a la diversidad y de la educación inclusiva.

Para este estudio se asumen las etapas de formación periodizadas por Castro, G. (2012), pues marcan el camino seguido, desde los diferentes planes de estudio, para la formación del maestro primario. Desde ellas, se particulariza cómo ha ocurrido la preparación de este profesional para la atención a los escolares con NEE, a partir de la incidencia de las concepciones de la Educación Especial, como sistema de recursos y apoyos.

Desde esta perspectiva, se realiza el análisis histórico y lógico de la formación inicial de este profesional, en lo relacionado con la atención a los escolares con NEE. Ello, con el propósito de identificar los principales hitos del proceso formativo desde la apertura de la carrera en 1979, hasta la actualidad. El estudio se realiza, a partir de la revisión de los documentos rectores de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, la aplicación de encuestas y entrevistas a egresados de los diferentes planes de formación. También se considera, el análisis de investigaciones que abordan la temática y se sistematizan las consideraciones teóricas relacionadas con las transformaciones en la Educación Especial, que inciden en la formación inicial del maestro primario.

Para el análisis histórico se determina como eje de sistematización el siguiente: influencia de los procesos de atención educativa integral a los escolares con NEE, en los modelos de formación del Licenciado en Educación Primaria, y los indicadores siguientes:

- Posiciones que han caracterizado la atención educativa integral a los escolares con NEE, y su influencia en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

- Presencia, en los documentos rectores de la carrera, de objetivos, habilidades y contenidos dirigidos a la formación inicial del profesional, para la atención a la diversidad escolar, en particular, del escolar con NEE.
- Investigaciones que abordan la formación inicial del profesional para la atención a la diversidad, en particular del escolar con NEE

Como preámbulo a la caracterización histórica, debe señalarse que el origen de la formación del maestro primario, en Cuba, se ubica entre los años 1899-1902, con la apertura de las escuelas normales de verano, para la formación y superación de los maestros. En el año 1915, surgen las escuelas normales, para la formación regular de maestros primarios con nivel universitario. Con el triunfo de la Revolución, ocurre un impetuoso crecimiento de los servicios educacionales, lo que genera, en la década del 60, que se fundan las escuelas formadora de maestros primarios, y la brigada de maestros voluntarios “Frank País”, con el objetivo de eliminar los altos índices de analfabetismo. Para el año 1961 se crea la escuela para Maestros Primarios en: Plan masivo, Minas de Frío, Topes de Collantes y Tarará, con ingreso de sexto grado. En el año 1970, en todas las provincias, se abren las escuelas de formadoras de maestros las que se convierten en escuelas pedagógicas.

Esta creciente fuente de maestros impulsa la apertura de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en el año 1979, que inicia para el curso de trabajadores. En esta formación se prepara al maestro, por áreas de conocimiento ya sea de ciencias o de humanidades. Es este el denominado Plan “A”. El diseño curricular, se dirige a elevar la calidad de la preparación en las asignaturas básicas del currículo de la escuela primaria, con una duración de seis años académicos.

En este contexto histórico, en Cuba, la Educación Especial, es considerada como una enseñanza paralela y se denominó enseñanza diferenciada. Por ello, se consideraba que era para sujetos que no

aprenden, con alteraciones conductuales y psiquiátricas, desde un modelo clínico y rehabilitatorio de la discapacidad, que se sustentaba en la posición teórica de la denominada "Pedagogía de los defectos".

Como parte del Plan de Estudio "A", los estudiantes de la carrera reciben temas generales sobre Defectología y Logopedia, que los familiarizan con los escolares con deficiencia. Los trabajos sobre el objeto de investigación son escasos. A pesar del tratamiento a estos temas, lo abordado no alcanzan las exigencias de lo que se plantea en el Informe de Warnock en 1978, en toda su magnitud, pues no habían penetrado las concepciones de las NEE, expresada en dicho informe, ni se concebía la atención a escolares con defectos en la escuela primaria.

En la década del 80, se desarrollan eventos internacionales que muestran la transformación de la conciencia social en torno a la atención educativa de las personas con NEE, tal es el caso de la Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración (1981), y la reunión mundial para examinar la ejecución del Programa mundial de acción para los impedidos (1982), por la Oficina de Naciones Unidas. En ambas convenciones se valora cómo se cumplen las acciones previstas para fortalecer la participación social de estos sujetos. En Cuba, se establece la participación de los escolares con NEE en actividades de carácter social.

Con el propósito de conciliar la masividad y la calidad en el sistema educativo, el Ministerio de Educación de Cuba, agrupa en las aulas de variante A, a los escolares que no vencen las exigencias curriculares de 1º y 2º grados. En la variante B, a los escolares que no cumplen los requisitos del currículo de los grados 3º y 4º, en los cuales las causas no estaban asociadas a discapacidad (Gayle, A. 2005). En la práctica, estos escolares no siempre eran atendidos en las condiciones educativas más favorables, por lo que permanecen como repetidores en el sistema educativo, todo ello provocado por diversas causas, entre las que se encuentran la preparación del maestro primario.

En el curso 1988 – 1989, se abre la carrera de Licenciatura en Educación Primaria por la modalidad del curso regular diurno, con el nivel de ingreso de duodécimo grado, con el Plan de Estudio "B". Este plan se caracteriza por una concepción disciplinar de la formación, que supera al anterior, en tanto logra una mayor vinculación de la teoría con la práctica. Se organiza el sistema de formación práctico-docente, con actividades vinculadas desde el primer año, desde las asignaturas del área de Pedagogía, Psicología y las Metodologías de la enseñanza.

Se concibe, dentro del currículo, la asignatura Fundamentos de Defectología, la que ofrece a los estudiantes un sistema de conocimientos sobre las características psicopedagógicas de los escolares con NEE y de las modalidades de atención educativa en las instituciones de la Educación Especial. El abordaje de estos contenidos, tiene un carácter informativo, de cultura general, sin la aspiración de que formaran parte de las actividades a cumplir en su rol de docente.

En las asignaturas Pedagogía y Psicología se aborda la existencia de escolares que en el grupo necesitan atención diferenciada e individual por presentar un ritmo de aprendizaje, más lento, y dificultades en la asimilación con respecto al resto; pero no se ofrecen las vías para esta atención. En la práctica laboral, se declaran acciones en la escuela primaria, sin enfatizar en la identificación y caracterización de las particularidades psicopedagógicas de la diversidad del grupo. El futuro profesional tiene pocos vínculos con las prácticas de las escuelas especiales.

A finales de los años 80, las investigaciones se dirigen a la búsqueda de alternativas para la solución de los problemas que aparecen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela especial, y no se hace referencia a la formación inicial del maestro. Entre ellas se destaca el estudio de las vías para el diagnóstico y atención de preescolares y escolares con deficiencias sensoriales, mentales y con RDP, desarrollada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1988).

En el informe de esta investigación, entre otros aspectos se plantea que " (...) en las escuelas estos alumnos son, por lo general, poco o mal atendidos, por su apariencia personal, rendimiento académico y comportamiento, tienden a ser rechazados por maestros y otros docentes. Además, se les limita su participación en las actividades extraescolares y extradocentes, sin embargo, son los que más necesitan la acción socializadora de la escuela"⁴. Esto demuestra la preocupación de la comunidad científica por la insuficiente calidad de la oferta educativa que reciben los escolares con NEE, generado por las limitaciones en la formación de los profesionales de la Educación Primaria.

La década del 90 del siglo XX, marca pautas importantes en la educación de los escolares con NEE en el mundo, y en Cuba. Se inicia la tendencia hacia la integración escolar, a partir de los informes presentados en un grupo de eventos internacionales dentro de los que se destacan la Conferencia de Jomtien (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas: Acceso y Calidad, y el Marco de Acción (Salamanca, 1994). Se proyectan políticas que favorezcan una escuela para todos The Standard Rulers (1994), se sistematiza el término NEE, y la concepción de la escuela especial se modifica al ser vista como centro de servicios, apoyo y formación para los profesionales de las escuelas comunes.

Estas posiciones teóricas perfeccionan la concepción de la Educación Especial en el sistema educativo cubano. El diagnóstico se concibe como proceso, desde un enfoque psicopedagógico, se revaloriza la importancia de la atención a las diferencias individuales de los escolares en la escuela primaria. Todo esto, conlleva a la integración escolar, con un mayor vínculo entre las escuelas especiales y las de la Enseñanza General.

Se destacan, en este período los resultados de una investigación científica, en las escuelas especiales para escolares con RDP del país dirigida por Gayle, A. (1999), que condujo a la introducción, en la Educación Especial, de la Estrategia de tránsito, y el Plan de Desarrollo para la especialidad. Ambos

⁴ Gayle, A., (2005), p.25

documentos, con el objetivo de perfeccionar la atención a estos escolares. Este estudio genera nuevas exigencias a la Educación Primaria, la de participar en el proceso de tránsito del escolar con RDP, y la de ofrecer atención educativa en el contexto del aula ordinaria.

Es esta una etapa en la que, en Cuba toma auge el tratamiento a los acuerdos de los foros internacionales sobre la atención a las NEE. Por ello, en la formación del maestro primario se aborda, con énfasis, la concepción del trabajo preventivo, el estudio de la composición de la matrícula de escolares, la respuesta educativa a escolares sin objetivos vencidos y repetidores. Se incorporan contenidos de la Pedagogía Especial como: la definición de los conceptos NEE, la discapacidad, la minusvalía, la integración, la segregación, la prevención y el tránsito, así como, las particularidades psicopedagógicas de los escolares con NEE.

A pesar de esto, en el modelo del profesional no se declaran las funciones a desarrollar por el maestro primario para cumplir con el plan de desarrollo de la especialidad de RDP y las etapas del proceso de tránsito. Ello influye, de manera negativa, en el proceso formativo de los estudiantes. Esta etapa coincide con la posición pedagógica de la denominada "Pedagogía de las potencialidades".

En el proceso de perfeccionamiento que se produce en las carreras de los institutos superiores pedagógicos, se introduce el Plan de Estudio "C", que inicia en el curso 1992-1993. En el currículo, se incluye la asignatura Fundamentos de la Pedagogía Especial, con el objetivo de orientar al estudiante hacia las principales características psicopedagógicas de determinadas NEE. No obstante, es insuficiente la preparación desde la formación inicial en el algoritmo de trabajo integral para la atención educativa.

El componente laboral e investigativo contribuye al desarrollo de habilidades en el estudiante para atender a las diferencias individuales. En cambio, no se precisa, desde el programa de práctica laboral, la aprehensión de experiencias relacionadas con la utilización de recursos didácticos, y la diferenciación de

estrategias para la atención a escolares con NEE que transitan a la escuela primaria, debido a que no es objetivo del modelo de formación.

Desde el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), se retoman aspectos importantes de la Declaración de Salamanca (1994), en lo relacionado a la necesidad de asumir un enfoque pedagógico que reconozca la diferencia, como cualidad inherente al ser humano, con derecho a recibir una educación de calidad, independiente de las particularidades del sujeto, y en este sentido se introduce el término de escuela inclusiva. En Cuba se consolida la escuela abierta a la diversidad, y la Educación Especial es concebida como sistema de recursos y apoyos para la diversidad escolar, independientemente del contexto educativo en el que se encuentre. Se avanza en la concepción de integración escolar y socio-laboral, como respuesta educativa a los escolares con NEE como condición para la inclusión educativa y social, cuestión que se marca por el principio de normalización.

A partir del curso 2002-2003, se modifica el Plan de Estudio "C", con el objetivo de lograr la Universalización de la Educación Superior y se aplica un modelo de formación que pondera la formación en la escuela y para escuela. Esta concepción concibe un primer año con carácter intensivo en la universidad, en función de una preparación inicial que permita a los estudiantes asumir responsabilidades en la institución educativa como maestro de un grupo escolar, acompañado de un tutor.

En el modelo del profesional aparece, entre los aspectos, que debe alcanzarse la formación psicopedagógica en un grupo de conocimientos y habilidades, de manera que el docente atienda la diversidad⁵. Para ello, desde la disciplina Fundamentos de la Actividad Pedagógica, se conciben contenidos como: el diagnóstico psicopedagógico integral, el aprendizaje desarrollador, las estrategias de

⁵ Cuba. Ministerio de Educación., (2002) p, 3

aprendizaje, la determinación de las NEE más frecuentes en los escolares primarios, y la atención a la diversidad e integración escolar.⁶

La asignatura Diagnóstico y Diversidad, con una concepción integradora de los componentes académico, laboral e investigativo se acerca, en su basamento teórico a las tendencias actuales de la Educación Especial en el mundo y en Cuba, con un despliegue de contenidos dirigidos hacia la atención a la diversidad y hacia la integración escolar de los escolares con desviaciones en su desarrollo (Martínez, J, 2008). En cambio, en esta asignatura, hay elementos que no están lo suficientemente atendidos, tales como: la interpretación e integración de la información derivadas del diagnóstico psicopedagógico y extraer las regularidades y características del diagnóstico escolar. Asimismo, el diseño de adaptaciones curriculares a los programas para los escolares con NEE que transitan a la escuela primaria, y la orientación a la familia.

En este contexto, se desarrollan investigaciones dirigidas a favorecer el perfeccionamiento del proceso de integración de los escolares con NEE que transitan a la escuela primaria y la atención a la diversidad. Entre ellas, se encuentra el Proyecto de integración escolar (Pérez, E, et, al., 2004-2009), desde donde se sistematizan los fundamentos teóricos y metodológicos para la integración escolar y la creación de condiciones en la escuela primaria, para la integración de escolares con NEE.

Gayle, A. (2005) y Ardite, Y. (2009) realizan propuestas para el perfeccionamiento del proceso de tránsito de los escolares con RDP a la escuela primaria. Estos resultados favorecen la preparación del maestro primario en ejercicio, para la atención a este escolar, en vínculo con la escuela especial. Martínez, M y Marrero, H. (2007), y Céspedes, A. (2009) proponen variantes didácticas y metodológicas para la

⁶ Cuba. Ministerio de Educación, (2002), p. 2.

preparación del estudiante en la atención al multigrado, como parte de la diversidad escolar a la que se enfrenta el profesional.

Martínez, J. (2008) elabora una metodología, sustentada en un modelo pedagógico, que concibe el tratamiento a las NEE como un eje transversal en la formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria, en condiciones de universalización. Esta propuesta está dirigida, fundamentalmente, a la preparación de los maestros que se desempeñan como tutores del estudiante. Aprovecha las potencialidades de los contenidos del currículo para la orientación de tareas integradoras a desarrollar por los estudiantes de conjunto con el tutor de la microuniversidad. Abarca el universo de las NEE, cuestión esta que limita la preparación del futuro profesional, en aquellas que tienen mayor prevalencia en la escuela primaria y que, en la actualidad el maestro tiene limitaciones para atender sus demandas.

Entre los años 2009 y 2010 se consolidan, a nivel internacional, los movimientos a favor de la inclusión educativa y la escuela inclusiva como respuesta a la diversidad escolar y se toma como referencia una de las obras claves en este ámbito: la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (IndexforInclusion, de Booth y Ainscow, 2002). El concepto de inclusión es asumido a plenitud, supera al de integración en que se deja de pensar en el "individuo" que se integra, y se pasa a pensar en el contexto el que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él (Cobas, L et al., 2010).

La inclusión educativa, en Cuba, es entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características (Borges, S y Orozco, M, 2013). En este sentido, la atención a los escolares con NEE transita de la integración escolar, a la inclusión educativa. En varias provincias del país, se integran escolares con NEE a las escuelas primarias con la asesoría científica – metodológica de investigadores del Centro de Referencia

Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) y los departamentos de educación especial en las direcciones provinciales y municipales de educación, de cada territorio.

A partir del 2011, y hasta la actualidad se desarrolla a nivel nacional el proyecto: La preparación del docente para una atención de calidad a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEE incluidos en el Sistema Nacional de Educación, auspiciado por la UNICEF y dirigido por el CELAEE (2011 -2017). Este proyecto, tiene el objetivo de preparar a los directivos, docentes, padres, madres y agentes comunitarios involucrados en la atención educativa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEE, asociadas o no a la discapacidad, que reciben la educación en condiciones de inclusión escolar. Esto demuestra la importancia que adquiere la formación de los maestros para la atención educativa a la diversidad escolar; sin embargo, en el proyecto las acciones de preparación para los maestros primarios, es concebido desde la formación permanente, no así, en la inicial.

En el curso escolar 2010- 2011inicia, en el Plan de Estudio "D", y como parte de los problemas profesionales declarados en el modelo del profesional se encuentra la dirección del proceso educativo, en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con un enfoque desarrollador, para el logro del fin y los objetivos del nivel, desde la atención a la diversidad⁷. Es por ello, que en la función docente – metodológica se declaran tareas relativas al diagnóstico integral del escolar, y de todos los agentes educativos que intervienen en su educación; así como, la proyección de estrategias educativas y didácticas y el desarrollo de sus potencialidades.

En cambio, no se precisa el accionar del futuro profesional en el trabajo cooperado con el Centro de Diagnóstico y Orientación, y la escuela especial, para el diagnóstico psicopedagógico de los escolares con NEE. Además, no se declaran las acciones a realizar por este profesional, en el proceso de tránsito

⁷Cuba. Ministerio de Educación, (2010), p. 6.

de los escolares con RDP hacia la escuela primaria, la orientación a la familia, y a otras agencias educativas para la atención a la diversidad desde prácticas inclusivas.

En la disciplina Formación Pedagógica General, uno de los objetivos es la preparación del estudiante en la atención a la diversidad. Desde la asignatura Psicología, se prevé que el estudiante reconozca las principales características psicopedagógicas de los escolares con NEE, las modalidades de atención educativa y la prevención, desde las aulas del nivel primario. Sin embargo, la concepción de este sistema de conocimientos es insuficiente, en tanto no se abordan los recursos y las estrategias psicopedagógicas específicas que requieren estos escolares. Además, los contenidos del resto de las asignaturas de esta disciplina y en la de Didáctica de la Enseñanza Primaria, tienen limitados vínculos intra e interdisciplinarios con el contenido de atención educativa integral a los escolares con NEE.

Por otra parte, en el diseño del componente laboral – investigativo, es limitada la concepción de tareas laborales e investigativas para apropiarse de las experiencias sobre la atención al escolar primario con NEE en las instituciones de la Educación Especial, que le permita adquirir los recursos necesarios y, como parte de estas vivencias, problematizar la práctica educativa y la búsqueda de soluciones científicas que potencien el trabajo científico estudiantil.

En este contexto histórico, las investigaciones encontradas abordan la temática de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a la diversidad. Silva, N. (2011) y Peña, D. (2013) proponen tareas integradoras, conferencias y talleres que potencien el desarrollo de habilidades del estudiante en formación para la atención al multigrado. Estos estudios ofrecen una mirada de las diferencias desde la perspectiva de la organización del proceso de enseñanza – aprendizaje por grados escolares y objetivos a lograr.

Por otra parte Díaz, M. L et al., (2011) enfatizan en que, en el proceso formativo, se deben ofrecer los recursos prácticos, variedad de métodos y de estilos de trabajo para enfrentar el complejo quehacer de

educar en la diversidad. Ello evidencia la necesidad de buscar alternativas para perfeccionar la preparación del futuro profesional. Castro, G. (2012), propone una estrategia pedagógica para la formación de los estudiantes del tercer año de la carrera, en la atención a los escolares con discapacidad auditiva y/o con implante coclear incluidos en las aulas de las escuelas primarias. Declara, en el currículo propio la asignatura: Atención educativa integral de los alumnos sordos con implante coclear. En este resultado científico es limitada la participación de los profesores del claustro universitario, y son insuficientes los vínculos interdisciplinarios.

López, R. (2015) sostiene que la atención a la diversidad debe concebirse como una estrategia curricular de la formación inicial de docentes. Apunta que se requiere una respuesta curricular integral, donde todas las disciplinas y actividades curriculares tengan un importante aporte concreto a este objetivo formativo.

Con la implementación del Plan de Estudio "E", en el curso 2016 – 2017, entre sus objetivos está preparar al maestro primario en la atención a la diversidad, desde prácticas inclusivas, debido a que el perfeccionamiento de la Educación Primaria exige este propósito. Por ello, el diseño curricular de dicho Plan de Estudio, tiene un tronco común con las carreras de Licenciatura en Educación Especial, Logopedia y Educación Preescolar, que se define como: "La concepción del tronco común de las carreras de la Educación Infantil, se sustenta en la dialéctica materialista, que permite comprender la educación, insertada en los cambios que se van produciendo en el plano social y económico; como parte del proceso y resultado de la transformación⁸". Uno de los fundamentos teóricos de esta concepción es el enfoque histórico-cultural para la interpretación del desarrollo humano, ontogenético, para el diagnóstico y la atención educativa integral.

En los componentes del modelo del profesional como son los modos de actuación, los objetivos generales y las funciones docente –metodológica y orientadora se explicita, como intención formativa, la

⁸ Cuba. Ministerio de Educación Superior, (2016), p.1.

atención a las necesidades de los escolares a través de prácticas inclusivas. Sin embargo, en el objeto de trabajo y en los problemas profesionales no aparece declarado. En las funciones pedagógicas profesionales, aún es insuficiente la definición de las tareas relativas a la atención educativa integral del escolar con NEE en condiciones de inclusión o en proceso de tránsito, en vínculo con la Educación Especial.

Lo anterior, conlleva a que el proceso formativo de este profesional tenga una limitada concepción, en sus tres componentes, que no favorece la preparación del profesional, para satisfacer las necesidades de estos escolares desde prácticas inclusivas. Todo ello, genera que el estudiante se enfrente a contradicciones profesionales en la atención educativa al escolar con NEE al no satisfacer sus demandas. Por consiguiente, no puede cumplir a plenitud con el encargo social de la escuela primaria actual. Esto evidencia que, en los fundamentos teóricos de la Pedagogía de la Educación Superior es insuficiente el abordaje de los postulados de la educación inclusiva, como sustento teórico – metodológico de la atención educativa integral a la diversidad.

Los resultados científicos de esta etapa son consideradas valiosas contribuciones para la formación del profesional, pues tienen salida en las diferentes disciplinas del Plan Estudio en función de dotar al maestro de los recursos para la atención educativa integral a los escolares con NEE. Este período histórico se desarrolla con los presupuestos de la denominada “Pedagogía de la diversidad”

Devenido del análisis histórico realizado se plantea que la formación inicial del profesional de la Educación Primaria en Cuba se caracteriza por los rasgos siguientes:

- En los modelos de formación del Licenciado en Educación Primaria, las demandas derivadas de los informes derivados de las Conferencias internacionales sobre la Educación Especial y las políticas educativas cubanas con respecto a la atención educativa integral a los escolares con NEE, se reflejan con un desfazaje en el tiempo de ser promulgadas.

- La formación del maestro primario para atender a la diversidad escolar, dentro de ella, a los escolares con NEE ha transitado por concepciones teóricas que van de la denominada “Pedagogía de los defectos”, “Pedagogía de las potencialidades”, a la “Pedagogía de la diversidad”.
- Los modelos de formación del Licenciado en la Educación Primaria evolucionaron desde la no consideración en los documentos rectores de la carrera de objetivos y contenidos para preparar al estudiante para la atención a escolares con NEE, hasta planes de estudios más flexible (“C”, “D” y “E”), que asumen las concepciones de atención a la diversidad.
- Limitada salida de las concepciones teóricas actuales de la Educación Especial, en torno a la atención a la diversidad, y a la inclusión educativa en los diferentes modelos de formación. Por ello, es insuficiente el abordaje de los recursos y apoyos especializados para la atención al escolar con NEE.
- En el componente – laboral investigativo no siempre se aprovechan las potencialidades formativas de las instituciones de la Educación Especial para la aprehensión, por el estudiante, de las habilidades profesionales de atención a la diversidad desde prácticas inclusivas.
- Los futuros profesionales se preparan para la atención a los escolares con NEE, a través de una asignatura con un carácter informativo, y sin vínculo con la práctica educativa. En la actualidad, este contenido forma parte de la asignatura Psicología II; pero resulta insuficiente, con limitada salida en el componente laboral – investigativo durante toda la carrera.
- Los resultados científicos sobre la temática se centran en la preparación del maestro para la atención a la diversidad desde la perspectiva del multigrado, de la atención a todas las NEE, sobre su abordaje como transversalidad en el proceso formativo, y la respuesta educativa a los escolares con deficiencia auditiva.

Lo expresado hasta aquí, permite aseverar que en los fundamentos del proceso de formación del profesional es limitada la salida de las posiciones axiológicas relativas al respeto, y la aceptación a la diversidad humana, que conduce a que el futuro maestro primario no supere el concepto de "norma", asociado al concepto de coeficiente intelectual, y relacione lo diferente al defecto y no con lo diverso. Tales concepciones, limitan el principio de atención a la diversidad. Esto evidencia la necesidad del perfeccionamiento del proceso de formación desde los postulados teóricos – metodológicos sobre la atención a la diversidad, y las concepciones de la inclusión educativa.

1.2. El proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico

El estudio del desarrollo histórico de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, supone la sistematización teórica de los referentes científicos relacionados con el proceso formativo de este profesional para la atención a los escolares con NEE, y en particular los que tienen RDP. El recorrido epistémico seguido permite revelar las principales insuficiencias teóricas que existen en la temática que se investiga.

Desde el Informe Warnock (1978), se solicita a los estados que prioricen la formación del profesorado en la atención a los escolares con NEE. En el documento se precisa que "... todos los profesores, ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad se desarrollará con una actitud positiva y optimista"⁹. Lo anterior evidencia cómo, desde el siglo pasado, se demanda tal objetivo. Situación esta no resuelta a tres décadas de su promulgación, por ello se reitera dentro de las metas educativas de la UNESCO para el 2030.

⁹Warnock, M., (1987), pp. 45-73.

En Cuba, se han realizado disímiles propuesta en torno a las demandas del Informe Warnock. Una de ellas es la de Díaz, M. L (2011) y López, R. (2015), los que consideran que la formación inicial del maestro primario para la atención a los escolares con NEE, no puede ser objeto de una disciplina o asignatura. Precisan que se requiere de una respuesta curricular integral en la que todas las disciplinas y actividades curriculares, aborden este contenido. Sin embargo, es lo contradictorio, debido a que se limitan a caracterizar el proceso formativo del profesional y a exponer los argumentos que justifican la necesidad de formar un maestro para que atienda a la diversidad en el contexto social actual, sin un acercamiento desde lo curricular.

Nogales, M. (2012), concuerda con estos autores cubanos y pondera que en el plan de estudios se debería encontrar el tratamiento de la diversidad, para la formación del futuro maestro primario en la atención educativa a la diversidad presente en las aulas. Además, considera que es un eje transversal de la formación, que ha de estar presente en cada una de las asignaturas impartidas. Sin embargo, no revela cómo se concibe la atención a la diversidad en el proceso formativo, a través de la transversalidad. Zabalza, M. (1994); aboga por un tronco básico de profesionalidad en la formación del maestro, propone áreas formativas, como son: los conocimientos teóricos básicos de carácter disciplinar que sirven de base para la formación de destrezas y habilidades prácticas, el saber hacer, las actividades de desarrollo profesional que conduzcan a la autorreflexión en el alumno y las experiencias prácticas.

Desde esta perspectiva, Bell, R. (2002) propone que se establezca un tronco común en las carreras de Educación Infantil, y al respecto refiere que“(…) su implementación sería el resultado de un nivel de integración curricular que se alcance por la labor conjunta de los docentes, a partir, de dos condiciones: el trabajo desde las asignaturas y disciplinas con potencialidades integradoras para la atención a la diversidad, y la correspondencia entre el diseño de la formación y la concepción de la atención

pedagógica"¹⁰. Esta consideración es válida, en tanto expresa un nivel de integración superior en el modelo de formación que logra convertir el tema de la atención a los escolares con NEE, por el maestro primario, en un contenido prioritario y común que rebase los ámbitos de la Educación Especial.

Palomares, A. (1998), afirma que "(...) Los/as maestros/as deben recibir una sólida formación académica y profesional, desarrollar una alta capacidad de reflexión sobre la práctica educativa y la realidad social, una profunda convicción de la necesidad del trabajo cooperativo y colaborativo, una actitud positiva ante las personas que presentan necesidades especiales. Esta perspectiva responde a los modelos o programas de formación no categórica"¹¹. Para este estudio se considera más acertada, pues propicia la formación polivalente para atender a personas diferentes y, por tanto, se centra en las necesidades de cada alumno. Además, facilita a los maestros el dominio de destrezas y habilidades precisas para trabajar con personas con necesidades educativas especiales

Palomares, A. (1998), a su vez, aboga por una formación en estrategias instructivas y métodos de enseñanza cooperativos que conceptualmente, esté articulada en torno a programas formativos basados en las NEE, en las estrategias para la diversidad, en los procesos de adaptación de la enseñanza, en la evaluación psicopedagógica, en los apoyos y recursos para el acceso al currículo común, y las adaptaciones curriculares. Además, asume la posición de potencialidad en la educación de los escolares con NEE, que es consecuencia de los cambios educativos ocurridos en la atención a estas personas. Estas consideraciones, por su singularidad, permiten identificar parte del contenido a incluir en la formación del profesional.

También, precisa los contenidos a incorporar en la formación inicial Guerrero, M. (1999), aspectos tales como: el diseño y la adaptación curricular, el contexto de enseñanza y la cultura profesional, el

¹⁰Bell, R. ,(2002), p. 27

¹¹ Palomares, A. , (1998), p.4.

conocimiento pedagógico general centrado en las NEE, y la investigación en el aula. En cambio, su propuesta no enfatiza en las características del proceso formativo.

En este sentido Blanco, R. (2002) asevera que "(...) en la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad; la detección de las NEE, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. (...) en algunos casos se requieren especialistas que puedan abordar los diferentes tipos de discapacidad"¹².

Mendoza, A. et al, (2015), reflexionan sobre cómo formar a un maestro primario que se apropie de los conocimientos teóricos y de la práctica educativa necesaria, para atender desde el ambiente común a escolares portadores de déficits sensorio motores, cognitivos, lingüísticos o emocionales entre otros, que presente el alumnado, así como otras características de su personalidad o salud. Estos autores, también, valoran, que resulta determinante conocer tanto las características individuales (y comprender así su desarrollo e incidencia sobre los procesos de aprendizaje y participación) como las barreras sociales, y externas, que condicionan las variables de atención educativa.

Lo expresado hasta aquí deja evidencias del consenso que existe en la ciencias pedagógicas respecto a en qué hay que formar, en el maestro primario, desde lo psicopedagógico y lo didáctico; y en el tratamiento transversal al contenido de atención a los escolares con NEE.

Por su parte, García, E. (2003), refiere que promover un profesional para la atención a los escolares con NEE requiere de una formación inicial considerando los aspectos siguientes:

- Actitudes fundamentadas en los principios de la diversidad y la inclusión.

¹²Blanco, R., (2002), p.19.

- Conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente, y/o con capacidades y aptitudes particulares.
- Conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos: familia, escuela, sector laboral y comunitario.
- Conocimiento y habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención, en los diferentes ámbitos sociales: escolar, familiar, comunitario, laboral, sea para una intervención socioeducativa o psicopedagógica.
- Habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas y/o estrategias a implementar.
- Desarrollo de la función educativa utilizando estrategias tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinar, tutoría, y de tipo colaborativo.

Este autor, al igual que los anteriores se centra en enunciar los saberes y habilidades a formar en el maestro para que atienda a la diversidad, incorporan lo relacionado con el desarrollo de la habilidad profesional del trabajo colaborativo entre especialistas, con la familia y con la comunidad. Este criterio se considera válido, debido a que en la colaboración entre los distintos implicados las soluciones se buscan con mayor calidad y se realizan aportaciones, desde perspectivas diferentes y complementarias. Estas aportaciones conducen a buscar cómo lograr, en el futuro profesional, el desarrollo de modos de actuación que se avengan con las exigencias de la atención a la diversidad.

Sobre la base de esta idea Echeita, G. (2006) y González, M. (2010), abordan lo pertinente que resulta preparar al profesional en la utilización de red de apoyos y colaboraciones, su organización, funcionamiento y cómo acudir a ellos. De lo que se trata, es que la formación inicial conciba el desarrollo de la capacidad en el docente de ajustar la intervención educativa a las variadas necesidades de los alumnos. Desde esta posición, se identifican otros roles a cumplir por el maestro, lo que requiere que se revise su tratamiento en los modelos de formación.

El proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, le concede singular importancia a la preparación del estudiante para la identificación y solución de los problemas de su práctica social, a partir del vínculo estudio - trabajo, desde una posición transformadora, y con la utilización de la investigación científica. Durán, D. y Climent, G. (2011), refieren que "(...) la formación del profesorado para la atención a la diversidad deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión"¹³.

Así, adquiere un alto significado la dimensión desarrolladora que tiene el proceso formativo. El estudiante en la medida que conoce la práctica educativa, actúa sobre ella y la transforma, en correspondencia con los principios de la sociedad en la que vive. Sales, A. (2006), coincide con lo antes expresado y significa que "(...) la intención formativa consiste en capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa de enseñar"¹⁴. A partir de este criterio, se precisa que los objetivos y contenidos de formación tienen una implicación institucional, que exige una serie de cambios en la concepción universitaria del proceso formativo, de manera que se acerquen a las demandas de la atención a la diversidad: mediante cambios didácticos y organizativos, en los procedimientos de evaluación, y en la organización académica e institucional frente al reconocimiento y la consideración positiva de las diferencias, y las heterogeneidades entre las personas y los colectivos. Para Nogales, M. (2012), la investigación, como componente de la formación inicial del maestro en la atención a los escolares con NEE, resulta de trascendental importancia. Destaca que se ha de, promover

¹³Durán, D y Climent, G., (2011), p.16.

¹⁴Sales C, A., (2006), pp. 201-217.

planes de formación del profesorado basados en la investigación colaborativa y la propia reflexión sobre la práctica docente. Añade la necesidad de formación nuevas cualidades, puesto que la atención a la diversidad conlleva al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos, y orientado por valores inclusivos.

Es por ello, que se comparte la idea de Caballero, E. (2012) que la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, para la atención a los escolares con NEE, es concebida como parte del proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de formas de comportamiento en las que se expresan conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad. Es una etapa de gran complejidad y significación en la formación del modo de actuación profesional que marca pautas decisivas para formar una actitud ante la profesión.

Cuando el docente tiene conocimiento sobre la complejidad de sus escolares y cuenta con los recursos necesarios para satisfacer sus demandas la posición ética que asume es la de aceptación, ayuda mutua, desarrollo de aprendizajes colaborativos y por ende garantiza la integración social de los mismos. Es por ello, que el estudiante deberá aprender las habilidades para trabajar con escolares con NEE y expresar la ética profesional en sus convicciones sobre la labor especializada, en la práctica laboral cotidiana, en las relaciones humanas con sus semejantes.

La sistematización teórica revela que varios investigadores han centrado sus trabajos en la formación del maestro primario para la atención a los escolares con NEE, los que han trazado pautas en la determinación de los contenidos formativos desde lo psicopedagógico y lo didáctico, pero sus propuestas son generales. Ello se debe a que no particularizan en la preparación del profesional para ajustar la respuesta educativa a los escolares con RDP, a partir de lo axiológico, lo psicopedagógico, lo didáctico y lo orientador que potencien el aprendizaje. También, en los estudios precedentes, falta lo relativo a la definición de las funciones pedagógicas profesionales para el trabajo con los agentes y

agencias educativas; así como, el desarrollo de las habilidades y las cualidades de la personalidad inherentes a la atención a la diversidad.

Por otra parte, en Cuba, no se cuenta en la ciencia, con un marco teórico referencial que sustente la formación del profesional de la Educación Primaria en la atención a la diversidad desde prácticas inclusivas, que constituya base teórica de los documentos rectores de la carrera. Esto genera, que el maestro primario en la atención educativa integral al escolar con RDP, tenga limitaciones en la detección de las dificultades de aprendizaje, en el proceso de diagnóstico psicopedagógico diferencial que realiza el Centro de Diagnóstico y Orientación, en lo adelante (CDO), en el proceso de tránsito de la escuela especial a la primaria y en la atención educativa en condiciones de inclusión en la escuela primaria.

1.2.1. La atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria

Atender integralmente a los escolares con NEE y, en particular, los que tienen RDP desde prácticas inclusivas constituye uno de los objetivos importantes en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria. Para ello, resulta necesario realizar ajustes conceptuales y prácticos al proceso formativo del maestro, desde lo que constituye una problemática de la realidad educativa cubana.

De acuerdo con Castro, G. (2012), la atención educativa, a través de la historia, ha sido empleada con diferentes términos tales como: estimulación, reeducación, rehabilitación, intervención, educación infantil, estimulación del desarrollo y ello obedece a que la problemática de esta terminología está relacionada con el enfoque conceptual de lo que debe ser, abarcar o concluir. Diversos son los autores que han definido este proceso, quienes concuerdan en implicar, en él, al contexto educativo, familiar y socio-comunitario.

Se encuentran los trabajos de Garanto, O. (1984), López, J. (2002), Zurita, C. (2003), Castro, G. (2012), y Orozco, M (2014) donde se destaca que la atención educativa se realiza mediante un conjunto de

acciones de diferentes contenidos que se diseñan, gradualmente, a partir de un diagnóstico que revele las necesidades y potencialidades de los niños. En ella deben intervenir la familia y la comunidad.

Para este estudio, se comparte la definición de Guerra, S. (2010), que refiere "(...) la atención educativa integral, es un proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la escuela en particular, que contribuyen al desarrollo de diferentes áreas de la personalidad y se estructuran de manera estratégica para aprovechar al máximo las potencialidades de los escolares al identificar sus necesidades educativas con el fin de propiciar su preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, de forma tal que les permita asumir con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presentan"¹⁵.

Esta definición destaca el carácter de proceso de la atención educativa, en tanto transita por etapas relacionadas entre sí. También connota, el papel de las influencias educativas de la escuela, la familia y la comunidad sin las cuales no es posible una respuesta que satisfaga las demandas de los alumnos. Esto toma en consideración el diagnóstico, como punto de partida para el diseño de las acciones y como proceso para evaluar el impacto de lo diseñado y la toma de decisiones correctivas en función de la mejora.

Dentro del grupo de escolares a los que el maestro primario ofrece atención educativa integral están los que presentan RDP. Categoría diagnóstica que recibe esa denominación por la comunidad científica rusa y cubana. A nivel internacional es considerada como parte de las dificultades de aprendizaje, denominada "Discapacidad Intelectual Límite", según Romero y Lavigne (2012), y Ugarte T., C (2013). En Cuba, se encuentra los estudios de Pérez, A (2014), en los que se ofrece el patrón teórico conceptual de esta categoría diagnóstica continuadora de los trabajos de Cruz, M. (2002), y Leyva, D. (2008).

¹⁵Guerra Iglesias, S., (2011), p7.

Una parte importante de investigadores cubanos, asumen la definición de RDP, expuesta por Torres, G. (1985), que lo consideran como una de las variantes del trastorno en el curso normal del desarrollo psíquico en los niños, caracterizado por un ritmo lento de la formación de las esferas ejecutora e inductora, las que se quedan temporalmente en etapas etáreas más tempranas. La autora de esta investigación, asume la redefinición de RDP dada por Pérez, A. (2014), que plantea en términos de "insuficiencias en los procesos psíquicos, fundamentalmente los cognoscitivos que perduran en el tiempo, a causa de leves afecciones del sistema nervioso central y factores hereditarios. Las dificultades en el aprendizaje que producen requieren de ayudas en forma de explicaciones, que se asimilan y transfieren, de forma parcial, para realizar las actividades propias de la edad, lo que es típico de una capacidad intelectual liminar. El RDP, pertenece a una categoría superior integradora: las dificultades en el aprendizaje"¹⁶.

Con esta reconceptualización, el maestro de la Educación Primaria cuenta con los elementos esenciales que caracterizan a estos escolares en términos de necesidades y potencialidades. En ella, se precisa la forma en que pueden concebirse los recursos y las ayudas psicopedagógicas y didácticas a utilizar para eliminar, o aminorar las problemáticas que presenta en el aprendizaje.

Los fundamentos teóricos dados por Pérez, A. (2014), para el diagnóstico psicopedagógico del escolar con RDP, se asumen para este estudio; así como, las características distintivas de la categoría diagnóstica aportadas por la autora citada, las que se expresan en las manifestaciones siguientes:

- Inteligencia liminar, con un coeficiente intelectual que se ubican de 70 a 79 puntos.
- Conservación de la capacidad de reproducción, de la memoria mecánica inmediata, con afectaciones de la mediata.

¹⁶Pérez, A. M., (2015), p. 88.

- Dependencia cognoscitiva de los escolares manifestada en la necesidad de ayudas para la interpretación y memorización de textos.
- Marcada lentitud para la ejecución de las actividades.
- Capacidad de resolver independientemente un problema, en situaciones simples con predominio de ayudas que explican cómo ejecutar la actividad, las cuales asimilan y transfieren de forma parcial.
- Desarrollo de la esfera inductora propio del período etéreo anterior, lo que se evidencia en preferencias por la actividad lúdica y no por la actividad escolar; insuficiente desarrollo de las formas voluntarias de la actividad y las motivaciones. Además, deficiente formación de cualidades volitivas para el control de la conducta. Autovaloración y autoestima disminuidas; así como rechazo escolar, por tener conciencia de sus dificultades.
- Presencia de antecedentes pre, peri, postnatales y heredo genéticos, específicos.
- Existencia de señales que indican posible daño orgánico ligero a nivel cerebral.
- Presencia de mal manejo familiares y pedagógicos, por desconocimiento de las características distintivas de los escolares con RDP.

En tales particularidades psicopedagógicas, se evidencian una heterogeneidad de manifestaciones que suelen confundirse entre sí, en tanto, no existe una definición clara. Ello genera solapamientos entre las diferentes dificultades en el aprendizaje que integran la categoría de RDP, sobre todo, cuando median inadecuados procederes educativos y conflictos sociales en el contexto familiar. Las dificultades en el aprendizaje por RDP, se dan en un numeroso grupo de escolares. Las causas que las originan, no siempre se detectan de manera inmediata, debido a que los factores causales son diversos y multifactoriales. Por ello, en ocasiones, las consecuencias se solapan y dificultan el diagnóstico, y la planeación de las acciones educativas.

La atención educativa integral a los escolares con RDP, en el Sistema Educativo Cubano, se concibe en la escuela especial y, al transcurrir tres cursos como máximo transita a la institución de la Educación Primaria, toda vez que hayan compensado y/o corregidos sus dificultades. Algunos de estos escolares permanecen en la escuela primaria, al considerar los presupuestos teórico - metodológicos de la inclusión educativa, y de la escuela especial como centro de recursos y apoyos, encargada de asesorar al maestro en la respuesta educativa. En las zonas rurales son atendidos en la escuela primaria, como parte de las aulas multigrado. Por tal motivo, la Educación Primaria y la Educación Especial establecen vínculos para la respuesta educativa integral a estos escolares.

En las modalidades de atención, la escuela primaria es responsable de los resultados que obtiene el escolar en cada curso lectivo, tal como lo establece la Instrucción Número 3 / 2012, del Ministerio de Educación. Por ello, constituye una necesidad la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, a partir de la concepción de que existe, objetivamente, una compleja diversidad en los escolares y que, este profesional, debe responsabilizarse con el desarrollo de todos. Además, son diferentes, también, otros elementos que mediatizan el desarrollo del escolar con RDP (los hogares y las condiciones de vida, las familias, las escuelas o instituciones por las que transitan, las comunidades donde viven, las amistades, los maestros). Todo ello influye positiva o, de manera negativa, en la atención educativa integral y en la inclusión social.

A partir de las particularidades psicopedagógicas de este escolar, y en trabajo coordinado entre el maestro primary, los especialistas del CDO, la escuela especial, la familia y la comunidad; la atención educativa integral a los escolares con RDP tiene como objetivos los siguientes:

- Desarrollar las funciones de la memoria y de la atención. Ello, debido a las dificultades en la memoria voluntaria, en la concentración y distribución de la atención que trae como consecuencia que los escolares presenten limitaciones para memorizar el contenido inicial, intermedio o final. Además, cuando

la tarea para la memorización presenta cierto nivel de complejidad y exige una concentración sostenida, por mucho tiempo, se produce rápidamente la fatiga, el rechazo hacia la actividad estudio, y en ocasiones, el rápido olvido. El maestro debe utilizar los procedimientos racionales para la memorización como la agrupación de palabras, completar frases, el dibujo, y el establecimiento de relaciones.

- Mejorar los procesos perceptivos y psicolingüísticos. Las alteraciones de la percepción espacial, así como, en la lentitud o disminución de la velocidad perceptual conlleva al escolar a demostrar superficialidad en las tareas de selectividad perceptual. Asimismo en la percepción del todo y las partes no hay análisis pormenorizado, lo que conduce a errores perceptuales de identificación del objeto. Con respecto al lenguaje, estos escolares presentan dificultades de manera irregular. En algunos predominan alteraciones fonético – fonemáticas, en otros, presentan limitaciones léxico – gramaticales. Es por ello, que el maestro, con la orientación del psicopedagogo y, el logopeda, debe realizar actividades prácticas y acciones de orientadoras y probatorias, en el plano externo.

- Adecuar la metodología de la enseñanza de la lectura, escritura y, matemáticas, a las características particulares del escolar, quien presenta las mayores dificultades de aprendizaje en la solución de problemas matemáticos y en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se han de realizar las adaptaciones curriculares de carácter no significativo en los componentes didácticos del proceso, y que las tareas docentes que realice tengan relación con sus vivencias, lo que proporciona recursos necesarios para encontrar la solución adecuada en los distintos tipos de tareas.

- Fomentar elementos de autoestima, autoconcepto, intereses y motivación. En estos escolares, será oportuno favorecer el desarrollo de sus capacidades y habilidades, con un paralelo crecimiento de su persona respecto a sus compañeros de aula, a través de la orientación de desarrollo personal. Asimismo, considerando la estimulación sistemática de cada logro que alcance, desarrollar actividades en colaboración con otros miembros del grupo y, con tareas específicas, en función de desarrollar el

intercambio, la ayuda mutua en lo que gane su autoestima sobre la construcción de un adecuado autoconcepto.

En sentido general, la atención diferenciada de los escolares con RDP requiere por parte del maestro, de un trabajo didáctico – metodológico que le permita el diseño de tareas que motiven al escolar hacia la actividad de estudio. Ello, teniendo presente el ritmo de su aprendizaje. Además, en la medida que el estudiante adquiera, sistematice y ponga en práctica estos procedimientos, irá alcanzando una cultura de atención educativa integral al escolar con RDP.

Desde esta perspectiva, el tema de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para atender a los escolares con RDP, constituye uno de los temas más polémicos que tiene la educación cubana actual. La temática trasciende los marcos de la Educación Especial, para formar parte de debates científicos entre los profesionales de los diferentes niveles de educación y, en particular, con la Educación Primaria. Ello, debido a que el proceso formativo carece de una concepción que favorezca al estudiante, responder a las demandas de estos escolares, desde los sustentos de la inclusión educativa.

1.3. Diagnóstico del estado actual de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico

Para comprobar el estado actual de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico se procedió a la profundización inicial. Este se lleva a cabo entre septiembre de 2013 y febrero de 2014. Los resultados que se presentan parten de las generalizaciones realizadas a partir de la utilización de los métodos que se exponen a continuación.

El análisis de documentos (anexo1) permitió revisar los documentos rectores de la carrera, y los que avalan el trabajo metodológico para recopilar información sobre la salida curricular en los objetivos y

contenidos relacionados con la temática que se investiga; así como indagar, sobre la preparación que recibe el claustro universitario con respecto a la atención a los escolares con RDP.

La encuesta, a docentes y directivos de la carrera (anexo 2), se aplicó con el propósito de diagnosticar la preparación de estos para la dirección del proceso formativo del futuro maestro primario, en lo que respecta a la atención a los escolares con RDP.

La entrevista grupal a profundidad a directivos de la Educación Primaria, a nivel provincial (anexo 3), tuvo como objetivo de recopilar información acerca de cómo, los maestros en ejercicios, están preparados para la atención a los escolares con RDP, y sean modelos de actuación para los estudiantes de la carrera.

La encuesta a los estudiantes y egresados (anexos 4 y 5) condujo a determinar el nivel de conocimientos que tienen sobre la atención a los escolares con RDP. Además, se aprovechó la experiencia personal de la autora como profesora de la carrera durante seis cursos escolares. El diagnóstico se realizó, según las unidades de análisis siguientes:

- Presencia, en los documentos rectores de la carrera, de objetivos, habilidades y contenidos, en los programas de disciplinas y asignaturas, dirigidos a la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a la diversidad y en particular, al escolar con RDP.
- Proyección en el trabajo metodológico de la carrera en el tratamiento al contenido atención a la diversidad y al escolar con RDP.
- Preparación de los docentes de la carrera en el tratamiento al contenido atención a la diversidad y al escolar con RDP.
- Preparación de los estudiantes para la atención a la diversidad y en particular, al escolar con RDP.

Los datos obtenidos se triangularon para obtener coincidencias y divergencias en el tratamiento al contenido formativo de atención al escolar con RDP en el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria. En tal sentido, se constataron los siguientes resultados:

Potencialidades:

- El currículo de formación inicial del maestro primario, tiene potencialidades para el desarrollo de habilidades en la atención a la diversidad y en particular, al escolar con RDP. La profesionalización del estudiante exige que, desde los primeros años de la carrera, tenga que enfrentar la solución de los problemas relacionados con la diversidad escolar. Para ello, se necesita ofrecer respuestas creativas, en correspondencia con las particularidades del escolar.
- Los estudiantes y egresados de la carrera, tienen el criterio de que el maestro primario es responsable de la atención educativa integral a los escolares con RDP, y enfatizan en la necesidad de preparación desde las diferentes asignaturas del Plan de Estudio.
- El alto nivel de conciencia y actitud positiva que tienen directivos, docentes y estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, acerca de la necesidad de perfeccionar la formación inicial del estudiante, para la atención educativa integral al escolar con RDP, a partir de los fundamentos de la inclusión educativa, como máxima expresión de atención a la diversidad.

Limitaciones

- En el modelo del profesional no se identifican, en los objetivos generales y de años académicos, lo relacionado con la atención educativa a los escolares con NEE desde prácticas inclusivas, lo que limita el tratamiento de los postulados de la educación inclusiva.
- En el programa de la Disciplina Formación Pedagógica General, se incluye sistema de conocimientos teóricos sobre las particularidades psicopedagógicas de los escolares con RDP en la Asignatura Psicología II. Sin embargo, están dispersos, fragmentados y son insuficientes,

en tanto tienen una limitada relación intra e interdisciplinaria con los contenidos de esta disciplina y de las restantes.

- No se integran, suficientemente, los contenidos sobre la atención educativa integral al escolar con RDP en el programa de la Disciplina Principal Integradora Formación Laboral Investigativa para alcanzar el vínculo sujeto-profesión, a través de situaciones de la práctica en las instituciones educativas de las educaciones Primaria y Especial, donde son atendidos los escolares con RDP, y que tienen potencialidades formativas.
- En el proceso formativo, el claustro universitario no ha profundizado, suficientemente, en el establecimiento de nexos interdisciplinarios para abordar los problemas profesionales a los que se enfrentan los estudiantes, en la atención a la diversidad desde prácticas inclusivas, como parte del contenido de la formación.
- Los profesores del claustro, egresados de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, no tienen experiencia en la atención educativa integral a los escolares con RDP.
- Los estudiantes y egresados, afirman que desconocen las acciones a desarrollar en el diagnóstico psicopedagógico diferencial del escolar con RDP, de conjunto con el CDO; así como, las responsabilidades que tienen en el proceso de tránsito, en vínculo con los profesionales de la escuela especial, la familia y la comunidad.
- Los estudiantes y egresados manifiestan tener pobre desarrollo de habilidades pedagógicas y profesionales para identificar, en la diversidad escolar, las manifestaciones que tipifican al escolar con RDP y por consiguiente, tienen limitaciones para ofrecer criterios que permitan un diagnóstico acertado, modelar acciones educativas con la utilización de recursos psicopedagógicos y didácticos especializados para este tipo de escolar. Además, no han tenido

la experiencia de participar en el diagnóstico psicopedagógicos diferencial en el CDO; así como, en el proceso de tránsito de conjunto con la escuela especial, la familia y la comunidad.

A modo de resumen, en el modelo de formación del profesional es insuficiente el abordaje de los sustentos referidos a la diversidad escolar lo que conduce a la presencia de limitaciones en la atención educativa, desde las potencialidades y necesidades de los escolares. Además, es limitada la preparación científica y metodológica del colectivo de la carrera para la formación de un maestro en los sustentos de la atención a la diversidad, desde prácticas inclusivas, que permita dar respuesta a las demandas de los escolares con RDP.

La situación descrita corrobora que, en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, es insuficiente la preparación del estudiante en lo que respecta a la atención educativa integral a la diversidad y, en particular del escolar con RDP. Otras dificultades se aprecian, en el tratamiento de este contenido en los programas de las disciplinas y asignaturas que recibe el estudiante para que, posteriormente, se convierta en un modo de actuación. Esto indica la necesidad de ofrecer una posible solución al problema de la investigación.

Conclusiones del Capítulo I

- En el análisis histórico del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, se evidencia que es insuficiente la concepción de la atención educativa a los escolares con NEE, como contenido formativo. Prevalece, hasta la actualidad, una limitada coherencia entre las concepciones actuales de la Educación Especial, y el proceso formativo del maestro primario.
- En la literatura precedente, no es suficiente el tratamiento de los fundamentos teóricos en torno a la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, en la atención educativa integral a los escolares con RDP. Las propuestas son generales, se centran en presentar los saberes y habilidades profesionales para la atención a las NEE, sin particularizar en el RDP, y en una

modelación del proceso formativo donde la atención a los escolares, con esta categoría diagnóstica, sea inherente a los componentes de la formación.

- La caracterización del estado actual revela limitaciones en el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con RDP, en tanto, en los documentos rectores de la carrera no se definen objetivos para la atención al escolar con NEE. El contenido está fragmentado, disperso, con limitados vínculos interdisciplinarios, y no se aprovecha la práctica educativa donde acontece la educación de estos escolares para la relación sujeto – profesión. El claustro universitario no ha profundizado lo suficiente, en los fundamentos teóricos y metodológicos de la atención a la diversidad, como contenido de la formación.

**CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LOS
ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO**

CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

En este capítulo, se fundamenta la concepción pedagógica de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico. La introducción, en la práctica educativa se realiza mediante un procedimiento metodológico que dinamiza el trabajo metodológico de la carrera.

2.1. Fundamentos teóricos de la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico

A partir del diagnóstico inicial, y de la sistematización teórica del objeto de estudio, se delimitan las insuficiencias en el proceso formativo del profesional de la Educación Primaria para la atención educativa integral de los escolares con RDP. Sobre esta base, se identifica en el proceso investigativo una contradicción dialéctica, que ha de solucionar el problema científico. Esta se manifiesta entre el carácter generalizado y homogéneo de las propuestas científicas existentes, y el carácter singular que demanda el proceso formativo para la atención educativa. Por ello, se toma la decisión del diseño de una concepción pedagógica de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP, con salida a la práctica mediante un procedimiento metodológico.

Los presupuestos epistémicos que sustentan la concepción pedagógica propuesta, parten de las tesis que se consultaron a nivel internacional y nacional en torno a este término. Las definiciones consultadas tienen, como punto de partida, lo expresado por Rosental. M y Iudin, P (1981), sobre concepción científica del mundo. En su mayoría, son consideradas como un sistema de ideas, conceptos y representaciones del mundo circundante.

Marx, C. (1886) “refiere que los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo pero de lo que se trata es de transformarlo,¹⁷”. Desde esta perspectiva, se puede concluir que una concepción ajustada a las exigencias de la ciencia, no puede quedarse en un plano abstracto, sino que debe aportar las vías para su transformación. Morín, E. (1986) considera que “la concepción transforma lo conocido, en concebido, es decir en pensado¹⁸, y precisa, más adelante, los aspectos que contiene concebido, a saber: procreación, formación de conceptos, diseño, configuración original y modelo¹⁹”. A partir de esta idea, se deduce que una concepción abarca los campos de la vida humana y designa el acto de aprehensión del objeto por el sujeto. En este sentido, la concepción en las Ciencias Pedagógicas, debe dirigirse a un cambio del proceso educativo.

Así, García, R. (2010), considera que una concepción pedagógica “es un conjunto de posiciones teóricas que se desarrollan, a partir de la filosofía, la sociología, la psicología y la teoría de la educación y que recoge puntos de vistas, conceptos y teorías fundamentales sobre la actividad pedagógica y las funciones de la escuela en general y el proceso docente educativo en particular²⁰”.

Para Céspedes, A. (2008), la concepción pedagógica representa el conjunto de los presupuestos epistémicos coherentes que diseccionan el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por su parte Prieto, M. (2013), considera que una concepción pedagógica, como conocimiento teórico de sustentos epistémicos,

¹⁷ Marx, Carlos y Engels, Federico. , (2006),pp.57-59

¹⁸ Morín, Edgar., (2009), pp202-206.

¹⁹Ibidem

²⁰ Valle, A., (2008), p.124

debe “estar constituida por un sistema de ideas, en torno a un mismo elemento, las cuales devienen en fundamentos que se agrupan y relacionan de modo coherente, que entretejen y caracterizan un proceso pedagógico con nuevos argumentos expresados en objetivos, contenidos, métodos de educación y formas de organización”²¹.

A partir de la revisión de los estudios científicos acerca del término concepción pedagógica, se evidencia el predominio de elementos que la integran tales como: conjunto de ideas, conceptos, métodos y procedimientos que permiten argumentar, de manera epistémica, el proceso educativo (Lores, I., 2013, Prieto, M., 2013; Leyva, D., 2014, Sánchez, G., 2014 y Calzadilla, O., 2014). En todos los casos el término concepción está relacionado con teorías, doctrinas, representaciones, puntos de vistas y categorías sobre el objeto de investigación, cuya validez científica ha sido comprobada en la práctica histórico – social.

Para la elaboración de la concepción pedagógica que se presenta en este capítulo, se asume la definición de Concepción G. R. y Rodríguez, E. F. (2005), que la consideran como una elaboración personal producto de la abstracción del proceso que se pretende transformar, la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral de escolares con RDP. En el que se reproduce este proceso en su totalidad, a través de la relación entre los elementos que optimizan el movimiento y desarrollo de dicho proceso, en un contexto histórico social dado.

De esta manera, la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, para la atención educativa integral a los escolares con RDP, es un conjunto de ideas científicas que se organizan en premisas, funciones pedagógicas profesionales, núcleos teóricos, escenarios formativos, y niveles de formación. Las relaciones entre ellas permiten, al maestro primario la aprehensión de saberes,

²¹ Céspedes, A. , (2008),p.48

habilidades y cualidades de la personalidad, necesarios para satisfacer las necesidades educativas de los escolares con RDP, desde prácticas inclusivas.

En la propuesta que se presenta, se modela el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP, desde un enfoque sistémico, a partir de considerar la atención a la diversidad en su carácter integral. Los fundamentos teóricos que la sustentan se resumen a continuación:

Los postulados filosóficos del método dialéctico materialista, posibilitan estudiar el proceso formativo del profesional de la Educación Primaria en su objetividad, desarrollo, y en su enfoque de sistema. De este modo, se concibe como un proceso que se realiza de forma gradual, en espiral, donde los saberes, habilidades y cualidades de la personalidad que configuran el perfil del egresado se actualizan, de forma cualitativa y cuantitativa, dando paso a niveles superiores de formación para el desempeño profesional.

Se asume, el sistema de relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto, que se presuponen recíprocamente en la actividad cognoscitiva, valorativa, práctica y se expresa en la actividad comunicativa en interacción, mediada siempre por la práctica. En correspondencia con estas ideas, en la concepción se reconoce, como problema, la necesidad social de formar a los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, que implica la construcción de lo social en una relación bilateral que se manifiesta en la transformación de estos y la transformación de la sociedad.

Desde los fundamentos de la sociología de la educación, constituye una idea esencial la mirada que proporciona el concepto de la diversidad humana al significado social de las personas diferentes y las relaciones que se establecen entre estas ideas con el currículo y la reproducción cultural. Ello revaloriza el papel que tienen las influencias externas organizadas en el desarrollo del sujeto. Por ello, en esta investigación se asume el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria como un

fenómeno social, basado en la preparación del hombre para la vida, para interactuar con el medio, transformándolo y transformándose a sí mismo, de ahí su función social.

Se reconoce que el proceso formativo de este profesional, tiene lugar en un contexto socio-histórico concreto, en el que las prácticas inclusivas constituyen una demanda social como expresión de atención educativa integral a los escolares con RDP. Es por ello, que este contenido está en correspondencia con el desarrollo actual de la educación y requiere ser abordado desde la formación inicial. Desde lo sociológico, responder a las necesidades de estos escolares permite su comprensión como un fenómeno social determinado y determinante, en el que los escolares desarrollan su individualidad y tiene lugar la socialización. También, se considera la determinación social de la personalidad, el análisis diferenciado de los condicionamientos sociales y la personalidad como sujeto del conocimiento, y la transformación del mundo.

Desde la perspectiva psicológica, se asumen las concepciones del enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores, que, al explicar la relación entre educación y desarrollo, sostiene que la educación precede al desarrollo, lo impulsa. Pero se debe tener en cuenta el desarrollo alcanzado, que no solo incluye la zona de desarrollo actual (lo que el sujeto es capaz de hacer por sí mismo) sino, también, y, sobre todo, la zona de desarrollo potencial. Además, el concepto de situación social del desarrollo tiene su punto de partida en el diagnóstico y precisa los procesos internos, y las condiciones externas que condicionan la dinámica del desarrollo en el estudiante universitario.

El rol de las vivencias en el desarrollo del estudiante, a partir de la aprehensión del contenido formativo de la atención educativa integral a los escolares con RDP, constituye otro de los fundamentos que sustentan la propuesta. Las vivencias que tiene el estudiante, marcan paulatinamente su autoconciencia y autoestima en este campo, sus experiencias y su actitud como sujeto en el proceso serán un elemento decisivo en su formación profesional. La percepción y la vivencia de la diversidad permiten, además,

construir y reafirmar la propia identidad y su distinción de los otros. En las instituciones educativas donde se atienden a los escolares con RDP, para los estudiantes en formación, las vivencias en torno a la atención a estos escolares, tienen significación positiva o negativa en el orden personal. Ello determina no sólo los sentidos actuales que van configurando la personalidad sino, también, las expectativas hacia el aprendizaje y la profesión y, por consiguiente, asuman un compromiso social ante las diferencias.

En el orden pedagógico, se asumen las ideas rectoras del proceso de formación, dadas por Horrutinier, P (2006). Entre estas se encuentran: la unidad entre la educación, y la instrucción, y la vinculación del estudio con el trabajo. En ellas se concretan las dimensiones del proceso formativo, que permiten guiar la formación del profesional de la Educación Primaria, en función de la apropiación de los conocimientos, las habilidades profesionales y la postura ética coherente con las exigencias de la sociedad cubana actual, caracterizada por un proyecto social inclusivo.

La propuesta, tiene, como sustentos los postulados de la atención en la diversidad, entendida como “la organización del sistema de influencias educativas considerando el fin y los objetivos de cada nivel y tipo de enseñanza, como máxima aspiración, para ello es preciso movilizar los recursos, apoyos y ayudas que satisfagan las necesidades y demandas de los educandos, para alcanzar dichos propósitos²²”. Desde este enfoque, el perfeccionamiento de la educación supone asumir la dirección del proceso pedagógico ajustado a la diversidad, en la cual la dialéctica de lo colectivo, y lo individual se concreta en un proceso formativo que estimula la aplicación de estrategias personalizadas.

Además, la propuesta se sustenta en los principios de la dirección del proceso pedagógico (Addine, y otros, 2003), de cuya relación, los objetivos curriculares orientan el proceso, condicionados por la exigencia histórica social y la individualidad del profesor-estudiante. Se destaca la relevancia del contenido como parte de la cultura, para lo cual los métodos y las acciones que ejecutan los profesores y

²² Cobas, C y Gayle, A. , (2010), p. 12

estudiantes permiten la interiorización del contenido de la educación. Para ello, se requiere de una integración curricular de la carrera de Licenciatura de la Educación Primaria.

Este proceso es entendido como “modalidad del diseño del currículo fundamentada en la concurrencia, colaboración, interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación, y en el clima general del centro”²³ (Illán N, 1998)

En este sentido, se asume la interdisciplinariedad como principio, por cuanto es postulado que guía la acción del docente hacia la revelación de los nexos entre las disciplinas del currículo, para la formación inicial del maestro primario en la atención educativa integral a los escolares con RDP. La autora de la presente investigación asume la definición de interdisciplinariedad que aporta Fiallo, J. (2001) que expresa que la interdisciplinariedad se da: “cuando existe cooperación entre varias disciplinas e interacciones que provocan enriquecimientos mutuos. Estas interacciones pueden ir desde la simple comunicación de ideas, hasta la integración mutua de leyes, teorías, hechos, conceptos, habilidades, hábitos, normas de conductas, sentimientos, valores a desarrollar, metodologías, formas de organización de las actividades e inclusive de organización de las investigaciones”.²⁴

Lo axiológico, en la naturaleza de la temática referida a la atención educativa integral a los escolares con RDP, implica una mirada desde una cultura de la paz y la tolerancia. Las cualidades de la personalidad, en su función reguladora de la conducta, constituyen un sistema que fundamenta la integración de valores profesionales en los personales. Además, se asume la categoría aprendizajes profesionales considerados como “el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, experiencias,

²³ Illán, N. (citado por Díaz, M.L., 2011, p. 9).

²⁴ Fiallo, J. P., (2011), p.37

sentimientos, cualidades, capacidades y modos de actuación correspondientes a la profesión y/o especialidad, que permiten el ejercicio de su rol profesional, y evidencian su preparación en la carrera”²⁵.

La atención educativa integral a los escolares con RDP requiere, por parte del estudiante, de la aprehensión de los recursos y apoyos psicopedagógicos y didácticos. Es por ello, que se asume la definición de apoyo pedagógico aportado por Guerra, S. (2005), al expresar que “constituye el procesamiento didáctico anticipado de diferentes tareas de aprendizaje que se conciben como una aproximación a la diversidad de mediadores externos, que en forma de apoyos los alumnos pudieran necesitar, tanto en niveles como en tipos, atendiendo a las particularidades del material de aprendizaje, a la caracterización de los niños y sus posibilidades de desarrollo”²⁶.

Así, la investigación que se presenta tiene dentro de los sustentos pedagógicos, lo expresado por Guirado, V. (2013) sobre los recursos didácticos “como mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria”²⁷

Constituyen fundamentos pedagógicos que sustentan la propuesta que se presenta, el plan de desarrollo de la especialidad de RDP (Gayle, A. y Tumbeiro, Y., 2004). Este es un material teórico y metodológico que orienta a los agentes y agencias educativas responsabilizadas de la atención educativa a este escolar. Las líneas directrices que conforman este documento, definen el proceso de tránsito de los escolares con RDP de la escuela especial a la primaria, y el rol que tienen estas instituciones en la inclusión escolar y social.

Desde estos referentes, se muestra el recorrido epistémico seguido en la presentación de la concepción en este capítulo.

²⁵ Torres, A. , (2016), p. 59

²⁶Guirado, R. Del Carmen, V (2013), p.12.

²⁷ Ibidem, p.15

-Establecimiento de las premisas para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, para la atención educativa integral a los escolares con RDP.

- Definición de las funciones pedagógicas profesionales.

- Determinación de los núcleos teóricos, el sistema de conocimientos, las habilidades y las cualidades de la personalidad, que permiten abordar la atención educativa integral a los escolares con RDP, como contenido formativo.

- Identificación de los escenarios formativos.

- Determinación de los niveles de formación.

2.2. Estructuración de la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico

Para modelar la propuesta, se parte de las evidencias empíricas que argumentan el problema y, a partir del conocimiento práctico de la situación se sistematiza, en la teoría, lo concerniente a la temática que se investiga. Este proceso condujo a determinar las premisas, pues lo investigado hasta el momento era insuficiente para establecer postulados teóricos que direccionen el proceso formativo del profesional. Las premisas del desarrollo de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP, están consideradas como postulados teóricos que argumentan, estructuran y contribuyen a la comprensión del objeto en su abstracción, en tanto establecen condiciones previas que lo favorecen. Sin ellas, no sería posible su materialización en el proceso formativo y estas se presentan a continuación:

- **Asumir la diversidad escolar, como un elemento vertebrador para la transformación de la realidad educativa compleja y multidimensional**

La atención a la diversidad, en la escuela primaria, tiene un carácter complejo y multidimensional, pues implica que el estudiante valore las diversas particularidades psicopedagógicas de los

escolares, entre las que se encuentra las del RDP. Dentro del grupo de escolares con esta NEE existe una variedad de manifestaciones que se expresan en el ritmo, el estilo y las capacidades para aprender. Asimismo en los intereses, las motivaciones y expectativas hacia el aprendizaje. Por ello, el estudiante debe conocer cómo se expresa la diversidad en el RDP, para distinguirlo de otros estados semejantes, tales como, los problemas específicos de aprendizaje. Es así, que a partir del diagnóstico psicopedagógico, se ofrece la atención educativa integral, en lo individual, sin dejar de atender lo grupal, en vínculo con los agentes y agencias educativas.

- **Concebir la atención educativa integral a los escolares con RDP, como contenido formativo que transversaliza la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria**

Connotar el carácter transversal del contenido atención educativa integral a los escolares con RDP implica asumir que es parte integrante de los componentes de la formación, y que rebasa el tratamiento desde determinadas disciplinas. Se particulariza, así, el enfoque integrador que establece concebir nexos en el sistema de conocimientos, habilidades y valores, desde una posición curricular.

Desde esta perspectiva, el contenido formativo requiere de un tratamiento metodológico por las disciplinas y actividades extracurriculares de carácter intra e interdisciplinario, que favorezca la formación del estudiante en el dominio de saberes y procederes psicopedagógicos y didácticos, en correspondencia con el principio de atención a la diversidad. En esa relación sistémica, cada disciplina establece nexos estrechos, a fin de lograr el cambio en el estudiante, de manera que evidencie, en sus modos de actuación una actitud ética responsable ante las diferencias. Implica, a su vez, que en el proceso de aprendizaje, el estudiante identifique desde qué disciplina asume los referentes para la solución de un problema profesional.

- **El componente laboral – investigativo articula el proceso formativo del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico**

La Disciplina Principal Integradora Formación Laboral – Investigativa articula, los componentes de la formación inicial, se caracteriza por aglutinar los elementos en el modelo del profesional de las demás disciplinas del Plan de Estudio, y se concreta la relación ínter y multidisciplinaria. Es por ello, que en esta disciplina, el estudiante, por la esencia de su contenido, reconoce, aprende y reflexiona sobre las prácticas de la atención educativa integral a los escolares con RDP y ante la identificación de limitaciones toma decisiones transformadoras.

En el componente académico, se evidencian contradicciones entre la teoría y la práctica de la escuela primaria actual, y en el proceso de reflexión e investigación, el estudiante problematiza sobre las particularidades psicopedagógicas de los escolares con RDP, los estilos de aprendizaje que lo caracterizan, los ajustes curriculares, los niveles de ayuda y cómo, desde lo grupal, el maestro atiende al universo de diferencias. El estudiante, a partir de estos cuestionamientos, con la utilización de la investigación científica, sistematiza los conocimientos teóricos, y ofrece soluciones a los problemas que identifica en la práctica educativa.

- **El claustro universitario como referente de una cultura de atención a la diversidad**

La cultura, en la atención a la diversidad, es entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que posee el claustro universitario para la atención diferenciada a los estudiantes, como sujetos y como profesionales de la Educación Primaria. Además, proporciona al estudiante modos de actuación, recursos psicopedagógicos y didácticos para educar con éxito a los escolares, desde prácticas inclusivas. Esta cultura, se expresa en la aceptación y respeto por las diferencias de los estudiantes, y de los agentes educativos que intervienen en el proceso formativo, el dominio de los contenidos de la ciencia

que imparte y el establecimiento de vínculos con la profesión. Por otra parte, como expresión de esa cultura, el colectivo pedagógico determina el punto de partida de cada estudiante; promueve una experiencia de aprendizaje activo y participativo, que tiene en consideración la diversidad de habilidades, las formas de aprender y la motivación de los futuros maestros. El claustro establece una comunicación asertiva con los estudiantes, los profesores y el sistema de influencias, favorece el trabajo colaborativo entre los profesores, y entre los estudiantes; así como, actualiza los conocimientos que posee, a partir de la reflexión de la práctica educativa, la investigación científica y la superación.

Teniendo en cuenta que, en el modelo del profesional de la Educación Primaria las funciones pedagógicas profesionales se definen de manera general, y que en la escuela el maestro tiene que desempeñar acciones específicas para la atención educativa integral al escolar con RDP, se requiere resignificar algunas de estas funciones que posibilitan al estudiante apropiarse del contenido formativo desde el rol que debe desempeñar. A continuación, se presentan:

Función docente – metodológica

- Identificar los logros y necesidades de los escolares, considerando cada una de las dimensiones de la personalidad, y los contextos educativos, con la aplicación de instrumentos y técnicas psicopedagógicas que permitan determinar las características distintivas de los escolares con RDP.
- Participar, en el proceso de diagnóstico psicopedagógico diferencial, con los especialistas del CDO, en el que aporte el conocimiento que tiene sobre las particularidades psicopedagógicas de los escolares y del contexto social, para la adopción de decisiones sobre la presencia de RDP.
- Realizar las acciones educativas inherentes al proceso de tránsito de los escolares con RDP, en vínculo con la escuela especial para esta categoría diagnóstica. Ello, tanto en el momento de la

ubicación del escolar en la escuela especial, durante su estancia y al retorno de este a la escuela primaria.

- Dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje, con la utilización de recursos y ayudas psicopedagógicas y didácticas, de manera que los escolares con RDP logren los objetivos del grado que cursan, en vínculo con el resto del grupo, desde prácticas inclusivas.
- Realizar actividades de trabajo metodológico, de conjunto con los especialistas de la escuela primaria, del CDO, y de la escuela especial, en función de atender las necesidades de preparación de los agentes educativos responsabilizados con la atención educativa integral a estos escolares.

Función orientadora

- Ofrecer orientación a los escolares con RDP, hacia la motivación de las tareas escolares, a la interiorización de la necesidad de incrementar sus esfuerzos, y para concientizarlos de los éxitos que obtienen, a partir de la ayuda recibida.
- Orientar a la familia de los escolares con RDP, para que ofrezcan datos de interés sobre el desarrollo del escolar, en función de lograr un diagnóstico psicopedagógico diferencial; así como, ofrecerles los recursos educativos para que contribuyan, con las acciones educativas, durante el proceso de tránsito o en condiciones de inclusión.
- Realizar actividades de orientación a las familias de los escolares que no tienen NEE, para la aceptación y el respeto a las diferencias y, con ello, contribuyan a la inclusión escolar y social de los que tienen RDP.

Las funciones pedagógicas profesionales exigen, por parte del estudiante, del dominio de la categoría RDP y las particularidades de la atención educativa integral. Así, se revela la necesidad de proponer aquellos elementos que, por su esencia y valor teórico, argumentan y concatenan la atención educativa

integral a los escolares con esta categoría diagnóstica, como contenido formativo. Se construyen los núcleos teóricos de formación de este profesional que constituyen áreas del conocimiento multidisciplinario, posibilitan el dominio de los conceptos fundamentales de las ciencias que permiten la apropiación de saberes, habilidades y cualidades de la personalidad, para atender las demandas de estos escolares. El sistema de contenidos formativos se agrupa en los núcleos teóricos siguientes:

Núcleo teórico psicopedagógico. Es el que argumenta los contenidos que permiten al estudiante ofrecer una educación de calidad al escolar con RDP, desde la relación dialéctica unidad-diversidad, en cualquier contexto educativo. El estudiante aprende a determinar las potencialidades y necesidades de este escolar, a captar la información que proporciona, a interpretarla y a emplearla en el quehacer profesional. Sobre la base de este proceder, modela un proyecto educativo en aras de obtener resultados en las acciones que se realice con el escolar y sus contextos.

En este sentido, el desarrollo de las habilidades pedagógicas profesionales para el diagnóstico, debe centrarse en que los estudiantes, durante el proceso formativo, identifiquen las manifestaciones específicas de los escolares con RDP, con énfasis en la heterogeneidad y la falta de sincronismo en la formación de los procesos psíquicos de los sujetos que integran esta categoría diagnóstica. Los contenidos sobre diagnóstico psicopedagógico particularizarán en la comprensión de las regularidades y la variabilidad de la formación y desarrollo de la personalidad con un enfoque ontogenético, preventivo, de diagnóstico y estimulador del desarrollo, a partir de la concepción dialéctico-materialista.

Desde el componente laboral – investigativo, el estudiante, se ha de enfrentar a situaciones pedagógicas que le permitan reflexionar sobre la competencia curricular del escolar con RDP, en lo que respecta a qué puede aprender como los demás del grupo, qué puede aprender con ayuda, y cómo aprende. De esta forma, sistematiza las habilidades para el diagnóstico y la caracterización que son la base para ajustar los programas curriculares a las características del escolar, dentro del currículum común.

Por otra parte, en el tratamiento al contenido recursos psicopedagógicos y personológicos que potencien el desarrollo del aprendizaje del escolar con RDP, el futuro profesional debe apropiarse de las habilidades para identificar cómo se enfrenta el escolar al proceso de aprendizaje. Se reconoce, desde la ciencia, que este escolar, tiene baja motivación de logro y poco interés sobre las tareas docentes; pero no significa que tengan ausencia del deseo de aprender y conocer. Por ello, el estudiante debe concientizar la necesidad de apropiarse de las ayudas psicopedagógicas para la planeación y realización de tareas docentes, en la que los escolares avancen en los objetivos educativos.

Desde este núcleo, se devela el contenido para la orientación educativa a incluir en la Disciplina Formación Pedagógica General. Se destaca el dirigido a cómo organizar el proceso de mediación, a través de la ayuda que promuevan el desarrollo de los escolares, para que puedan adaptarse al contexto escolar e interactúe con todos los implicados en él. Se debe prestar especial atención, en este núcleo, a cómo orientar a la familia y la comunidad para que se integren a las acciones educativas junto con el escolar, y adecuen sus expectativas en torno al él, para que lo acepten en su singularidad, y sientan satisfacción con sus logros.

Desde la Pedagogía se valora el tratamiento al principio de atención a la diversidad pues, desde estos conocimientos, es posible reconocer y aceptar las diferencias de los escolares. Se incluyen, además, en esta asignatura, las normativas que regulan las modalidades de atención educativa que se ofrecen a estos escolares en la Educación Primaria y la Educación Especial; así como, las funciones pedagógicas profesionales que el maestro primario tiene. Desde esta ciencia, se fundamentan los roles que asumen los agentes y agencias educativas que intervienen en la educación (escuela-familia y comunidad).

Para la atención educativa integral a los escolares con RDP se requiere que, en el proceso formativo, se signifique la aprehensión, por parte del estudiante, de lo concerniente a la elaboración del proyecto educativo de grupo, contentivo del sistema de acciones que atiende a la diversidad escolar en vínculo

con la escuela, la familia y la comunidad, para darle cumplimiento al fin y los objetivos del nivel educativo. Además, se incluye, como parte del contenido formativo, el proceso de tránsito de estos escolares de la escuela especial a la primaria, y las acciones a cumplir por los diferentes agentes educativos. En la medida en que el estudiante conozca las funciones que tiene en este proceso hará consciente su responsabilidad ante él.

Este núcleo pondera los contenidos a incluir relacionados con las características del desarrollo físico y las variabilidades del desarrollo de los escolares con RDP. Este conocimiento le permitirá diseñar tareas que no minimicen las posibilidades de los escolares y evitar una sobrecarga intelectual que afecte su desarrollo. Al abordar las funciones del educador, se debe incluir lo relacionado con los estilos de comunicación debido a que en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, el diseño de las ayudas y recursos para atender las necesidades del escolar, los estilos de comunicación son determinantes. En este sentido, se significa la formación, en el estudiante universitario, de un estilo de comunicación asertivo, el que puede enseñarse, a partir del sistema de influencias educativas.

La integración de los saberes psicopedagógicos requiere del aprendizaje vivencial en la práctica educativa. Desde la Disciplina Principal Integradora Formación laboral –Investigativa, se han de concebir actividades en las que el estudiante confronte lo aprendido en lo académico, con la realidad, desde una posición reflexiva, de indagación y de búsqueda de las soluciones científicas, que resuelvan las problemáticas que afecten la atención educativa que se ofrece a los escolares con RDP, en la escuela primaria.

Es por ello, que el diseño del componente laboral – investigativo ha de proporcionar las demostraciones que permitan al estudiante comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de la escuela primaria en la atención educativa integral a estos escolares en los diferentes momentos. Dichos momentos se refieren, a la identificación de las dificultades de aprendizaje, cuando comunica a la familia

la necesidad de que el escolar sea atendido en la escuela especial, en las acciones del proceso de tránsito. Además, cuando crea las condiciones para que este escolar transite sin manifestaciones de rechazo por el grupo, o cuando permanece en la Educación Primaria con el seguimiento por especialistas del CDO, y la escuela especial.

De la argumentación teórica de este núcleo se revela el siguiente sistema de conocimientos, que permite la concreción del contenido formativo:

- La diversidad humana. Particularidades. Factores que generan la diversidad escolar.
- Valores profesionales ante la diversidad educativa.
- Educación de calidad para todos y escuela abierta a la diversidad.
- Inclusión educativa. Marco teórico y legal a nivel internacional y en Cuba.
- Modelo de la escuela Primaria y las prácticas inclusivas.
- Roles de los agentes y las agencias educativas en la educación de calidad para todos
- El diagnóstico psicopedagógico diferencial del escolar con RDP. Identificación de potencialidades y dificultades en los escolares, agentes educativos, para determinar la significación de su participación en la aparición y solución de las necesidades que presentan los escolares con RDP. Métodos, técnicas e instrumentos a utilizar.
- Características del escolar con RDP. Indicadores para identificar las particularidades distintivas. Causas que lo originan.
- Variabilidades en el desarrollo del escolar primario que ocasionan el RDP.
- Los recursos y las ayudas psicopedagógicas para la atención a las dificultades de adaptación (autoestima y autoconcepto), y a los aprendizajes escolares generadas por RDP.
- Diseño de proyecto educativo de grupo para la atención educativa integral a la diversidad.
- Aprendizaje cooperativo. Técnicas de trabajo individual y grupal. Los agrupamientos flexibles.

- La atención educativa de los escolares con RDP en la escuela especial. El proceso de tránsito.
- La orientación educativa en la atención a la diversidad.

Núcleo teórico didáctico. Se expresa en los contenidos que permiten al estudiante el dominio de las pautas didácticas para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el marco de la atención educativa integral a los escolares con RDP. Constituyen elementos esenciales del proceso formativo, los aprendizajes profesionales en torno a ofrecer los niveles de ayuda, la adecuación curricular, y el uso de recursos didácticos, en correspondencia con las peculiaridades del desarrollo del escolar.

De ahí, que el estudiante se prepare a partir de las siguientes pautas didácticas:

- Aplicación consecuente del principio de la diferenciación de la enseñanza, que apunta a hacer con cada escolar lo que sus necesidades educativas especiales requieren. Parte del reconocimiento, que este escolar acepta la ayuda, la utiliza y la transfiere; pero a un ritmo más lento, y sus principales dificultades están en el área de la lengua española y la matemática. Por tanto, la respuesta pedagógica debe estar matizada por el uso de múltiples recursos didácticos tales como: la palabra orientadora y la demostración adecuada; el incremento del tiempo de presentación de los estímulos (como es el caso del aprendizaje de la lectoescritura). Ello disminuye, significativamente, los errores preceptuales, fundamentalmente expresados en distorsiones y omisiones; así como, los puntos de apoyos, que pueden ser palabras o frases claves y habilidades ya desarrolladas.
- Realización de adaptaciones en los componentes de la Didáctica. Estas modificaciones, se refieren a cualquiera de los elementos prescriptivos del currículo, con el objetivo de ajustar la propuesta curricular a las necesidades de los escolares. En la atención educativa las adaptaciones curriculares pueden ser no significativas, en dependencia de sus particularidades y se diseñan en un proceso de toma de decisiones conjuntas en el que participan todos los

agentes responsables de la integración de este escolar. Además, están sometidas a una revisión continua, con el fin de modificar aquellos aspectos que, durante su puesta en marcha, se observa que son susceptibles de cambio. Se centrarán en los aspectos tales como: temporalización, fragmentación, y/o inclusión de objetivos y contenidos a cumplir. El estudiante en formación, debe aprender que en los primeros grados, este escolar tiene preferencias hacia el juego y no hacia la actividad de estudio. Por ello, debe utilizar el juego didáctico en algunos momentos para que el escolar, poco a poco, se interese por el aprendizaje de los contenidos.

- Organización de situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales y significativos que favorezcan el desarrollo de motivaciones intrínsecas. En este sentido las tareas de aprendizajes deberán estar vinculadas a las vivencias del escolar. Es por ello, desde la Disciplina Didáctica de la Enseñanza Primaria, el claustro universitario, deberá potenciar la preparación del estudiante, en el uso de métodos prácticos como el experimento, de manera que el profesional, logre potenciar en el escolar, la atención y la curiosidad hacia el nuevo conocimiento.
- La utilización de los diferentes niveles de ayuda en la realización de las tareas. En este sentido, los escolares manifiestan dificultades para la fijación de ciertos contenidos. Ante una alta concentración aparece la fatiga y el rechazo hacia la actividad de estudio. Es por ello, que la preparación del futuro maestro debe concebir el dominio de los procedimientos didácticos, tales como: la agrupación de palabras y el dibujo; así como, dosificar una misma tarea, de manera que el escolar no se sobrecargue.
- La aplicación del principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, lo que acentúa la necesidad de la creación de una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula, y la estimulación de la esfera afectivo – motivacional. En este sentido, el escolar con RDP es consciente de sus fracasos escolares y sufre en ocasiones. Por ello, se requiere que el estudiante aprenda a

dosificar las tareas, y en la medida que el escolar avanza, debe reconocer sus logros y hacerlos saber al resto del grupo, de manera que este se sienta parte de aula y que puede llegar al éxito.

De ahí, que la tarea docente y su diseño constituye elemento esencial en el proceso formativo del estudiante. Desde ella, los componentes personales del proceso de enseñanza – aprendizaje establecen relaciones importantes para que el escolar con RDP logre los objetivos educativos. En la planificación y orientación de la tarea, el maestro primario modela las relaciones del escolar consigo mismo, con el grupo y con el maestro; así como, explorar los conocimientos y recursos con los que cuenta para responder a las demandas de este escolar, y el resto de ellos.

Estas relaciones, en el proceso de enseñanza –aprendizaje, favorece el diseño del trabajo cooperativo, eliminar las barreras comunicativas entre los escolares, propicia las relaciones entre pares, la solidaridad, el respeto y la aceptación de la diferencia. Por ello, el estudiante deberá apropiarse de los procedimientos metodológicos y didácticos que requiere la tarea para este escolar. Estas deben propiciar el desarrollo del pensamiento, a partir de una adecuada orientación y dosificación, que permita al escolar conocer qué va realizar en cada momento.

En el componente laboral – investigativo se han de diseñar actividades que posibiliten, al estudiante, vivenciar situaciones individuales de trabajo, grupales, debates, tanto en el aula universitaria, como en las instituciones educativas donde se atienden a los escolares con RDP. Esto le permite confrontar sus intereses con los de otros compañeros del grupo y docentes, el intercambio de sus puntos de vista, que preste y reciba ayuda; así como, adquirir las experiencias en el trabajo grupal como fuente de aprendizaje para estos escolares.

Como resultado de la argumentación de este núcleo se presenta el siguiente sistema de conocimientos relacionado con el contenido formativo.

- Adaptaciones curriculares y de acceso al currículo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los aspectos cognitivos, afectivos, personales y sociales.
- Estrategias de aprendizaje.
- La tarea docente como eje dinamizador de las relaciones del escolar con RDP y sus contextos. Exigencias didácticas para su diseño, orientación y solución.
- Organización escolar y clima institucional orientado a favorecer el interés hacia el aprendizaje de los contenidos y la motivación para aprender.
- Niveles y tipos de ayuda para la realización de diferentes tareas docentes.

Núcleo teórico sociocultural: Es entendido como el conjunto de contenidos que permite, al estudiante, apropiarse de los aprendizajes profesionales para la formación integral de los escolares con RDP. Ello basado en el vínculo con la cultura, de los diferentes contextos de desarrollo del escolar, la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, y el compromiso con la igualdad de oportunidades. Desde este núcleo, el estudiante se prepara en función de cambiar el conjunto de creencias, valores y procedimientos que caracterizan y dan entidad propia a cada escuela y que tradicionalmente, se ha focalizado en el inexistente escolar de la norma, y no en las diferencias.

Este núcleo significa el papel del estudiante en la interacción con los grupos sociales, en las condiciones socio-históricas, culturales y económicas donde desarrolla su actividad. Se centra en cómo deben ser los vínculos entre las instituciones educativas, la familia y la comunidad, en función de lograr una integración adecuada, mediante la cual se logre que la escuela abra sus puertas a los padres y a la comunidad y que estos agentes educativos, a su vez, sean parte inseparables de la institución educativa.

Además, desde este núcleo, se connota la función orientadora del profesional, la cual tiene entre sus postulados teóricos la Orientación Educativa, como disciplina científica, y permite que el estudiante se apropie del contenido sobre la orientación familiar. Ello le permite promover el desarrollo de mecanismos

entre los diferentes miembros de la familia y estimule una adecuada dinámica en el hogar. El estudiante, en su accionar, favorece la modificación de conductas entre las familias del grupo escolar, hacia la promoción de valores, actitudes, reflexiones y normas, que propicien el desarrollo a plenitud del ser humano.

La atención educativa integral a los escolares con RDP en la Educación Primaria revela nuevas relaciones entre la familia y la escuela, las que se expresan en los elementos siguientes: la escuela y las familias de los escolares con RDP, la escuela y las familias del resto del grupo escolar, y el vínculo entre ambos tipos de familias y la escuela. La dinámica de estas relaciones requiere de su tratamiento en el proceso formativo, en función de que el estudiante ofrezca una cultura del aprender a convivir, de forma solidaria, respetuosa y de colaboración. En este sentido, se declaran las aristas en las que ha de formarse el estudiante, para favorecer esta relación.

La inclusión en la familia. La atención al escolar con RDP, tiene como objetivo fundamental la integración activa a la sociedad. Para ello, es esencial que dicha integración parta del contexto familiar. Sin embargo, la familia suele experimentar tensiones cuando sus hijos tienen dificultades de aprendizaje, y esto puede provocar problemas en su relación con ellos. Además, los padres experimentan bajas expectativas sobre las potencialidades del escolar y las posibilidades de lograr los objetivos socioeducativos.

Igualmente, algunas familias temen que el tránsito del escolar con RDP, hacia la escuela primaria, propicie la pérdida de los servicios especializados que reciben en la escuela especial, y que este se sienta fracasado y frustrado. Ello, al ponerlo en situaciones de aprendizaje con el resto de sus compañeros de la Educación Primaria. Por otra parte, existen padres, de los que no tienen esta categoría diagnóstica, que manifiestan rechazo hacia el hecho que sus hijos compartan con los escolares que presentan RDP, pues, consideran que pueden comprometer su educación.

El estudiante, durante proceso formativo, ha de vivenciar situaciones como estas, en función de desarrollar las habilidades de orientación familiar, para ayudar a los padres a reconstruir sus aspiraciones sobre lo que puede hacer su hijo, ofrecer las alternativas en las que puedan favorecer la participación plena de escolar en la vida familiar, y generar ambientes de convivencia armónica desde las diferencias. Por otra parte, prepara a las familias del grupo, de manera que aprendan a respetar la diversidad, comprendan las posibilidades reales de todos los escolares del grupo, establezcan espacios de cooperación para que aprendan unos con los otros, y se ejerciten en el respeto y la solidaridad. De esta manera, el estudiante, en su desempeño profesional, puede movilizar las actitudes de las familias en aras de comprender que las experiencias de convivencia con escolares con RDP son oportunidades de conocer y descubrir el verdadero valor de las personas, y desarrollar actitudes positivas de relación interpersonal.

El proceso de diagnóstico diferencial del RDP. Las familias poseen un conocimiento valioso sobre el desarrollo de este escolar que favorece, al maestro, comprender sus necesidades educativas. En el proceso formativo, de este profesional, se ha de preparar en el rol que tienen los padres de estos escolares durante el proceso de diagnóstico psicopedagógico diferencial de esta categoría diagnóstica. Desde el componente laboral – investigativo, el estudiante debe vivenciar los espacios de participación y los aportes que realizan las familias en el proceso de diagnóstico; así como, en la toma de decisiones con respecto a la atención educativa que requiere el escolar.

Apoyo al desarrollo de los escolares. Los escolares aprenden mejor cuando hay armonía entre las expectativas y las oportunidades de aprendizaje en la escuela y el hogar. Cuando los padres y los maestros trabajan juntos, el desarrollo del escolar puede apoyarse, y sus necesidades pueden satisfacerse más plenamente. En este sentido, el estudiante ha de conocer las diversas maneras de promover el desarrollo de los escolares con RDP, desde el entorno natural de su hogar, y comunicárselas

a la familia. Ello puede ser, la creación de grupos de estudios dentro de su propia casa, o en las casas de sus compañeros del aula. Todo ello, permite la apropiación de los conocimientos en un medio de total confianza para el escolar, y de un contacto social más amplio.

Responder de manera adecuada a la diversidad, implica que la escuela debe abrirse a la colaboración con el contexto comunitario. La comunidad, como grupo social heterogéneo, se caracteriza por su asentamiento en un territorio determinado, compartido entre todos los miembros, donde tienen lugar y se identifican de un modo específico, las interacciones e influencias sociales, en torno a la satisfacción de necesidades de la vida cotidiana. El trabajo comunitario, constituye una dirección principal en el sistema educativo cubano, que aspira a que la escuela se convierta en el centro que desarrolle, y enriquezca la cultura de la comunidad.

Desde esta perspectiva, el componente extensionista en la formación del estudiante, constituye el espacio ideal para desarrollar habilidades profesionales de trabajo comunitario. La extensión universitaria, en articulación con los restantes componentes, propicia que el estudiante se convierta en promotor de la cultura hacia el contexto social y desde este hacia la universidad. La atención educativa integral a los escolares con RDP, dentro del contexto comunitario, tiene a los docentes de la Educación Especial, a los especialistas del CDO. Asimismo, las instituciones culturales, económicas y políticas que contribuyen con el funcionamiento de la escuela primaria.

De ahí que, desde las disciplinas Formación Pedagógica General, Formación laboral – investigativa y desde el componente extensionista, ha de prepararse al estudiante, en la función orientadora para potenciar el funcionamiento armónico del grupo escolar en el contexto comunitario, y desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje. El proyecto extensionista constituye la vía fundamental para este propósito, y en él se expresan los componentes de la formación. Por ello, la carrera debe crear este espacio formativo, de manera que el profesional, domine los siguientes elementos:

- Conocimiento de las condiciones socioculturales y niveles de desarrollo alcanzados en el entorno comunitario en que realiza su actividad.
- Detección de los prejuicios, creencias; así como, las manifestaciones en el comportamiento de los miembros de la comunidad, con respecto a los escolares con NEE, y en particular al escolar RDP.
- Promoción de la utilización de las potencialidades del entorno comunitario para la concertación y ejecución del proyecto educativo escolar.
- Participación de los agentes y agencias de la comunidad, en la concertación y ejecución del proyecto educativo de su grupo.
- Concertación, con las agencias comunitarias, proyectos técnicos sociales, y otras actividades complementarias, que favorezcan la concepción de proyectos de vida futura, de los escolares y, en particular, de aquellos que tienen RDP, en aras de su inclusión social.
- Realización de actividades, por parte de la escuela, de manera que esta se convierta en un recurso para la comunidad, con la promoción de acciones educativas, culturales y deportivas, y sirvan de espacio para mostrar las potencialidades de los escolares con RDP. Además, estos compartan con sus coetáneos, lo que favorece el crecimiento personal, y así modificar la conciencia hacia el respeto y la aceptación a las diferencias.

A partir de la fundamentación de este núcleo se plantea el siguiente sistema de conocimientos.

- La familia ante las NEE. Particularidades. Principales recursos y apoyos para la convivencia en la diferencia, para asumir las particularidades del hijo y cumplir sus funciones.
- Rol de la comunidad en la atención educativa a los escolares con RDP. El trabajo con los proyectos comunitarios.
- La comunicación educativa y el trabajo colaborativo con los agentes y agencias educativas

De las relaciones epistémicas que se dan entre los núcleos y el sistema de conocimientos que lo integran, cada uno se resignifican las habilidades y cualidades de la personalidad que se definen en el modelo del profesional. Se incorporan aquellos elementos que singularizan la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Habilidades

- Identificar, en la diversidad educativa, las potencialidades y barreras que se manifiestan en el escolar y los contextos educativos, de manera que demuestre sensibilidad hacia las diferencias.
- Realizar acciones coordinadas, y de trabajo cooperado con la escuela especial, el CDO, otros agentes educativos y las instituciones de la comunidad, en función de la atención educativa.
- Realizar actividades que propicien la solidaridad, el respeto y la cooperación en todos los contextos educativos.
- Diagnosticar y caracterizar los escolares del grupo escolar a partir de la precisión de las potencialidades y dificultades de aprendizaje, con el fin de la identificación de características que indican la posible presencia del RDP.
- Modelar, desde el proyecto educativo de grupo y el currículo de la escuela primaria, los recursos, las ayudas, los apoyos y servicios que permitan dar respuesta educativa a las demandas de los escolares con RDP.
- Dirigir el proceso educativo, en particular, el de enseñanza – aprendizaje con escolares que presentan RDP, a partir de la utilización de recursos psicopedagógicos y didácticos desde prácticas inclusivas, donde se aprovechen las diferencias a favor de la educación de todos y la estimulación de las potencialidades de las particularidades del grupo, sin el empleo de etiquetas.
- Orientar a las familias de los escolares con RDP, para una participación activa en el proceso de diagnóstico, el tránsito hacia la escuela primaria y en la atención a las necesidades educativas.

Cualidades de la personalidad

- Sentido humanista, expresado en la plena conciencia del respeto y la aceptación de la diversidad del aula.
- Tacto pedagógico en el tratamiento diferenciado sin menoscabo, sobreprotección, ni significación ante los otros de las limitaciones de este escolar.
- Tolerancia y autodominio ante los fracasos, limitaciones y las reacciones emocionales primitivas de este escolar.
- Sensibilidad para detectar variabilidades en el desarrollo de los escolares.
- Perseverancia para utilizar todos los medios, métodos, técnicas y estrategias de atención educativa integral, para alcanzar éxitos con estos escolares.
- Cooperación y sentido de dependencia positiva expresada en las relaciones de colaboración que establece con otros profesionales y los agentes educativos.

Sobre la base de las premisas declaradas, y en particular, la referida a que el componente laboral investigativo articula el proceso de formación inicial de este profesional se determina, desde la Disciplina Principal Integradora Formación Laboral – Investigativa, los escenarios formativos. Estos, constituyen espacios de integración de saberes adquiridos en el componente académico con la práctica educativa, y permiten al estudiante vivenciar el contenido formativo expresado en los núcleos teóricos, al considerar el entorno real, como el lugar donde es posible acercar al futuro profesional al ejercicio de las funciones pedagógicas profesionales definidas, para las que se forma.

En estos espacios, el estudiante realiza actividades en las que se fomenta la educación en valores de respeto, aceptación a las diferencias y de colaboración entre profesionales de diversa formación. Además, se propician aprendizajes teóricos, los conceptos, las concepciones, y las teorías educativas se confrontan con las prácticas pedagógicas del maestro, desde los inicios del proceso formativo. Los

escenarios formativos no son espacios estáticos, se modifican en correspondencia con las particularidades del año académico y el contexto, que incluye tanto los objetivos como los modos de actuación a alcanzar. En este sentido se determinan y argumentan los escenarios formativos siguientes.

Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO). Es una institución del Ministerio de Educación que tiene dentro de sus funciones, rectorar el proceso de diagnóstico psicopedagógico diferencial de los escolares con RDP. Los especialistas que integran esta institución, además de dirigir este proceso, asesoran al resto de los agentes educativos (maestros, familia y comunidad), para que participen, activamente, en la identificación de esta categoría diagnóstica, y en la toma de decisiones para la atención educativa dentro de la Educación Primaria o en la Especial. De ahí, que resulta necesario que el estudiante complemente lo recibido en el componente académico, con respecto al diagnóstico de este escolar que se desarrolla en el CDO.

De los especialistas de esta institución, recibirá los conocimientos y desarrollará, las habilidades para detectar las características distintivas de este escolar, las acciones para identificar y ofrecer los recursos, y las ayudas a las necesidades educativas, que constituyen señales de la presencia de esta categoría diagnóstica. Las tareas a desarrollar, por el estudiante, deben estar dirigidas, además, a indagar y reflexionar sobre cuáles son los datos que debe aportar el maestro sobre el desarrollo del escolar y que resultan importantes para el diagnóstico. Asimismo, se potencia el desarrollo de las habilidades para el procesamiento de la información obtenida y la toma de decisiones sobre la modalidad de atención educativa que requiere este escolar.

La escuela especial para escolares con RDP. Es una institución correspondiente al Sistema Nacional de Educación, en particular, al subsistema de Educación Especial. En estas instituciones los escolares con RDP reciben una atención especializada. Cuando se logra aminorar y/o erradicar las dificultades de aprendizaje, en un tiempo hasta de tres cursos, transitan hacia la escuela primaria. Para que el escolar

transite hacia la Educación Primaria, se ha de cumplir con calidad la estrategia de tránsito. En cada una de las etapas, los maestros de las educaciones Primarias y los de Especial realizan acciones de colaboración, en función de que el escolar se integre sin dificultades a la escuela de origen.

Por otra parte, el maestro de la Educación Especial, en la práctica educativa demuestra que es posible que el escolar aprenda, con la adecuación de determinados recursos puestos a su disposición, y el seguimiento de los especialistas de la comisión de apoyo, al diagnóstico, para reforzar el componente pedagógico y fomentar acciones en el resto de las áreas. Esto posibilita al estudiante, apropiarse de estos modos de actuación para en su desempeño con el escolar, y una vez que transite, evite que existan barreras de aprendizaje y de participación.

Por ello, es necesario que desde el proceso formativo se garantice la preparación del estudiante para la calidad del proceso de tránsito, a partir del desarrollo de actividades laborales – investigativas, en las que vivencie cada una de las acciones contentivas de la estrategia, a fin de aprehender el rol que tiene en cada momento. Además, estas experiencias se han de aprovechar para que el estudiante, por las particularidades de su edad, contribuya a modificar las conductas de algunos maestros primarios y familias que tienen actitudes de rechazo hacia las prácticas inclusivas.

La escuela primaria en la que estén en condiciones de inclusión escolares con RDP. Es una institución correspondiente al Sistema Nacional de Educación, en particular, al subsistema de Educación Primaria. Asume como referente esencial, el modelo de escuela primaria y, en la actualidad, aplica adaptaciones en el currículo de la institución educativa. Tales adecuaciones, tienen como fin el logro de un proceso educativo que desarrolle al máximo las potencialidades de los escolares, desde una educación inclusiva.

En la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, la escuela primaria, constituye una de las esferas de actuación hacia la cual se han de proyectar acciones formativas de atención al escolar con

RDP, a partir de la inclusión de estos en tales instituciones. Los escolares, con esta categoría diagnóstica, reciben los programas de la Educación Primaria con los ajustes en la programación curricular, que se correspondan con sus necesidades y su evaluación se realizará, de acuerdo con las especificidades que aparecen en las Indicaciones Metodológicas de la Resolución Ministerial 120/2009.

Desde esta perspectiva, el diseño del componente laboral – investigativo deberá estar dirigido a la aprehensión de habilidades para la atención educativa que estos escolares requieren, desde el proyecto educativo institucional y de grupo respectivamente. Las tareas que desarrolle el estudiante, deben ponderar las experiencias en torno a los elementos siguientes: el diseño, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares, el diseño de la tarea docente, la organización general del centro, los medios de acceso al currículo, la accesibilidad de espacios físicos, la disponibilidad de áreas de atención individualizada, el trabajo colaborativo entre los especialistas, y las actividades de orientación que se realizan con las familias y la comunidad.

El vínculo del estudiante en estos espacios, enriquece el contenido formativo, pues lo disciplinar y lo pedagógico guardan reciprocidad, en tanto que la perspectiva teórica de las disciplinas del currículo se enriquecen con los desequilibrios cognitivos generados en el escenario formativo y, a su vez, la perspectiva pragmática del contexto de aprendizaje, propicia una reflexión y retroalimentación de un conocimiento teórico, y genera (en ambos casos) un aprendizaje con significado y sentido personal. Así, se significa en la concepción que se modela, la determinación de los escenarios formativos en el diseño curricular de la carrera de Educación Primaria, que revela una nueva dinámica que lleva tanto a los estudiantes, como al claustro universitario, a mantener y enriquecer la constante utilización de estos espacios en el proceso formativo.

A partir de las ideas científicas que definen y argumentan el contenido formativo de atención educativa integral al escolar con RDP, resulta necesario revelar los niveles de formación por los que la transcurre el

proceso formativo del Licenciado en Educación Primaria, para que ofrezca una respuesta de calidad a las necesidades educativas de estos escolares, desde prácticas inclusivas. A continuación, se presentan.

- **Nivel 1. Aprehensión de los contenidos formativos**

El estudiante en el proceso formativo, de una forma sistémica y gradual, se apropia de los conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad para la atención educativa integral a los escolares con RDP, en vínculo con el objeto de la profesión. Ello, a partir del trabajo interdisciplinario del colectivo pedagógico, que revela nuevas cualidades integrativas en el tratamiento a la atención a la diversidad generada por RDP como contenido formativo. Desde esta acción las disciplinas aportan a la apropiación, por el estudiante, de los recursos y las ayudas psicopedagógicas y didácticas, desde una organización teórica más integrada de la práctica educativa.

La aprehensión de los contenidos formativos, se logra en la medida que el estudiante, en el ejercicio de las funciones pedagógicas profesionales, aprende los contenidos de las diferentes disciplinas, argumentados en los núcleos teóricos, a través de la identificación y solución interdisciplinaria de los problemas educativos inherentes a la atención de este escolar.

Nivel 2. Desarrollo del modo de actuación de atención educativa integral a los escolares con RDP

Se expresa en las acciones que realiza el estudiante para ofrecer las oportunidades reales de aprender a los escolares con RDP en la escuela primaria, a partir del diagnóstico psicopedagógico, y desde una postura axiológica en la que valora las diferencias, como algo legítimo del ser humano y, por tanto, respeta la individualidad del otro. Brinda, al escolar, los recursos, las estrategias y los procedimientos educativos diversificados y flexibles, que le permita alcanzar los objetivos educativos. Permite realizar ajustes al currículum escolar, y modelar las actividades de aprendizaje, donde el que está en menos posibilidades aprenda de sus compañeros. Esto le permite al estudiante, responder a las demandas de una realidad educativa heterogénea y contribuye a la inclusión social de estos escolares.

- **Nivel 3. Cultura de atención a la diversidad generada por RDP**

Es expresión de los valores materiales y espirituales que constituyen el resultado del proceso formativo en su devenir social y que son conservados, reproducidos e incorporados a su actuación personal y profesional como maestro de la Educación Primaria. Ello, favorece la construcción consciente y autónoma de formas personales de identidad y de pensamiento del futuro profesional, a partir de reconocerse a sí mismo, como un ser humano diferente, que tiene derecho a participar en la sociedad, con independencia de sus características. De esta manera, respeta, acepta la diferencia y reconoce que los escolares pueden aprender y desarrollarse si median condiciones favorables para el aprendizaje.

Para ello, el colectivo pedagógico lleva a cabo un proceso de reestructuración del proceso formativo, en función de que el estudiante, logre responder a la diversidad de necesidades de cada uno de los escolares desde el currículum común, y desarrolle estrategias de enseñanza – aprendizaje que personaliza la respuesta educativa al escolar con RDP. Además, el estudiante, propicia la formación de valores de solidaridad, respeto y cooperación en las relaciones entre los escolares dentro y fuera del aula, y entre los restantes agentes y agencias educativas.

Desde esta perspectiva, la concepción que se modela resignifica el proceso de formación inicial del profesional de la Educación Primaria, para que el estudiante transforme el modo de ver la práctica de enseñar, a partir de la heterogeneidad del grupo. Para el logro de este propósito, se requiere de un procedimiento metodológico que permita al claustro universitario la implementación, en la práctica, de la concepción. A continuación, se explica mediante la articulación de acciones y operaciones.

2.3. Procedimiento metodológico para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en la atención educativa integral a los escolares con RDP

Los procedimientos metodológicos incluyen "(...) el conjunto de acciones (formas de actuar o de resolver tareas), con un orden, plan o pasos, para conseguir un determinado fin o meta. Se trata de saber hacer

cosas, aplicar o actuar de manera ordenada para solucionar problemas, satisfacer propósitos o conseguir objetivos”²⁸. Son de gran importancia, dado que facilitan el camino hacia la praxis, es decir permiten posteriormente enunciar de un modo menos académico; pero más operativo, las acciones y tareas necesarias para avanzar en la dirección deseada (Pino, F y Tapia, R., 2003)

En la literatura consultada, se evidencia que los autores al referirse a los procedimientos lo hacen desde la perspectiva didáctica como parte de los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje (Minujin. 1989 y Coll, C. 1991). Por otra parte, consideran además, que los procedimientos metodológicos expresan un conjunto de pasos ordenados y secuenciados que conducen a un fin o propósito. Estos pasos pueden manifestarse en forma de acciones y operaciones entre los que existe una relación sistémica.

En este sentido, se propone un procedimiento metodológico, con acciones y operaciones, que permite al claustro universitario de la carrera de Educación Primaria abordar el contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP, desde el trabajo científico y metodológico con un carácter interdisciplinario. Orienta la lógica para el tratamiento metodológico al contenido, a partir del establecimiento de los nexos internos del sistema de conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad relacionados con la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Se determinan como responsables de la ejecución del procedimiento los siguientes: el Jefe de Colectivo de Carrera, los jefes de disciplinas de la carrera, los profesores principales de año académicos y los miembros de los colectivos pedagógicos. De ahí, que el procedimiento se estructura en tres acciones, cada una con operaciones específicas, tal como se expone a continuación:

Acción I: Determinar las potencialidades de los contenidos de las disciplinas, para el tratamiento de la atención educativa integral a los escolares con RDP. Se expresa en la búsqueda, en los colectivos de

²⁸http://cnbguatemala.org/index.php?title=Sección_2:_Procedimientos_metodológicos_-_Metodología_del_aprendizaje&oldid=25955

disciplinas, de aquellos conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad, cuya naturaleza tiene estrecha relación con los núcleos teóricos de formación.

Operaciones.

1. Diagnosticar el nivel de preparación del claustro universitario, sobre los contenidos de los núcleos teóricos.
2. Realizar un debate profesional en cada colectivo de disciplina y pedagógico, respectivamente, para socializar el contenido de los núcleos teóricos de formación, en función de la preparación del colectivo de profesores, captar la esencia de cada uno y lo correlacione a los problemas profesionales, los objetivos de los años académicos y a los contenidos de cada asignatura.
3. Seleccionar los problemas profesionales, los objetivos por años y los contenidos por disciplinas y asignaturas, que tienen relación con la atención educativa a los escolares con RDP.
4. Ordenar los contenidos seleccionados atendiendo a los objetivos de años y relaciones interdisciplinarias (precedentes, concomitantes y perspectivas, Fiallo, J., 2001), de manera que tengan una salida transversal durante todo el proceso formativo.

Acción II. Identificar los nodos de articulación interdisciplinarios para el tratamiento del contenido de la atención educativa integral a los escolares con RDP. Se expresa en los conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad, que preparan al futuro maestro primario en respuesta a las necesidades educativas de estos escolares. Este contenido formativo, sirve de base para la articulación interdisciplinaria en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, a fin de lograr un profesional que se desempeñe considerando los sustentos teóricos y metodológicos de la educación inclusiva

Operaciones.

1. Establecer relaciones entre los conocimientos, las habilidades y las cualidades de la personalidad para la atención educativa a los escolares con RDP y los contenidos de cada disciplina y asignatura, que tienen potencialidades para la articulación interdisciplinaria con esta temática.

2. Integrar los contenidos que, por disciplina y años académicos abordan la atención educativa a los escolares con RDP. Para ello se utiliza este último como nivel organizativo del trabajo metodológico de la carrera. En ese confluyen varias asignaturas y se establecen las relaciones interdisciplinarias, al tener los objetivos de años como máxima aspiración a lograr en los estudiantes en cada etapa del proceso formativo.

3. Jerarquizar los contenidos que son nodos de articulación, teniendo en cuenta las relaciones interdisciplinarias de tipo cronológica que se establecen entre ellos y, a partir de las particularidades que adquieren en cada año académico.

4. Precisar la dinámica de las relaciones que establecen entre los nodos de articulación interdisciplinarios, por cada disciplina y asignatura, en el abordaje del contenido, según la naturaleza de las mismas y el tipo de relación interdisciplinaria

5. Consensuar las variantes metodológicas que permiten la dinámica de los nodos de articulación en el proceso formativo. El colectivo pedagógico unifica criterios sobre el papel de los métodos activos como la vía para el trabajo interdisciplinario. Entre ellos se encuentran: los métodos investigativos, la tarea integradora y el aprendizaje vivencial

Acción III. Concreción, en la práctica formativa, de la articulación interdisciplinaria del contenido de atención educativa a los escolares con RDP. Se implementa, en el proceso formativo, lo concebido en las acciones anteriores. Esta acción implica una evaluación sistemática de los resultados que se obtienen en función de perfeccionar, y/o enriquecer el diseño propuesto.

Operaciones.

1. Organizar el sistema de trabajo metodológico y las actividades que permitan la demostración, por parte del claustro universitario, el abordaje del contenido de atención educativa a los escolares con RDP.
2. Diseñar e integrar los objetivos por años, que permitan la evaluación de la preparación adquirida por el estudiante, relacionado con la atención educativa a los escolares con RDP. Al respecto se hace una propuesta. Anexo 6
3. Modelar, en el componente laboral – investigativo, actividades que permitan el aprendizaje vivencial de los estudiantes, en relación con la atención a los escolares con RDP. Se sugieren actividades por años académicos. Anexo 7
4. Proyectar a través del trabajo científico – estudiantil, problemáticas relacionadas con la atención educativa a los escolares con RDP, de manera que el futuro profesional ofrezca soluciones creativas a las contradicciones que tiene el maestro en la respuesta a las demandas de estos escolares. Al respecto se hace una propuesta. Anexo 8
5. Planificar, desde el componente extensionista actividades comunitarias, en la que los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, de conjunto con los de las carreras de Educación Preescolar, Educación Especial y Logopedia, se vinculen con instituciones educativas y de salud en las que se atienden a escolares con NEE. En particular, a los que tienen RDP, en función de fomentar actitudes de aceptación, respeto y responsabilidad en la atención a la diversidad, y establecer relaciones de colaboración con otros profesionales. Se sugieren actividades extensionistas. Anexo 9
6. Evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes para la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Conclusiones del Capítulo II

- La concepción pedagógica elaborada, declara la atención educativa integral a los escolares con RDP, como contenido formativo de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria. Se proponen premisas que direccionan el proceso y se resignifican las funciones docente – metodológica y orientadora, que no están definidas en el modelo de formación, y el futuro maestro primario requiere de su conocimiento para atender a este escolar. Se argumentan, además, núcleos teóricos que evidencian la dinámica con que deben abordarse, desde las disciplinas, los fundamentos que sustentan la respuesta a las necesidades de estos escolares.
- Como parte de la concepción, se presentan igualmente, los escenarios formativos, como espacios que permiten articular el contenido, con la práctica educativa que dinamiza la aprehensión del contenido formativo, y se presentan los niveles de formación.
- El procedimiento metodológico, sus acciones y operaciones, permiten al claustro universitario el abordaje del contenido formativo desde una perspectiva interdisciplinaria y en correspondencia con los componentes del proceso de formación.

**CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE
FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA
ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL
DESARROLLO PSÍQUICO**

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

En el capítulo, se expone la estrategia investigativa, y los resultados obtenidos en el proceso de valoración de la pertinencia del procedimiento metodológico que propician la salida de la concepción pedagógica, a través de los métodos criterio de expertos, los talleres de socialización con especialistas y la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno.

3.1 Estrategia investigativa adoptada en la realización de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se adopta una metodología, fundamentalmente cualitativa, con predominio de la investigación – acción, pues el tema que se investiga permite la producción de un resultado científico en, y por la acción de los sujetos que participan en dicho estudio. Desde ella, “todos los miembros toman parte directa o indirectamente en la implementación de la investigación.” (Colás, M. 1994) . Las etapas de la estrategia investigativa atraviesan la gestión científica de la autora como parte del proyecto de investigación denominado: La calidad de la formación del profesional de las Ciencias Pedagógicas (2011-2016) y los diferentes momentos en la que se desempeñó como Vicedecana Docente, y posteriormente Decana de la Facultad de Educación Infantil. También, como profesora de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. La estrategia investigativa se expone a continuación:

- En el cumplimiento de las funciones de Vicedecana Docente de la Facultad de Educación Infantil, la investigadora, determina las limitaciones y potencialidades en el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a los escolares con NEE, en un taller con el claustro universitario de dicha carrera. (septiembre 2013, a febrero de 2014).
- Con el empleo del método de resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, se profundizó en la exploración y análisis de la situación problemática, en sesiones de trabajo con el colectivo de profesores de la carrera. En este momento, se constatan dificultades en la práctica pedagógica y se profundiza en cómo es abordada desde la teoría. Es así, que se procede a enunciar el problema de investigación y se inicia el estudio epistemológico del objeto de investigación para argumentar las inconsistencias teóricas del tema. (marzo a septiembre 2014).
- Con el estudio epistemológico, se tuvo una primera aproximación a las limitaciones teóricas, respecto al proceso de formación de este profesional, para la atención educativa a escolares con NEE. Surge, así, la necesidad de caracterizar la situación actual en la carrera, y cómo se singulariza la preparación para atender a los escolares con RDP. Esta categoría diagnóstica tiene un alto nivel de prevalencia en la Educación Primaria y el maestro primario tiene funciones específicas que cumplir en la respuesta a sus necesidades educativas. (octubre y diciembre 2014).
- Se procede a la etapa de planificación del proyecto que consiste en una concepción pedagógica de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP, y en un procedimiento metodológico que permite la concreción de dicha concepción. Esta propuesta, se concibe en interacción con el claustro universitario de la carrera, desde una profundización teórica que permite resignificar el proceso formativo. (enero - julio 2015).

- Una vez elaborada la propuesta se evaluó su pertinencia mediante el criterio de expertos. (septiembre a diciembre 2015).
- Se introduce, en la práctica, el procedimiento metodológico y se constata su pertinencia, con la participación de los profesores de la carrera. En la medida que se iban aplicando las acciones y operaciones se valoraron los resultados y se adoptaron nuevas decisiones para modificar aquellas situaciones negativas (enero a mayo de 2016)
- Los resultados obtenidos, se presentaron en el claustro de la carrera y, a partir de las valoraciones realizadas por los profesores, se tomaron decisiones en función de los aspectos que no quedaron suficientemente abordados (junio a septiembre 2016)

3.2. Valoración de la pertinencia de la propuesta a través del criterio de expertos

Se aplicó el método de criterio de expertos, con el objetivo de buscar valoraciones concordantes sobre la pertinencia de los aspectos fundamentales de la concepción pedagógica, y el procedimiento metodológico. El procesamiento de los resultados se realizó a partir de las etapas del método Delphy, según Crespo, Cruz y Campano (2007). Las etapas son:

1. Selección de un panel de expertos
2. Distribución de un cuestionario, en busca de evaluaciones y recomendaciones concordantes
3. Análisis estadístico de los resultados
4. Perfeccionamiento de los resultados científicos

Se partió de la aplicación de un cuestionario (anexo 10) a 38 profesionales. De ellos 21 son docentes de la carrera de Licenciatura Educación Primaria de varias universidades, entre los que se encuentran cinco miembros de la Comisión Nacional de Carrera. Además, compone el grupo de posibles expertos, la Subdirectora Provincial de la Educación Especial en Holguín, tres especialistas del CDO, de Holguín y 13, son docentes de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Holguín. Los profesores

encuestados, responden el instrumento. De ellos se seleccionaron a 30 como expertos pues alcanzaron mejores resultados en los requisitos establecidos. Poseen un coeficiente de competencia de $k > 0,7$; todos son Licenciados en Educación. Son 12 doctores en Ciencias Pedagógicas, 16 son másteres en Ciencias de la Educación, dos son especialistas en Docencia Psicopedagógica. Además, 22 poseen 15 años, o más, de experiencia en la Educación Superior, 11 profesores cuentan con la categoría de profesores titulares, 17 son profesores auxiliares y dos profesores asistentes.

La primera ronda del cuestionario, contiene los principales aportes de esta investigación (anexo 10) a saber: contenido de la concepción pedagógica y el procedimiento metodológico. En la primera ronda de consultas, se identifican los señalamientos siguientes:

- Lograr mayor nivel de síntesis en la argumentación de las premisas y los núcleos teóricos.
- Explicitar el papel de las premisas, en la resignificación de las funciones docente metodológica y orientadora.
- Incorporar, en la función orientadora acciones dirigidas a otros agentes educativos que inciden en el desarrollo de los escolares con RDP.

En consecuencia, se profundizó en aquellos elementos que deben perfeccionarse, pues constituyen señalamientos valiosos para perfeccionar la investigación y se realizaron las adecuaciones. Posteriormente se aplicó una segunda ronda y se valoraron los aportes a partir de los criterios de: muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado, e inadecuado. La aplicación del procesamiento estadístico del método criterio de expertos (anexo 10), permite corroborar la pertinencia de la concepción pedagógica, sus premisas, los núcleos teóricos. De estos se revela el sistema de conocimientos, las habilidades y cualidades de la personalidad inherentes al contenido formativo. Igualmente se valoró de pertinente, los escenarios formativos que permiten la articulación de los saberes

con la práctica educativa y los niveles de formación. Entre los elementos más logrados se encuentran los siguientes:

- Pertinencia de las ideas científicas de la concepción pedagógica.
- Grado de generalidad y coherencia de las premisas.
- Correspondencia de las funciones pedagógicas profesionales, con el rol que desempeña el maestro primario en la atención educativa integral. Estas enriquecen las del modelo del profesional.
- Argumentación y suficiencia de los núcleos teóricos y la relación de estos con el sistema de conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad, que conforman el contenido formativo de la atención educativa integral a los escolares con RDP.
- Novedad de los escenarios formativos y se destaca el valor de estos en el actual perfeccionamiento del subsistema de Educación Primaria, por su necesaria articulación y la coherencia con otras educaciones e instituciones, como lo son la escuela especial para escolares RDP, y los CDO.
- Argumentación de los niveles de formación.
- Posibilidades del procedimiento metodológico para la concreción de la concepción pedagógica en la práctica, a partir de las acciones y operaciones que lo conforman, y sobre la base de la interdisciplinariedad que dinamiza el trabajo científico y metodológico de la carrera.
- Pertinencia de las acciones y operaciones del procedimiento metodológico. La identificación de nodos interdisciplinarios y su concreción en los años académicos que precisa gradualmente los objetivos y enriquece la práctica – laboral investigativa y el trabajo extensionista.

3.3. Evaluación de la propuesta

El método empleado para demostrar, en la práctica, la pertinencia de la propuesta es la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, a partir del criterio de Colás, M. (1994). Este permite, a la investigadora, ser actora directa del proceso investigativo, precisar las acciones y operaciones que deben incluirse en el procedimiento, desde su puesta en práctica mediante la investigación - acción. Esto favoreció delimitar qué es lo positivo y qué es lo negativo, describirlo, interpretarlo y explicarlo mediante la concepción pedagógica y, luego, concretarlo en aquellas operaciones que tuvieron una influencia positiva en el proceso de formación de los estudiantes. Los pasos del método son los siguientes:

- Exploración y análisis de la experiencia
- Enunciado del problema de investigación
- Planificación de un proyecto
- Realización de un proyecto
- Presentación y análisis de los resultados
- Interpretación – conclusión - toma de decisiones

A continuación, se explicita la actividad realizada en cada uno de los pasos:

Exploración y análisis de la experiencia. A partir del diagnóstico fáctico que se desarrolla en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, de la provincia de Holguín, se detectan una variedad de limitaciones en el proceso de formación inicial del profesional, particularmente en lo relacionado con la formación para la atención a la diversidad generada por las NEE.

Se realizó un diagnóstico inicial, con una muestra intencional de 20 alumnos de la matrícula de la carrera, que abarca de segundo al quinto año y 22 profesores del claustro universitario, que incluye a la Vicedecana Docente, el Jefe de departamento de Educación Primaria y la Jefa de la Carrera. Sus

criterios, comportamientos y el efecto de la propuesta son elementos de valor en la investigación. Estos sujetos se seleccionan en septiembre de 2013.

Según lo expuesto en el epígrafe 1.3, esta etapa tiene como propósito conocer la situación inicial del problema. La generalización sobre los resultados permitió determinar que la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención de escolares con RDP, se caracteriza por ser fragmentada, con limitadas relaciones intra e interdisciplinarias y con insuficientes vínculos con la práctica educativa, pues no se dirige como un objetivo intencional. A continuación, se exponen las evidencias obtenidas mediante los instrumentos aplicados.

Análisis de documentos

El análisis de los documentos rectores de la carrera se realizó al Plan de Estudio "D", el cual se aplica desde el curso 2010-2011 hasta la actualidad, con algunas modificaciones. Fueron consultados el modelo del profesional, los objetivos de año, el plan de proceso docente y los programas de disciplinas.

Al analizar el modelo del profesional se evidencia dentro de los problemas profesionales los referidos a: "La dirección del proceso educativo en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con un enfoque desarrollador, para el logro del fin y los objetivos del nivel, desde la atención a la diversidad"²⁹. Además, "el diagnóstico y caracterización del escolar, el grupo, el entorno familiar y comunitario donde se desenvuelve el niño y la necesidad de estrategias educativas sobre su base"³⁰. La proyección de estos problemas profesionales evidencia que en su solución, el profesional de la Educación Primaria atiende de manera general, a los escolares. Sin embargo, no se singulariza en la atención a los que tienen NEE.

En los objetivos generales planteados en el modelo se encuentra el referido a: "Dirigir el proceso educativo de acuerdo, con el "Fin y los Objetivos" concebidos en el modelo de la escuela primaria, desde

²⁹ Cuba. Ministerio de Educación, (2010), p 8.

³⁰ ídem

una concepción desarrolladora, en particular, lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas, en función de la formación de los educandos utilizando todos los medios didácticos a su alcance para el cumplimiento de sus funciones profesionales con originalidad y creatividad, a fin de potenciar su aprendizaje y para que puedan autoevaluar adecuadamente sus propios procesos, avances y resultados como fuente de desarrollo personal”³¹.

Lo anterior es una expresión del modelo de escuela primaria, que tiene un nivel de concreción en la formación del maestro primario para el desarrollo de habilidades para la atención a la diversidad. No obstante, queda muy implícito lo concerniente a la diversidad escolar generada, por la presencia de escolares con NEE, cuando en la actualidad la Educación Primaria se perfecciona hacia la educación inclusiva, y cuenta con escolares con RDP, en el universo de las diferencias del grupo escolar.

En las funciones a desarrollar por el futuro profesional se precisa, en la función docente – metodológica, lo relacionado con el diagnóstico, y la caracterización y el diseño de estrategias educativas, lo que es coherente con el análisis realizado sobre los problemas profesionales. En la función orientadora, se hace referencia al trabajo preventivo, y a las acciones a desarrollar con la familia y la comunidad. Lo expresado, queda en un plano general, desde la perspectiva de las características que distinguen al grupo escolar. Sin embargo, no se explicitan en las funciones las tareas relativas a la atención educativa a los escolares con RDP en proceso de tránsito o en condiciones de inclusión y el vínculo del maestro con los especialistas del CDO y la escuela especial que atienden a esta categoría diagnóstica.

En los objetivos de años, solo aparece en segundo año, “Demostrar el dominio del proceso educativo con un enfoque preventivo, diferenciado e individualizado y concebir actividades variadas con ayuda de los profesores y tutores a partir del conocimiento del fin y los objetivos de la escuela primaria”³². Este objetivo se expresa a partir de la atención a las diferencias individuales y no se emplean las categorías

³¹ ídem

³² Universidad de Holguín,(2015), p, 11

de educación inclusiva y atención a la diversidad que son utilizadas en la actualidad por la comunidad científica internacional y la Educación Especial en Cuba. Por otra parte, este objetivo no tiene consecución en los restantes años académicos, lo que evidencia el carácter fragmentado en la formación de habilidades profesionales para la atención a la diversidad.

Se revisa la estrategia de la carrera, el plan de trabajo de metodológico del departamento de Educación Primaria y de las disciplinas; así como, las actas de las actividades metodológicas. Como resultado de la revisión de estas fuentes, se evidencia que en la proyección de las acciones para la formación del profesional (académicas, laborales- investigativas, y extensionista), no se declaran actividades que favorezcan la apropiación de saberes, el desarrollo de habilidades, cualidades y modos de actuación relacionados con la atención a la diversidad, y en particular, aquella que es generada por la presencia de escolares con RDP.

En el trabajo metodológico de la carrera, disciplinas y años académicos, no se declara dentro de las líneas a desarrollar, la preparación del claustro universitario, para que desde el contenido de las asignaturas, ofrezcan al futuro maestro los modos de actuación relacionados con la atención a la diversidad y a los escolares con RDP. La temática se trabaja de forma espontánea. Estas insuficiencias demuestran la necesidad de buscar nuevas vías para perfeccionar el trabajo metodológico.

Como resumen de la revisión de los documentos se concluye lo siguiente:

- Falta coherencia entre los documentos de la carrera, pues aunque se declara la proyección del trabajo interdisciplinar como característica del plan de estudio, los objetivos y los programas de la disciplina Formación Pedagógica General; Didáctica de la Enseñanza Primaria y Formación laboral – investigativa no lo reflejan en su totalidad.
- El contenido relacionado con la atención a la diversidad, y en particular al escolar con RDP, es objeto de estudio únicamente de la Disciplina Formación Pedagógica General en la asignatura

Psicología II. Son limitados los nexos disciplinarios y es insuficiente la salida en el componente laboral - investigativo.

La encuesta a docentes y directivos de la carrera.

La encuesta se realizó a 22 profesores del claustro universitario, de ellos 11 son doctores en Ciencias Pedagógicas, seis tienen el Título Científico de Máster en Ciencias y cinco son especialistas en Docencia en Pedagogía – Psicología. Del total de encuestados cuatro tienen la categoría docente de Profesor Titular, cuatro de Profesor Auxiliar y el resto son profesores asistentes. La experiencia docente en la Educación Superior oscila entre 12 a 35 años. Ello evidencia el dominio que tiene un grupo importante del claustro universitario, sobre la formación inicial del maestro primario.

En la pregunta dirigida a conocer el nivel de preparación que ha recibido en su formación inicial para la atención a la diversidad, generada por NEE todos coinciden en que “ha sido limitada, lo que conocen es desde el punto de vista teórico sobre la diversidad escolar y sus particularidades”. Al solicitarle que relacionen sus experiencias como maestros en los diferentes subsistemas educativos, en lo que respecta a la atención a escolares con NEE, y en particular los que tienen RDP, plantean que en el ejercicio de sus funciones no adquirieron experiencias en este sentido. Esto, limita la transmisión de experiencias al futuro profesional. Refieren, además, que desde la superación, la atención a la diversidad, la educación inclusiva y en particular, a los escolares con NEE no ha sido objeto de los cursos de postgrados recibidos, aun cuando manifiestan interés por estas temáticas.

Cuando se le solicita que respondan la interrogante sobre cómo la asignatura que imparten contribuye a la formación del futuro maestro primario para la atención al escolar con RDP, solo una profesora emite argumentos que demuestran las potencialidades del contenido que imparte. Sin embargo, reconoce que en la planeación de la clase, este particular, no constituye un objetivo intencionado. El resto de los profesores evidencia insuficientes conocimientos sobre cómo dotar al futuro maestro de los saberes,

habilidades y cualidades de la personalidad, inherentes a la atención al escolar con RDP, a partir del contenido de la asignatura que imparte y en vínculo con la práctica – laboral investigativa.

Al solicitarle sus criterios sobre la calidad de la formación del futuro profesional, en el contenido de atención a los escolares con RDP, la profesora de la asignatura Psicología II plantea que los saberes están fragmentados, pues solo forman parte de esta asignatura. Lo que recibe el estudiante, se limita al conocimiento de las particularidades psicológicas de este escolar. No se ofrecen los recursos psicopedagógicos y didácticos para el diseño, desarrollo y evaluación de la respuesta educativa. Reconocen que la práctica laboral - investigativa tiene limitaciones en el diseño metodológico para que el estudiante vivencie las mejores experiencias de atención a estos escolares.

La encuesta a los profesores recoge, como dato de interés, el reconocimiento de la necesidad de preparar al futuro maestro en la atención a los escolares con NEE, desde las disciplinas del currículo.

Como resumen de la aplicación de encuesta, se constatan los siguientes resultados:

- El claustro universitario, muestra un alto nivel de compromiso para formar al maestro primario con una cultura general y profesional que pueda ofrecer una respuesta educativa, en correspondencia con la diversidad escolar.
- En los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico de la carrera no se abordan las múltiples problemáticas que están relacionadas con la atención a la diversidad, y en particular, al escolar con RDP desde una perspectiva intra e interdisciplinaria y con la asesoría de los especialistas de la carrera de Educación Especial.
- Se aprecia conocimientos acerca de las disciplinas que por su contenido pueden favorecer la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa de escolares con RDP.

- El claustro universitario, desconoce las funciones pedagógicas profesionales que desarrolla el egresado en la atención educativa integral al escolar con RDP.

La entrevista grupal en profundidad a directivos de la Educación Primaria a nivel provincial.

Se entrevistaron nueve metodólogos de la Dirección Provincial de Educación. En la interrogante sobre cuáles son las acciones que se desarrollan en los niveles de dirección de la Educación Primaria para la atención a los escolares con NEE, plantearon que centran la atención en la conformación de la caracterización psicopedagógica para ser valorados por el CDO. Además, es limitada la preparación de los maestros primarios para implementar el diseño de ajustes curriculares a estos escolares. Estos reconocen que falta un mejor vínculo con la Educación Especial, como centro de recurso y apoyo, para asegurar la capacitación, desde los directivos hasta el docente.

Relacionado con la responsabilidad que tiene el maestro primario de atender a los escolares con RDP, muestran compromiso y experiencias favorables de algunas escuelas primarias que han obtenido resultados positivos. Enfatizan, en el dominio por parte del estudiante, de las funciones que desempeña el maestro en la atención educativa a este escolar, las que comparten en su totalidad. Con respecto a las principales carencias de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria para lograr atender a escolares con RDP, y la manera en que se conciben las actividades laborales – investigativas, se obtiene que las dificultades se presentan en el diagnóstico, la caracterización, el ajuste curricular, el trabajo con la familia y otros especialistas.

Los entrevistados plantean, además, que no siempre las tareas laborales – investigativas intencionan, como objetivo, la preparación del futuro profesional en cómo atender a los escolares con NEE. La institución educativa, no siempre concibe espacios formativos para este fin. Reconocen que no todos los maestros primarios son modelos de actuación en este sentido.

Al preguntarles si resulta necesario preparar al maestro en la atención a los escolares con RDP, desde la formación inicial. Los funcionarios manifestaron que no hay que esperar a que el graduado llegue a la escuela primaria, y se encuentre en el aula a estos escolares y no cuenten con los recursos psicopedagógicos necesarios para dar respuesta a sus demandas. Estos precisan que desde el pregrado, existen las condiciones para que el estudiante desarrolle las habilidades profesionales necesarias que le permita apropiarse de las tareas que tiene que cumplir en este sentido.

El análisis de estos criterios permitió concluir lo siguiente:

- Los directivos de la Educación Primaria, y los maestros primarios en ejercicio requieren de una mayor preparación en lo relacionado con la atención a los escolares con NEE, pues plantean que no cuentan con suficientes recursos psicopedagógicos y didácticos para responder a sus necesidades.
- Es positiva la actitud de los metodólogos para asumir la responsabilidad de atender a los escolares con NEE, y perfeccionar los vínculos con la Educación Especial.
- Es pertinente preparar al docente de la Educación Primaria, desde su formación inicial, en lo que respecta a la atención a los escolares con RDP.
- No todos los maestros en ejercicio son modelos de actuación para el futuro profesional en la atención a los escolares con RDP, porque no fueron formados para ello.

La encuesta a estudiantes y egresados de la carrera.

Fue aplicada a 20 alumnos de la matrícula de la carrera, que abarca de segundo a quinto año. Los egresados encuestados son maestros en ejercicio que cursan el Diplomado en Dirección de los Procesos, Educativo y Pedagógico, de las Educaciones Preescolar y Primaria (año sabático) en la universidad. Tienen más de 10 años en la Educación Primaria, y han sido formados en diferentes planes de estudios.

En la pregunta relacionada con las funciones del maestro, en la atención a los escolares con NEE, y en particular, los que tienen RDP, los estudiantes y egresados de la carrera son del criterio de que estos escolares pueden ser atendidos en la escuela primaria; pero se requiere de suficiente preparación, pues de lo contrario sería un obstáculo para el maestro. En la interrogante dirigida a cómo la formación inicial ha favorecido la preparación en la atención a los escolares con NEE, señalan que en la asignatura Psicología han aprendido a diagnosticar y a caracterizar de manera general, sin particularizar en aquellos aspectos que les permita identificar las manifestaciones de dificultades de aprendizaje que indican la presencia de RDP.

Los egresados resaltan la necesidad del curso de postgrado relacionado con los fundamentos de la inclusión educativa, y precisan que debe ser impartido a los graduados y directivos para que comprendan lo relativo a la atención de la diversidad desde prácticas inclusivas.

Con respecto a la incidencia de la práctica laboral – investigativa, en el desarrollo de habilidades profesionales para la atención a las NEE, la generalidad precisa que en las escuelas son limitadas las experiencias en torno a cómo el maestro atiende al escolar con RDP, y que las tareas a desarrollar, no consideran este objetivo formativo. Ninguno de los estudiantes investiga esta temática, lo que contradice el vínculo teoría – práctica, cuando en la actualidad varios escolares con RDP forman parte de la diversidad escolar de la escuela primaria. Los egresados encuestados, están sensibilizados con la problemática que se investiga y asumen la educación inclusiva como concepción de atención a la diversidad. Sin embargo, reconocen que falta preparación en el maestro para este desempeño y son limitados los vínculos con la Educación Especial.

Como resumen de la encuesta a los estudiantes y egresados se plantean los resultados siguientes:

- Se revelan limitaciones en la dirección del proceso pedagógico, a partir de las demandas sociales que tiene la educación relativa a formar un profesional que atienda a la diversidad

escolar, independientemente de sus particularidades, y lo que se ofrece en la actualidad al futuro maestro como modelo de actuación.

- Los egresados comprenden la importancia de la temática que se investiga y significan la necesidad de perfeccionar la formación inicial del maestro primario, a partir de la complejidad de la diversidad escolar actual.

De estos elementos, se infiere la necesidad de formar al profesional de la Educación Primaria en los recursos y las ayudas psicopedagógicas y didácticas para la atención educativa integral a los escolares con RDP, desde una concepción sistémica en la que se articulen los componentes de la formación, tanto para estudiantes como para profesores. Una vez constatadas estas características, en la práctica pedagógica, se procede a la búsqueda de información sobre las categorías que se estudian en la literatura. Fueron encontradas las limitaciones ya expresadas en el capítulo uno que demuestran la necesidad de transformar la situación existente.

Enunciado del problema de investigación. El planteamiento del problema, se realizó a través de un taller de reflexión crítica, en el que se sensibilizó a los docentes sobre los problemas en relación con la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, para lograr en su desempeño atender a escolares con RDP. En él se discutieron y analizaron los resultados de los métodos y técnicas aplicadas en el diagnóstico inicial; así como, las experiencias que han tenido los profesores en torno a la problemática.

Planificación de un proyecto. A través de un taller dirigido por la investigadora, se realiza la toma colectiva de decisiones. Se presentaron algunos estudios teóricos que abordan la temática, y se concluyó que estos aportan propuestas generales que no permiten formar al profesional en lo particular del escolar con RDP. En la reflexión se llegó al consenso de que es necesario dotar, al claustro de la carrera de saberes psicopedagógicos, didácticos y axiológicos con carácter interdisciplinar. Ello, conduce

a la investigadora a buscar y consensuar con los participantes aquellos contenidos que no están determinados en el modelo de formación.

Por otra parte, este análisis demostró que no solo era incluir contenidos, sino que se requería de los fundamentos que no estaban explícitos en la teoría precedente. A partir de estas reflexiones, se presentó la vía de solución del problema que consiste en la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con RDP, con salida a la práctica a través de un procedimiento metodológico.

Realización de un proyecto. La investigadora, como miembro del claustro de carrera, comenzó a intercambiar con el colectivo de profesores sobre las posibilidades de introducción de determinadas operaciones para la búsqueda de las potencialidades y limitaciones de las disciplinas. De esta manera, se fue experimentando “in situ” cada propuesta realizada, en el proceso formativo. Se recogió la información sobre el desarrollo de cada una de las acciones y operaciones por las que transcurrió el proceso de aplicación del procedimiento, con la valoración de los portadores del problema y la propuesta de transformaciones a la concepción pedagógica. Se rediseñaron las acciones, según los resultados que se iban obteniendo y se vuelven a aplicar en el mismo contexto.

Se somete a valoración, la concepción pedagógica y el procedimiento metodológico, mediante talleres de socialización con especialistas, empleando la propuesta de Matos y Cruz Riso (2012). Las autoras consideran los talleres de socialización con especialistas, como alternativa efectiva para la valoración científica de investigaciones pedagógicas, sustentada en la naturaleza epistémica de dicha ciencia. Refieren que el taller, que permite el intercambio directo con aquellos profesionales seleccionados a tales efectos, tiene un enfoque didáctico interactivo.

Para ello, se emplea el procedimiento dirigido a la creación de una bolsa de posibles a participar. Los criterios seguidos para determinar los especialistas son los siguientes:

- Experiencia en la formación de profesionales para la Educación Primaria y la Educación Especial.
- Participación en investigaciones relacionadas con la formación inicial y permanente de docentes.
- Experiencia de trabajo en instituciones educativas que tengan escolares con RDP, u otra NEE integrados en sus aulas.
- Dominio teórico de la temática de la atención educativa integral, desde prácticas inclusivas.

En el desarrollo del taller se transita por los siguientes estadios metodológicos:

- Precisión del objetivo científico-metodológico.
- Selección de los especialistas, según indicadores determinados.
- Elaboración y entrega a los especialistas seleccionados de un informe de investigación para su proceso valorativo previo al taller.

Se realizó el taller con los especialistas, a partir de los siguientes momentos:

- Breve presentación oral por la investigadora. Propuesta y aprobación de los criterios de análisis para la subsiguiente valoración y debate científico.
- Valoración de los criterios y juicios críticos emitidos en el taller posterior al acto con los especialistas, por parte de la investigadora y sus tutoras.
- Elaboración del informe del taller de socialización.

Los especialistas seleccionados lo conforman el claustro de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, la Jefa del Departamento de Educación Especial, la Jefa de la Carrera de Licenciatura en Educación Especial, la Presidenta de la Comisión Nacional de la Carrera de Educación Especial, dos directores de escuelas primarias en la que tienen escolares con RDP incluidos, y dos metodólogos de la Dirección Provincial de Educación de la Educación Primaria. En la caracterización de los especialistas se destaca la experiencia promedio de 20 años de trabajo, una de ellas es la jefa de la carrera que tiene

más de 10 años de labor en la Educación Superior, y se desempeña en esa función hace dos cursos. Otro especialista es el Jefe de Departamento de Educación Primaria, el cual ha dirigido los procesos de formación del profesional por tres cursos, y tiene experiencia como maestro primario.

Los profesores universitarios elegidos, cuentan con la categoría docente superior. Un grupo considerable cuentan con el grado científico de Doctor, el Título académico de Máster y especialistas en diferentes ramas de la educación. Cuentan con experiencia en la Educación Superior, y dominio teórico sobre la atención educativa a escolares primarios. La Presidenta de la Comisión Nacional de la Carrera de Educación Especial tiene más de 15 años de experiencia en la formación de profesionales de la Educación Infantil. Los funcionarios y directivos seleccionados, cuentan con más 10 años de experiencia en la Educación Primaria.

Los especialistas seleccionados, en todos los casos, mostraron amplia disposición a la colaboración con la investigadora y a participar, de manera activa, en los talleres convocados. En su haber, el 14 % cuenta con una producción científica en revistas indexadas en bases de datos internacionales, y han presentado sus resultados científicos en diferentes jornadas y eventos científicos.

Se realizaron dos talleres de discusión (anexo 11). En las sesiones desarrolladas se abordaron los siguientes temas:

- Las premisas para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con RDP, y las funciones pedagógicas profesionales.
- Los núcleos teóricos, el sistema de conocimientos, las habilidades y las cualidades de la personalidad que permiten abordar la atención educativa integral a los escolares con RDP, como contenido formativo de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.
- Los escenarios formativos en los que ha de materializarse la atención educativa integral a los escolares con RDP.

- Las acciones y operaciones que conforman el procedimiento metodológico para el tratamiento de la atención educativa integral a los escolares con RDP, desde las relaciones interdisciplinarias en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

Presentación y análisis de los resultados. A partir de las consultas con los especialistas se perfeccionó la concepción y su salida a la práctica, se obtienen los resultados siguientes:

- Los profesores reconocen la importancia de estudiar el tema en la carrera, las posibilidades del establecimiento de relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias con la Licenciatura en Educación Especial, y las transformaciones que han de ocurrir en el componente laboral – investigativo de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria a partir de la presencia de escolares con RDP en las instituciones educativas.
- Las premisas y su argumentación son adecuadas, en tanto permiten direccionar el proceso de formación inicial del profesional. Expresan con claridad las condiciones que han de crearse en el claustro universitario, en el diseño de la carrera, y en el proceso formativo para el desarrollo de habilidades profesionales de atención educativa integral a esta categoría diagnóstica.
- Las funciones pedagógicas profesionales favorecen el dominio de los estudiantes del rol que han de desempeñar en la atención educativa integral al escolar con RDP.
- La explicación de los núcleos teóricos es adecuada. Desde ellos se revelan, con claridad los fundamentos axiológicos, psicopedagógicos, didácticos, socioculturales, y de orientación que se expresan en el contenido formativo de atención educativa a los escolares con RDP. Se enriquecen las habilidades y cualidades de la personalidad declaradas en el modelo del profesional.

- Existe coherencia entre el sistema de conocimientos que se propone, las habilidades profesionales y las cualidades de la personalidad. Los especialistas significan la singularidad que adquieren las didácticas particulares a partir de la concepción pedagógica.
- El valor de los escenarios formativos para la articulación de los componentes de la formación en la Educación Superior, y el vínculo con la Educación Especial.

En el intercambio, los especialistas recomiendan el perfeccionamiento de algunos aspectos esenciales, dentro de los que se encuentran los siguientes:

- Precisar, en los núcleos teóricos, el desarrollo de habilidades profesionales en el diseño de la tarea docente que requiere el escolar con RDP, y la dinámica de las relaciones que se establecen entre el maestro, el escolar, el grupo, los agentes, y agencias educativas en el contexto sociocultural donde se ejecuta la atención educativa integral.
- Explicar el papel que tiene el CDO y la escuela especial, como escenarios formativos al incorporarse al proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.
- Explicitar, en las acciones del procedimiento metodológico, cuáles serán realizadas desde la carrera, y qué disciplinas y asignaturas se encargarán de ello.

Una vez identificadas las regularidades, se decide transformar la elaboración de la concepción pedagógica y en ese proceso de transformación surge la necesidad declarar los niveles de formación por los que ha de transitar el estudiante, en la apropiación del contenido formativo. El procedimiento metodológico se perfecciona a partir de los criterios que se obtienen de diferentes fuentes. En la transformación de la propuesta se significó cómo se materializa el procedimiento metodológico en los niveles organizativos del trabajo metodológico de la carrera. En este sentido, se desarrollaron tres talleres de socialización. En el primero se determinaron las potencialidades de los contenidos de las diferentes disciplinas para abordar la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Taller 1

Tema. Potencialidades de los contenidos del modelo de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para el tratamiento al contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP.

Objetivo. Determinar las potencialidades de los contenidos de las disciplinas y asignaturas para el abordaje de la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Aspectos a tratar:

- La atención educativa integral a los escolares con RDP en el contexto de la Educación Primaria.
- Los contenidos de las disciplinas y asignaturas que se relacionan con el contenido formativo.

Método: trabajo por equipos.

Procedimientos. Se entregan tres hojas didácticas a cada equipo. La primera, con un resumen de las principales características psicopedagógicas de los escolares con RDP y las modalidades de atención educativa integral en el sistema educativo cubano. Se describe el proceso de tránsito como parte de las funciones a desarrollar por el maestro primario. La segunda hoja, tiene los núcleos teóricos y escenarios formativos que permiten la apropiación del contenido formativo y que forman parte de la propuesta. La tercera hoja, tiene las disciplinas y sus respectivos contenidos, los que se relacionan con la temática que se investiga. Se debate en torno a los aspectos abordados y se evalúa la preparación alcanzada por los docentes que participan.

Medios: pizarra, computadora.

Evaluación: a partir de las intervenciones.

En el segundo taller, se identifican los nodos de articulación interdisciplinarios para el tratamiento del contenido de la atención educativa integral a los escolares con RDP. Esta actividad se realiza en dos momentos. Primero, a nivel de colectivo de año para el abordaje de los nodos de articulación desde

todas las asignaturas y sobre la base de los objetivos de año. En un segundo momento, a nivel de colectivo de carrera en la quedaron conformados los nodos de articulación que, de manera transversal, serán objeto del proceso de formativo.

Taller 2

Tema. Los nodos de articulación interdisciplinarios en el tratamiento al contenido formativo de la atención educativa a los escolares con RDP, en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria.

Objetivo: Determinar los nodos de articulación interdisciplinarios para el abordaje de la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Aspectos a tratar:

- Los nodos interdisciplinarios. Características y tipos de relación.
- Los nodos interdisciplinarios en el modelo de formación del Licenciado en Educación Primaria que abordan el contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP.

Método: Trabajo por equipos.

Procedimientos. Se entregan dos hojas didácticas a cada equipo. La primera, con un resumen de los fundamentos teóricos y metodológicos de interdisciplinariedad en la que se enfatiza en lo que respecta a los nodos de articulación interdisciplinarios, sus características y tipos de relación, a partir de los sustentos que en este sentido asume la investigadora. La segunda hoja, tiene los contenidos que se constituyen en esenciales en el abordaje del contenido y que tienen una expresión interdisciplinaria en todas las disciplinas; así como, los tipos de relación que se establecen entre ellos. Se debate en torno a los aspectos abordados y se evalúa la preparación alcanzada por los docentes que participan.

Medios: pizarra, computadora.

Evaluación: a partir de las intervenciones.

Como resultado de esta actividad se obtiene, de la opinión de los profesores de la carrera, el trabajo con los nodos: diversidad humana, comunicación y el trabajo en redes de apoyos. Asimismo, el diagnóstico psicopedagógico, recursos psicopedagógicos y la caracterización y adaptaciones curriculares y de acceso al currículo. (Anexo 12)

El tercer taller tuvo, como finalidad, determinar las acciones a desarrollar en el sistema de trabajo metodológico de cada nivel organizativo para la preparación del claustro en el contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP, desde una perspectiva interdisciplinar.

Taller 3

Tema. La preparación científico –metodológica del claustro universitario en el contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP, para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria

Objetivo. Determinar las acciones científicas y metodológicas que permitan la preparación del claustro universitario en el contenido formativo de la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Aspectos a tratar:

- El sistema de trabajo metodológico de la carrera.
- Sugerencias de rediseño de objetivos de años, las actividades del componente laboral – investigativo y extensionista, respectivamente.

Método: trabajo por equipos.

Procedimientos. Se realiza una presentación del sistema de actividades metodológicas de la carrera para la realización de una propuesta, que permita preparar al claustro en la temática que se investiga. En un segundo momento se presentan, en una hoja didáctica, las sugerencias de rediseño de objetivos de años, y las actividades del componente laboral – investigativo y extensionista. Se debate en torno a los aspectos abordados se evalúa la preparación alcanzada por los docentes que participan.

Medios: pizarra, computadora.

Evaluación: a partir de las intervenciones.

Derivado de las discusiones de los talleres, se realizaron acciones, en el proceso educativo de la carrera, con la aplicación en la práctica. En este sentido, se precisaron, en el colectivo de carrera, los contenidos de las disciplinas que tienen potencialidades para la preparación de los estudiantes en la atención educativa integral al escolar con RDP. Ello permitió establecer las bases para la integración de saberes, a través de las relaciones interdisciplinarias.

A partir de la aplicación del procedimiento metodológico, se realizó la valoración y la organización del contenido por disciplinas. En la Disciplina Estudios Lingüísticos, se identificó el contenido relacionado con la comunicación, para preparar a los estudiantes en las habilidades comunicativas, a utilizar en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje con los escolares con RDP y el resto del grupo; así como en el trabajo cooperado con especialistas y familias. En la Disciplina Formación Pedagógica General, y en particular, en las asignaturas Pedagogía I y Pedagogía II, se logró la profundización en los contenidos sobre las regularidades y principios del proceso educativo, y en lo concerniente al rol, funciones y tareas del maestro primario en el proceso de tránsito para la atención educativa a los escolares con RDP. La presencia del Taller de Orientación Educativa a la familia, en el currículo propio de la carrera, permitió motivar a los estudiantes en la educación familiar y el trabajo coordinado con la comunidad.

Se organizaron los contenidos relacionados con las concepciones actuales de la Educación Especial, que se encuentran en la asignatura Psicología II. Estos se incorporan a la asignatura Pedagogía, en vínculo con el sistema de conocimientos de la política educacional cubana. Se profundizó en los contenidos de la Psicología I y II en el proceso de diagnóstico y caracterización; así como, los instrumentos para su realización y lo referente a las particularidades psicopedagógicas de los escolares con RDP. En este

sentido, colaboraron los profesores de la disciplina Psicología del Departamento de Educación Especial, en sesiones de debates profesionales con el claustro de profesores de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Los estudiantes profundizaron en este contenido, a través de un trabajo extraclase, que tuvo como antecedente la revisión de expedientes psicopedagógicos de escolares con esta categoría diagnóstica, y el intercambio profesional con especialistas del CDO.

Se incorporó, al currículo propio de la carrera, la asignatura Inclusión Educativa en la Educación Primaria, la cual fue impartida en el tercer año del curso diurno, que motivó a los estudiantes hacia la atención a los escolares con NEE. Esta asignatura culminó con un taller integrador en el que los estudiantes presentan un estudio de la atención educativa integral que reciben los escolares con RDP o con dificultades de aprendizaje en la escuela primaria, donde realizan la práctica laboral. Además, los estudiantes hicieron valoraciones sobre la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje y dejaron a la institución educativa recomendaciones para mejorar la respuesta a las demandas de estos escolares.

En la Disciplina Didáctica de la Enseñanza Primaria, el contenido de las estrategias de aprendizaje en los escolares primarios, y en particular, las adaptaciones curriculares se imparte a partir del tercer año, aunque no se logra contextualizar en todas las didácticas particulares. Es por ello, que en el cuarto y quinto año se incorporó al currículo propio, Taller de Adaptaciones Curriculares, de manera que los estudiantes sistematicen este contenido y desarrollen habilidades profesionales en la práctica educativa, al encontrarse a tiempo completo en la escuela primaria.

En el diseño de la práctica laboral – investigativa se incorporan los escenarios formativos. Teniendo en cuenta que en segundo año el estudiante recibe el contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP, se conciben tareas en el CDO para que profundicen en las particularidades psicopedagógicas, en los recursos y las ayudas que puede ofrecer en el aula. Asimismo, en los roles que cumple en el proceso de diagnóstico. En el tercer año, las actividades están dirigidas a vivenciar el

proceso de tránsito de estos escolares, de la escuela especial a la primaria y las funciones que debe cumplir al respecto. En este sentido, los estudiantes logran identificar escolares que presentan alguna manifestación de dificultades de aprendizaje, y valoran la atención que reciben estos por parte de los maestros primarios.

En el cuarto y quinto año, los estudiantes no realizan la práctica laboral en escuelas primarias con escolares con RDP incluidos o en proceso de tránsito. Estos identifican, en el aula escolares con problemas para aprender y al respecto, elaboran y aplican estrategias psicopedagógicas y didácticas, con la ayuda del maestro y el psicopedagogo de la institución. Ello, demuestra que la carrera debe continuar perfeccionado el diseño de este componente, a partir de las transformaciones que ocurren en la Educación Primaria, y que en las instituciones educativas se encuentra una heterogeneidad de escolares con NEE, incluidos o en proceso de tránsito, entre los que se encuentra el RDP.

Por su parte, la cátedra de pioneros “Paquito González Cueto” devino en espacio formativo en el que los estudiantes realizaron tareas socioculturales en las escuelas primarias, con la participación de escolares con RDP, tales como: las actividades del movimiento de exploradores. En las mismas, los estudiantes demostraron una postura axiológica de respeto hacia las NEE, lo que favoreció que todos los escolares aprendieran juntos independientemente de sus individualidades.

Interpretación – conclusión - toma de decisiones. Los resultados evidencian la pertinencia de la propuesta en el proceso formativo. Estos son los siguientes:

En la carrera

- Aceptación y sensibilidad de los profesores ante el problema investigado. Este favoreció un alto nivel de implicación del claustro, en el proceso investigativo.
- Se logra la preparación científica y metodológica del claustro de la carrera, en el contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP. Ello permite alcanzar niveles

superiores de en el tratamiento de este contenido, de manera transversal, lo que favorece el logro de relaciones interdisciplinarias.

- En el currículo propio, se incorpora la asignatura Inclusión Educativa en la Educación Primaria, que fue impartida en todos los años y tipos de cursos de la carrera. Además, se impartió Taller de Adaptaciones Curriculares con el objetivo de profundizar en las modificaciones que realiza el maestro primary en la atención a los escolares con RDP.
- A partir de la influencia de la propuesta en el colectivo de carrera, los colectivos de disciplina y pedagógicos, se rediseña el sistema de trabajo metodológico.
- En el rediseño del trabajo científico estudiantil, se incorporan temáticas relacionadas con la atención a las NEE, especialmente, la educativa al RDP en la escuela primaria, desde prácticas inclusivas.
- En el seguimiento a los egresados, se planean acciones de superación relacionadas con la atención a los escolares con NEE, de manera particular, en la atención educativa integral a los escolares RDP, en el contexto de la Educación Primaria. En el Diplomado en Dirección de los Procesos Educativo y Pedagógico de las Educaciones Preescolar y Primaria, se imparte la temática de la inclusión educativa. Ello, para que el maestro primary profundice en los fundamentos actuales de la atención a la diversidad, a partir de la presencia de alumnos con NEE incluidos en la escuela primaria.
- En la superación a los metodólogos de la Dirección Provincial se realizaron acciones de intercambio profesional sobre el contenido formativo, en función de que estos generalicen la preparación con las instancias municipales.

- La carrera tiene identificadas las escuelas primarias que tienen escolares con RDP incluidos, y aquellas a las que transitarán los provenientes de la escuela especial en función de que el estudiante desarrolle habilidades laborales e investigativas en la atención educativa integral.

En las disciplinas y años.

- A partir de la aplicación del procedimiento metodológico, los colectivos de disciplinas identificaron las potencialidades que tienen los contenidos de las diferentes asignaturas para establecer las relaciones interdisciplinarias, a partir de la determinación de los nodos de articulación.
- Se reorganiza el bloque de contenidos de la Disciplina Formación Pedagógica General, de manera que la atención educativa integral a los escolares con RDP tenga una salida desde todas las asignaturas, pues tiene las mayores potencialidades para el trabajo intra e interdisciplinar.
- Los fundamentos teóricos de la concepción pedagógica, se incorporan a la Disciplina Formación Pedagógica General del Plan de Estudio “E”. Ello permite que los docentes de este nivel de organizativo, de conjunto con el Departamento de Educación Especial establezcan relaciones multidisciplinarias en el abordaje del contenido formativo, a partir de lo que establece el tronco común.
- En el bloque de contenidos de la disciplina Didáctica de la Enseñanza Primaria, se significa el contenido de la modelación de adaptaciones curriculares como parte de los recursos didácticos que debe dominar el estudiante para la atención educativa integral a los escolares con esta categoría diagnóstica.
- Los docentes de la Disciplina Didáctica de la Enseñanza Primaria, alcanzan una adecuada preparación científica y metodológica en el contenido de las adaptaciones curriculares. No

obstante a ello, deberán seguir profundizando en función de que logren concretar este contenido a las diferentes didácticas particulares que se imparten en el proceso formativo.

- El colectivo de la Disciplina Principal Integradora incorpora los escenarios formativos; así como, las actividades propuestas. Se planean acciones metodológicas de conjunto con la carrera de Licenciatura en Educación Especial para la profundización del contenido formativo, el vínculo con el CDO y la escuela especial para escolares con RDP.
- Los colectivos pedagógicos rediseñan los objetivos de años académicos. En las estrategias educativas de año, se conciben actividades metodológicas para demostrar los nexos interdisciplinarios, y se planifican actividades de extensión universitaria para la formación de valores de respeto y aceptación a la diversidad.

En los estudiantes.

Para valorar las transformaciones en los estudiantes, se toman como referente los objetivos de año, en este caso los del quinto, pues ellos han transitado con la aplicación de la propuesta de la investigación desde tercero hasta el actual curso, 2016- 2017. Los objetivos establecidos para el dicho año se rediseñaron, y el colectivo pedagógico definió los indicadores que permiten la objetividad de la evaluación (anexo 13). El cumplimiento de estos fueron constatados en la encuesta (anexo 14), que valora el dominio teórico – metodológico del contenido formativo y la observación a las actividades del componente laboral investigativo (anexo 15). También, de la revisión de la evaluación sistemática y final de la práctica laboral en los tres años de aplicación. De la triangulación de los instrumentos aplicados se obtienen los siguientes resultados:

- Muestran una actitud de respeto y aceptación hacia la diversidad educativa tanto en la escuela, el grupo universitario, el colectivo de profesores de la universidad, y el personal docente y de servicios de la escuela primaria.

- Reconocen la responsabilidad que tiene el maestro en la atención educativa a los escolares con RDP; así como, muestran una actitud positiva hacia la diversidad de escolares. Identifican las potencialidades y las necesidades educativas en los escolares y a partir del diagnóstico psicopedagógico, logran modelar acciones correctivas.
- Modelan el proyecto educativo de grupo, de conjunto con el tutor, en el que planean las acciones educativas para los escolares, la familia y la comunidad. Interactúan con el psicopedagogo de la escuela para profundizar en los recursos psicopedagógicos y didácticos que requieren los escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Realizan actividades docentes y extradocentes para fomentar el trabajo en grupo y el respeto hacia la individualidad de cada escolar. Propician la participación de la familia en la toma de decisiones para la atención a la diversidad escolar.
- En los trabajos de curso de la Disciplina Formación Pedagógica General sistematizan los referentes teóricos sobre la atención a los escolares con NEE, desde prácticas inclusivas.
- En los ejercicios integradores de la Disciplina Didáctica de la Enseñanza Primaria, explican las tareas docentes que les permite realizar la atención a las diferencias individuales a los escolares con dificultades de aprendizaje. Se expresan de manera adecuada con los escolares, agentes y agencias educativas.
- En las clases que imparten, prevén desde la planeación, las tareas docentes que favorecen la atención a las diferencias individuales del grupo escolar y, en particular, de aquellos que tienen dificultades para aprender.
- Una estudiante logra modelar, aplicar y evaluar adaptaciones curriculares, no significativas para un escolar con bajo rendimiento escolar. Su desempeño les permite convertirse en agentes de cambio en la escuela primaria hacia las prácticas inclusivas.

Decisiones. La pertinencia de la propuesta se corrobora a partir de los resultados obtenidos. Entre las decisiones tomadas durante el proceso investigativo, a partir de las insuficiencias teóricas y prácticas detectadas son las siguientes:

- Determinar las premisas, los núcleos teóricos de formación y escenarios formativos para abordar el contenido de atención educativa integral a los escolares con RDP, de los cuales se revela el sistema de conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad.
- Se resignifican la funciones docente – metodológica y orientadora, para precisar las acciones a desarrollar por el profesional en la atención educativa integral a los escolares con RDP, las cuales no están definidas en el modelo del profesional y se determinan los niveles de formación por los que transita la apropiación del contenido formativo, por parte de los estudiantes.
- Proponer un procedimiento metodológico para que el claustro universitario adquiriera la preparación científica y metodológica en el abordaje desde cada una de las disciplinas, del contenido formativo.
- La profundización en la investigación llevó a resignificar el diseño de la carrera, el sistema de actividades metodológicas para lograr la interdisciplinariedad, y en la práctica- laboral investigativa y el componente extensionista las acciones formativas para la aprehensión de la cultura de atención educativa integral a los escolares con RDP.
- Como limitación, se determina que no fueron incluidos, en las acciones metodológicas del procedimiento los tutores que se encuentran en las escuelas donde se realiza la práctica de los estudiantes, lo que queda como una insatisfacción de esta etapa de la investigación a resolver en el próximo curso.

Los resultados corroboran la pertinencia de la propuesta elaborada y su contribución a la formación de un Licenciado en Educación Primaria capaz de atender a los escolares con RDP desde prácticas inclusivas.

Por tanto, la concepción y el procedimiento constituyen una contribución a la teoría y a la práctica pedagógica.

Conclusiones del Capítulo III

- El método criterio de expertos muestra consenso acerca de la pertinencia de la concepción pedagógica, contentiva de las premisas, las funciones pedagógicas profesionales, los núcleos teóricos, los escenarios formativos, los niveles de formación y del procedimiento metodológico ; así como, permite su perfeccionamiento en el proceso de formación inicial de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria.
- Los talleres de socialización enriquecen la propuesta para favorecer la formación del Licenciado en Educación Primaria en la atención educativa integral a los escolares con RDP, como intencionalidad de esta investigación.
- El método de resolución de problemas con experimentación en el terreno, fue fundamental para la realización de la investigación, que permitió sistematizar las generalizaciones y realizar los ajustes correspondientes a la concepción pedagógica; conformar el procedimiento metodológico. Muestra también, las transformaciones ocurridas en el proceso de formación inicial.

CONCLUSIONES

El cumplimiento de las tareas investigativas planteadas para el estudio de la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico permite arribar a las siguientes consideraciones:

- La caracterización histórica del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria arroja que, en los modelos de formación, es insuficiente la concepción de la atención educativa a los escolares con NEE, como contenido formativo.
- El estudio de la literatura científica refleja que los resultados investigativos dirigidos a la formación del profesional de la Educación Primaria para la atención a la diversidad, son generales y no particularizan en la preparación del futuro maestro para atender a los escolares con RDP. Se revela la necesidad de argumentar la formación del profesional para responder a las demandas de estos escolares desde el empleo del trabajo interdisciplinario del claustro universitario.
- El diagnóstico del estado inicial evidencia limitaciones que se expresan en la formación de habilidades para solucionar los problemas profesionales relacionados con la atención educativa integral a los escolares con RDP, desde los presupuestos de la educación inclusiva. Ello justifica la necesidad de ofrecer una concepción pedagógica que posibilite transformar la situación actual.
- La concepción pedagógica se sustenta en el enfoque sistémico, y en las aproximaciones teóricas asumidas. Estas revelaron, como contribuciones fundamentales las premisas que rigen este proceso, se resignifica las funciones docente – metodológica y orientadora, se determinan los núcleos teóricos de formación que argumentan el contenido formativo, los escenarios formativos que articulan los componentes que caracterizan a la formación del profesional en la Educación

Superior, y se definen los niveles de formación que precisan el tránsito del proceso formativo de los estudiantes en la apropiación del contenido.

- Se implementa, en la práctica, mediante un procedimiento metodológico, estructurado en tres acciones con operaciones que permiten la creación de condiciones previas, el diseño de acciones formativas que aseguren el abordaje interdisciplinar del contenido de la atención educativa integral a los escolares con RDP, la implementación y la evaluación de las acciones formativas. Este recurso implica que todo el claustro universitario, de manera cohesionada, forme un maestro que atienda a la diversidad desde prácticas inclusivas.
- Se comprobó, por los resultados del método de resolución de problemas con experimentación en el terreno, los talleres de socialización y el criterio de expertos, que existen evidencias positivas acerca del empleo del procedimiento metodológico. Las acciones y operaciones contenidas dinamizan el trabajo científico y metodológico de la carrera en el abordaje del contenido formativo desde una perspectiva intradisciplinaria. Ello contribuye a la preparación científico-metodológica de los profesores, lo que permite confirmar la novedad científica de la investigación, la solución del problema científico y el alcance del objetivo de la investigación.
- La realización de la investigación propicia un cambio paulatino de concepciones teóricas y metodológicas sobre el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con RDP, por parte de la investigadora y de los implicados en el estudio.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación se recomienda continuar profundizando en:

- Las principales posiciones teóricas sobre formación inicial de los profesionales de la Educación Primaria en la atención educativa integral a los escolares con RDP, de manera que se revelen nuevas variables a tener en cuenta para caracterizar el proceso mencionado, desde los sustentos del Plan de Estudio "E".
- Continuar el rediseño de la Disciplina Formación Laboral - Investigativa en la concepción e implementación de actividades en escuelas primarias donde se atiendan escolares con RDP en condiciones de inclusión o en proceso de tránsito, de manera que el estudiante consolide el desarrollo de habilidades profesionales en este sentido.
- Sistematizar el registro de las principales manifestaciones de la práctica profesional de la autora en el proceso de formación del profesional, para ofrecer nuevos juicios de valor sobre las aproximaciones teóricas relacionadas con el tema que se investiga.
- Continuar sistematizando el empleo del procedimiento, a partir del rediseño de las acciones para enriquecer la práctica pedagógica y obtener criterios de validez y fiabilidad más acabados.
- Concebir, en la superación de los egresados de la carrera, lo relacionado, con la atención educativa integral a los escolares con RDP desde prácticas inclusivas.
- Planear acciones de superación a los tutores de las escuelas primarias en el contenido formativo que se aborda en la investigación de manera que logren convertirse en modelos de actuación para los estudiantes.
- Proponer a la Comisión Nacional de Carrera de Licenciatura en Educación Primaria la inclusión de los contenidos de la concepción relativos a las funciones, el sistema de contenidos agrupados en los núcleos teóricos y los escenarios formativos en el proceso de formación de este profesional.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F. (2002). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. CEE. La Habana.
2. Addine, F. y García, G. (2006). *Curriculum y profesionalidad del docente*. La Habana: Pueblo y Educación.
3. Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M. y Fernández, S. (Comps.). (2015). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
4. Addine, F. y Solamo, I. (2015). La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria en el vocabulario en la secundaria básica. En F. Addine, S. Recarey, M. Fuxá, y S. Fernández (Comps.), *Didáctica: teoría y práctica* (pp. 153-176). La Habana: Pueblo y Educación.
5. Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
6. Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
7. Ainscow, M., Southworth, G. & West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers.
8. Ainscow, M., Echeíta, G. y Duk, C. (1994). Necesidades especiales en el aula. *Aula*, pp. 70-77.
9. Alarcón, O.R. (2015). *Las Ciencias de la Educación en una Universidad integrada e innovadora*. Conferencia magistral. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.
10. Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *Didáctica: La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
11. Álvarez, M. (2004). *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.

12. Aramburuzabala, P. y Vega, M. (2010). La necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 37-41). Barcelona: Graó.
13. Aramburuzabala, P., Hernández - Castilla, R. y Ángel-Urbe, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 17(3), pp. 345-357. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>.
14. Arnaiz, P.A. (1999). *Atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Madrid: Visor Distribuciones.
15. Arnaiz, P.A. (2000). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. España: Comunidad Educativa.
16. Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez y F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal Textos.
17. Ayala, M.E. (2007). *El trabajo metodológico interdisciplinario en función de la competencia humanística del profesional en formación*. Evento Universidad 2008. Universidad de Holguín.
18. Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
19. Balbás, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
20. Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
21. Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
22. Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era supercomputacional*. Gerona: Pomares.
23. Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

24. Bell, R. (2002). Diversidad e integración curricular: Implicaciones para la formación docente en Preescolar, Primaria y Especial. En R. Bell y R. López (Comps.), *Convocados por la diversidad* (pp. 80-91). La Habana: Pueblo y Educación.
25. Bell, R. y López, R. (Comps.). (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
26. Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), pp. 5-13.
27. Betancourt, J.V. (2003). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.
28. Blanco, A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
29. Blanco, A. (2003). Epistemología de la educación. Una aproximación al tema. En A. Blanco. *Filosofía de la Educación. Selección de lecturas*, (pp. 46- 55). La Habana: Pueblo y Educación.
30. Blanco, R. (2002). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, p.19.
31. Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>.
32. Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bilbao: Servicio Central de publicaciones del gobierno Vasco.
33. Borges, S., Orosco, M., Guerra, S., Ramírez, V., Martínez, L., Zurita, C.R.,... Cobas, C.L. (2011). *Selección de lecturas sobre la Educación Especial en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
34. Borges, S. y Orozco, M. (2013). *Educación Especial y Educación Inclusiva: Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Curso pre –evento. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.

35. Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
36. Caballero, E. (2012). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(4), pp. 115-128. Recuperado de: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalialia/article/view/159>.
37. Calzadilla, O.O. (2014). *La estimulación del talento verbal en escolares primarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
38. Calzado, D. (2004). *Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial del profesor*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
39. Campistrous, L. y Rizo, C. (1999). *Indicadores e Investigación Educativa*. Material mimeografiado.
40. Campos, R. (s/f). *Nuevo escenario en el cual se configura la profesión docente. Una mirada integral del tema docente*. Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe de Naciones Unidas (OREALC/UNESCO). Recuperado de: <http://www.unesco.cl/kipus>.
41. Cardona, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.
42. Castellanos, R.M. (Comp.). (2012). *Fundamentos de Psicología. Texto para estudiantes de las carreras Licenciatura en Educación Especial y Logopedia*. Parte II. La Habana: Pueblo y Educación.
43. Castro, G. (2012). *Estrategia pedagógica dirigida a la preparación de los estudiantes de 3er año de la carrera de Educación Primaria para la atención educativa integral a los alumnos sordos con implante coclear*. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech, Pinar del Río.

44. Céspedes, A. (2008). *Concepción Teórica de la Gestión Didáctica del Proceso de Sistematización de las habilidades profesionales en la Formación multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
45. Cobas, C.L. (2008). *Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to. grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos*. Tesis Doctoral. Ciudad de La Habana.
46. Cobas, C.L. y Calzadilla, O. (2013). *Las dificultades en el aprendizaje y sus implicaciones en el ámbito de la superación académica. Un acercamiento a la investigación-práctica educativa*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. Seminario Científico Metodológico. Documento en soporte digital.
47. Cobas, C. y Gayle, A. (2010). *Atención a la diversidad del alumnado en el contexto escolar*. Handicap internacional.
48. Chávez, J. (2004). *Las corrientes y tendencias de la pedagogía en el siglo XX*. La Habana: Pueblo y Educación.
49. Chávez, J., Suárez, A. y Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
50. Chávez, N. (2012). Relación ciencia – ética sociedad del maestro primario para la atención a las necesidades educativas especiales. *Luz*, XI(1). Recuperado de: <http://luz.uho.edu.cu/articulospdf/edicion47/nnadia.pdf>
51. Chávez, N. (2012). *El trabajo metodológico en la especialidad de discapacidad auditiva*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
52. Chávez, N. y Huepp, F. (2014). *Fundamentos pedagógicos para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.

53. Chávez, N. y Mendoza, A. (2015). La formación inicial del maestro primario para la atención a escolares con necesidades educativas especiales. *Luz*, XIV (Especial). Recuperado de: <http://luz.uho.edu.cu/articulospdf/edicion63/7nadaux.pdf>.
54. Chernousova, L. (2008). *La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
55. Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
56. Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. (2ª edición). Sevilla: Ediciones Alfar, S. A.
57. Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Piado.
58. Collazo, B. (2001). *La orientación en la actividad pedagógica ¿El maestro un orientador?* La Habana: Pueblo y Educación.
59. Concepción, R. y Rodríguez, F. (2005). *Consideraciones sobre la de la concepción del porte teórico basado en un enfoque dialéctico de la tesis dedoctorado en ciencias*. Universidad Oscar Lucero Moya, Holguín. Documento en soporte digital.
60. Cortina, V.M. (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la Educación en condiciones de universalización*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas.
61. Cruz, M. (2007). *El método Delphi en las investigaciones educacionales*. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
62. Cruz, M. y Campano, A. (2008). *El procesamiento de la información en las investigaciones educacionales*. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
63. Cuba. Ministerio de Educación. (1999). *Modelo del Profesional. Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana.

64. Cuba. Ministerio de Educación. (2002). *Modelo del profesional. Licenciatura en Educación Primaria. Plan C modificado*. La Habana.
65. Cuba. Ministerio de Educación. (2002). *Programa de disciplina: Fundamentos de la Actividad Pedagógica. Carrera Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana.
66. Cuba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. *Estudio de caracterización de la atención educativa que reciben los escolares con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión*. Primer informe parcial (diciembre, 2008-2013). La Habana. Documento en soporte digital.
67. Cuba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Primaria. *Indicaciones Metodológicas de la Resolución Ministerial 120/2009*. La Habana.
68. Cuba. Ministerio de Educación. (2010). *Modelo del Profesional. Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana.
69. Cuba. Ministerio de Educación. (2012). *Instrucción Número 3. Procedimientos para la atención a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico en los centros educativos*. La Habana. Documento en soporte digital.
70. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). *Documento base para el diseño de los Planes de Estudio E*.
71. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). *Modelo del profesional. Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana.
72. Cuenca, R. (2003). *La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas*. Oficina Regional para la Educación y la Cultura (ORELAC/ UNESCO). Recuperado de: (www.unesco.c//medio/biblioteca/documento/formación_dedocente_americalatina_caribe_
73. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Los resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

74. De La Herrán, A. y Paredes, J. (2010). Desarrollo profesional de los docentes, innovación y mejora de la enseñanza universitaria. En A. De La Herrán, F. Pérez y V. Díaz (Eds.), *La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp. 203-235). Madrid: Fundación UAX.
75. *Desarrollo Profesional para una Educación Inclusiva*. (2004). En *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (pp. 44-56). Oficina Regional para la Educación y la Cultura (ORELAC/ UNESCO). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
76. Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), pp. 9-30. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_abstract
77. Díaz, M.L., Rivero, M. y Álvarez, D. (2011). *La atención a la diversidad escolar: un reto de la formación del maestro de la educación básica*. Curso pre – evento, Pedagogía Internacional. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
78. *Diccionario de Filosofía*. (1980). Moscú: Progreso.
79. Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 153-170. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
80. Echeíta, G. (2004). Igualdad en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 49-53.
81. Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/vol6num2.pdf>.
82. Eirín, R., García, H.M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), pp. 1- 13. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>.

83. Elboj, C. (2005). *Comunidades de Aprendizaje: Educar desde la Igualdad de Diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Colección Pedro Aranda Borobia.
84. El personal docente: situación y formación. (1993). En Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. *Sistemas Educativos Nacionales: Costa Rica* (pp. 103-110). San José: ICER.
85. Fabara, E. (2013). Estado del arte de la formación de docentes en Ecuador. *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*, 8, p. 24. Recuperado de: <http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/cuadernos/8.pdf>.
86. Fernández, G. (2005). El área del lenguaje en los niños con necesidades educativas especiales. En M. T. García. *Psicología especial*. Tomo I (pp.185-213). La Habana: Félix Varela.
87. Fernández, G. (s/f). *Trastornos del aprendizaje o dificultades en el aprendizaje*. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/trastornos_del_aprendizaje_o_dificultades_en_el_aprendizaje.pdf.
88. Ferrari, M.L (2004). La inclusión y sus desafíos en el siglo XXI. *Educación*, 112, pp. 2-4.
89. Fiallo, J. (2001). *La interdisciplinariedad en el currículo ¿Utopía o Realidad Educativa?* Documento en soporte digital.
90. Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
91. Frankham, J., Farrel, P., Howes, A. y Ainscow, M. (2004). Investigación-acción: una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 54-59.
92. Fuentes, H.C. (2000). *Didáctica de la educación superior*. Universidad de Oriente, Centro de Estudio de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba.
93. Fuentes, H.C. (2008). *Concepción Científica Holística Configuracional: una alternativa en la construcción del conocimiento científico*. Universidad de Oriente, Centro de Estudio de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba.

94. Fuentes, H.C. (2010). *Temas de investigación avanzada. Proceso de investigación científica*. Universidad de Oriente, Centro de Estudio de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba. Documento en soporte digital.
95. Fuentes, H.C. y Matos, E. (2006). *El proceso de investigación científica*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
96. Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5ª edición), Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (Trads.). Salamanca: Sígueme. Recuperado de: files.bereniceblanco1.webnode.es/.../-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf
97. Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Especial. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), pp. 102-117. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art12.pdf>.
98. García, D. (junio 2006). ¿Qué es lo más importante para la formación de educadores/as hoy? *Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio*, 13(76). Recuperado de: [Boletín Especial No 76 junio 2006](#) .pdf.
99. García, E. (2003). *La formación de profesionales para la educación inclusiva*. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.
100. Gasteiz, V. (2012). *Plan de atención educativa al alumno inmigrante en el marco de la escuela inclusiva intercultural 2012 – 2015*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
101. Gayle, A. (2002). De la conceptualización del currículo a la práctica escolar. En R. Bell y R. López (Comps.), *Convocados por la diversidad* (pp. 80-91). La Habana: Pueblo y Educación.
102. Gayle, A. (2005). Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la educación básica. Tesis Doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
103. Gayle, A. (2006). *Un reto para la educación básica*. La Habana. Documento en soporte digital.

104. Gayle, A. y Tumbreiro, Y. (2004). *Plan de Desarrollo Especialidad Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Documento en soporte digital.
105. Gazzola, A. y Didrikson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Ministerio de Educación Superior y Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN-. Colombia: IESALC-UNESCO.
106. Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
107. Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
108. Giné, C. (s/f). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
109. Gómez, M.J. (1991). Problemas y necesidades de los profesores principiantes en educación especial. En M.A. Zabalza y J.R. Alberte (Coords.), *Educación Especial y Formación de Profesores*, (pp. 25-31). Santiago de Compostela: Tórculo.
110. Gómez, M.J. (1996). *Las prácticas de enseñanza como instrumento de profesionalización docente: los alumnos y sus valoraciones sobre algunos aspectos curriculares y organizativos*. XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Barcelona.
111. González, M., Fernández, P. y Martín, R. (2008). Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), pp. 141-160. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418813009.pdf>.
112. Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. Recuperado de: <http://rieoei.org/1164.htm>.
113. Guerra, S., Guirado, V. del C., Martínez, L., González, D., Salabarría, M.C. y Bravo, M. (2011). *Hacia una didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: sello editor Educación Cubana.

114. Guirado, V. del C. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. Parte I, II y III. La Habana: Pueblo y Educación.
115. Hernández, E. (2010). *Estrategia metodológica para el tratamiento al contenido desarrollo del lenguaje desde la disciplina Formación Pedagógica General en la formación inicial del Licenciado en Educación Preescolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos.
116. Hernández, R. (2005). *Metodología de la investigación*. La Habana: Félix Varela.
117. Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
118. Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
119. Imbernón, F. (2002). Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanía para un futuro mejor. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanía para una nueva educación* (pp. 17-23). Barcelona: Graó.
120. Imbernón, F. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España: Graó.
121. Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
122. Klinberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación.
123. Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
124. Kopnin, V.P. (1980). *Lógica Dialéctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
125. Labarrere, A. y Quintanilla, M. (2011). La solución de problemas científicos en el aula. Reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación*

Educacional Latinoamericana, 30(1), pp. 121-137. Recuperado de:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/216/453>.

126. Labarrere, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
127. Lema, C. (2009). El impacto de la educación en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. En Fundación ONCE (coord.). *Educación y Personas con discapacidad. Presente y futuro* (pp. 11-17). Madrid: Fundación ONCE.
128. León, M.J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y Educación Especial de las Universidades Españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf>.
129. Leyva, D. (2013). *Atención educativa a niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
130. López, J., Esteva, M., Rosés, M.A., Chávez, J., Valera, O. y Ruiz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (pp. 45-60). La Habana: Pueblo y Educación.
131. López, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 1. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/604/920>.
132. López, M. (2003). *El proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
133. López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
134. López, M. (2005). *La investigación en educación como fundamento de nuestra práctica*. Documento interno para la maestría en “La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”. La Rábida: Universidad Internacional de Andalucía.

135. López, R. (2013). *La formación inicial y permanente de los docentes para la Atención a la diversidad en el siglo XX*. Curso pre - evento. La Habana.
136. López, R. (2002). De la "Pedagogía de los defectos" a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en Educación Especial. En R. Bell y R. López (Comps.), *Convocados por la diversidad* (pp. 40-68). La Habana: Pueblo y Educación.
137. López, R. (mayo-agosto 2004). ¿Preparamos a los docentes para educar la diversidad? *Educación*, 112, pp. 5-10.
138. López, R. (2006). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. Selección de temas para los docentes*. La Habana: Pueblo y Educación.
139. López, R. (2015). *La atención a la diversidad - un eje transversal imprescindible en la formación de docentes*. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
140. Lores, I. (2013). *Concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el lenguaje escrito*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
141. Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>
142. Luque, D. y Rodríguez, G. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. Parte III Criterios de Intervención Psicopedagógica. Andalucía, España.
143. Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
144. Márquez, A. C (1999). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

145. Marrero, H. (2007). *El aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado del sector rural*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
146. Martín, R. y Juanas, A. de (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12(3), pp. 59-69. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>.
147. Martínez, J. (2008). *Modelo pedagógico de la formación del profesional de la educación primaria para la atención a educandos con necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Las Tunas.
148. Martínez, M. (2007). *El desarrollo intelectual desde la dirección del aprendizaje, en escolares del multigrado complejo 4.-5.-6. grados*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
149. Martínez, M.C. (2009). *La educación estética del escolar con necesidades educativas especiales por retraso mental leve*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
150. Martínez, M.G. (2013). *Proceso de formación inicial del maestro primario en la microuniversidad para la orientación a la familia*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba.
151. Marx, C. y Engels, F. (2006). *Ludwing Feuerbach y el Fin de la Filosofía Clásica Alemana y otros escritos sobre Feuerbach (1886)*. Madrid: Fundación Federico Engels.
152. Matos, E. y Cruz, L. (enero-julio 2012). Taller de socialización y valoración científica en las Ciencias Pedagógicas. *Transformación*, 8(1), pp. 10-19.
153. Matos, E.C., Fuentes, H.C., Montoya, J. y Quesada, J.O. *Didáctica: lógica de investigación y construcción del texto científico*. Recuperado de: <http://ftp.mes.edu.cu/>.

154. Mayor, M. (1998). Discours de Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à l'ouverture de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur UNESCO. Tomado de las páginas Oficiales de Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>.
155. Medina, A.B. (2011). *Modelo de diseño curricular para el programa de formación de grado en estudios jurídicos*. Tesis Doctoral. IPLAC, La Habana.
156. Medina, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen.
157. Medina, J.L., Jarauta, B. y Imbernon, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 17. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/17cuaderno.pdf>
158. Mendoza, A., Hernández, I. y Calzadilla, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(3), pp. 217-226. Recuperado de: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalialia/article/view/454/309>.
159. Minujin, A. y Mirabent, G. (octubre-diciembre 1988). Diga usted, ¿Cuándo una clase es activa? *Educación*, 71.
160. Miranda, T. (2002). *Transformaciones educacionales y el nuevo modelo curricular para la formación de los profesionales*. Documento en soporte digital.
161. Morín, E. (1988). El método 3. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
162. Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
163. Murillo, F.J. (Coord.). (2006). *Modelos Innovadores en la formación Inicial de Docentes*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO. Santiago de Chile.

164. Nieves, Z., Otero, I. y Molerio, O. (2007). La formación profesional en la Universidad de hoy: de la educación a la autoeducación, *Pedagogía Universitaria*, 12 (2). Recuperado de cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/398/389.
165. Nocado de León, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M.,... Valera, O. (2001). *Metodología de la investigación educacional*. Parte II. La Habana: Pueblo y Educación.
166. Nogales, S.M. (2012). *La atención a la diversidad en la Educación Primaria. Actitud y formación de los maestros*. Tesis de Máster Universitarios de estudios avanzados en Educación Primaria. Universidad Complutense de Madrid. España.
167. Noguera, K. (2008). *La integración educativa en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
168. Núñez, G. (2011). *Características del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Recuperado de: [http://www.eumed.net/libros-gratis/2011d/1024/Características del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico.htm](http://www.eumed.net/libros-gratis/2011d/1024/Caracteristicas%20del%20escolar%20con%20Retardo%20en%20el%20Desarrollo%20Psiquico.htm).
169. Ochoa, Y. (2009). *La calidad del tránsito a la Educación General en los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
170. Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO. (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
171. Ortiz, A.L. (1995). *Los métodos y procedimientos activos en la enseñanza de las asignaturas técnicas de la especialidad Economía en la ETP*. Evento Internacional Pedagogía. La Habana.
172. Palomares, A. (1998). Un profesorado para atender a la diversidad. En *Ensayos*, 13, pp. 283-294.

173. Parra, I. (2005). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
174. Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. Universidad de Sevilla. *Revista Educar*, 21.
175. Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp.66-69.
176. Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: J. Zardel, E. Adame y A. Ortiz (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. Volumen V. Parte I. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
177. Pendlebury, S. (1998). Razón y relato en la buena práctica docente. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 86-107). Buenos Aires: Amorrortu.
178. Peña, D.C. (2013). *Marco teórico referencial para la escuela multigrado cubana*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
179. Perera, F. (2002). La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad de la educación contemporánea. En *Acercamientos a la interdisciplinariedad* (pp. 55-61). La Habana: IPLAC-UNESCO.
180. Pérez, A.M. (2014). *El diagnóstico psicopedagógico de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
181. Pérez, E. (2005). *Alternativas para la integración educativa, Resultado del proyecto ramal para la integración educativa de niños, adolescentes y jóvenes con NEE*. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
182. Pino, J.L. del (2005). *La orientación profesional: una perspectiva desde el enfoque problematizador*. Curso pre-evento. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.

183. Pino, J.L. del y Recarey, S. (2006). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material Básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana.
184. Pino, F. y Tapia, R. (2009). Procedimientos metodológicos para definir áreas de uso residencial en el medio rural. *Revista INVI*, 18(48). Recuperado de: revistainvi.uchile.cl.
185. Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Revista de Atención Primaria*, 24, pp. 295-300.
186. Prieto, M. (2013). *Educación Emancipadora y Ethos Socialistas en la Universidad Bolivariana de Venezuela*. Tesis Doctoral. Instituto Latinoamericano y Caribeño, La Habana.
187. Puigdellívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
188. Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
189. Perrenoud, Ph. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. M.E. Nordenflycht (trad.). Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-31233>.
190. *Procedimientos metodológicos – Metodología del aprendizaje*. (2016). Recuperado de: <http://cnbguatemala.org/>
191. Rico, P. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
192. Rico, P. Bonet, M., Castillo, S., García, M., Martín-Viaña, V., Rizo, C. y Santos, E.M. (2002). *Hacia el Perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
193. Rico, P., Martín-Viaña, V., Díaz, A., García, S., Herrera, L., Arias, G. (...) Valdés, B. (2011). *Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales*. La Habana: Pueblo y Educación.

194. Rodríguez, M.A. y Addine, F. (2006). *La sistematización como resultado científico de la investigación educativa. ¿Sistematizar la sistematización?* Resultado del Proyecto de investigación: Evaluación de la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en diferentes niveles de educación. Documento en soporte digital. La Habana.
195. Rodríguez, T. (junio 1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Aula Abierta*, 59, pp. 3-21.
196. Rojas, M. del C. (2009). *La autosuperación profesional del profesor a tiempo parcial de la educación primaria*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
197. Romero, J., Luis, A., García, F.F. y Rozada, J.M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp.9-79). Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
198. Romero, J. F. y Lavigne, R. (s/f). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Características y tipos I*. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Recuperado de : www.juntadeandalucia.es/
199. Romero, J. F. y Lavigne, R. *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Procedimientos de evaluación y diagnóstico II*. (s/f). Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Recuperado de: www.juntadeandalucia.es/.
200. Rosental, M. y Iudin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. La Habana: Política.
201. Salazar, M. (2008). *La investigación cualitativa en la pedagogía. Retos y perspectivas*. Curso pre-evento. III Jornada Científico metodológica del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación. II Taller Nacional sobre Proyectos de investigación. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
202. Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 201-217. Universidad de Zaragoza.

203. Sánchez, F. (Ed.). (2005). *Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Convocatoria del Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia. Informe de resultados. Recuperado de: <http://campus.usal.es/>.
204. Sánchez, G. del C. (2014). *La motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes de la carrera pedagogía-psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
205. Santos, A. (2005). La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp.5-16.
206. Sarabia, L.M. y Flores, I. (2004). *La formación docente en América Latina y el Caribe*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO.
207. Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: how Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
208. Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
209. Silva, N. (2011). *Modelo pedagógico dirigido a la formación inicial del maestro primario para la escuela multigrado*. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas.
210. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.
211. Simón, O.M. (2002). El perfeccionamiento curricular en aras de elevar la calidad de los egresados universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 7 (3). [Recuperado de: cvi.mes.edu.cu/](http://cvi.mes.edu.cu/).
212. Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A.
213. Tenorio, S. (2005). La Integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), pp. 823-83. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/>.

214. Tenorio, S. (2013). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), pp.249-265.
215. Torres, A.M. (2016). El conocimiento de sí mismo para favorecer el aprendizaje profesional en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía –Psicología. Tesis Doctoral. Universidad Holguín
216. UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
217. UNESCO. (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos*. Dakar, Senegal.
218. UNESCO. (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/>.
219. UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
220. UNESCO. (Julio, 2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/>.
221. Universidad de Holguín. (2015). Estrategia educativa de la carrera de Educación Primaria.
222. Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
223. Valiente, P., García, A., Leyva, A.P. y Ponce, S.A. (2011). *Las exigencias de los trabajos científicos de culminación de estudios en la formación inicial y permanente*. Taller de Formación Postdoctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
224. Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
225. Velázquez, E.E. (2015). *La educación: retos y voluntad política*. Conferencia inaugural. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.

226. Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office.
227. Warnock, M. (1987). Encuentro sobre NEE. *Revista de Educación*, extra. Madrid.
228. Warnock, M. (1990). Informe sobre NEE. *Siglo Cero*, 130, Madrid.
229. Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
230. Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
231. Zabalza, M.A. (Coord.). (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
232. Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
233. Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión universitaria*, 5, pp. 69-81.
Recuperado de: <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/> .
234. Zeichner, K. (1987). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp.44-49.
235. Zurita, C.R. (2011). El diagnóstico psicopedagógico y la prevención educativa. En Borges, S., Orosco, M., Guerra, S., Ramírez, V., Martínez, L., Zurita, C.R.,... Cobas, C.L. *Selección de lecturas sobre la Educación Especial en Cuba* (pp. 62

ANEXOS

Anexo 1.

Guía de revisión de documentos rectores y metodológicos de la carrera

Objetivo: Recopilar información sobre la salida curricular en los objetivos y contenidos de los documentos rectores de la carrera y de los programas de asignaturas la temática que se investiga; así como indagar sobre la preparación metodológica que recibe el claustro universitario con respecto a la atención a la diversidad y en particular la generada por NEE.

- Presencia en los documentos rectores de la carrera de objetivos, habilidades y contenidos en las disciplinas y asignaturas dirigidos a la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a la diversidad y en particular a los escolares con RDP.
- Proyección en el trabajo metodológico de la carrera del tratamiento al contenido: atención a la diversidad y al escolar con RDP.
- Existencia de elementos curriculares que potencien la formación del docente en lo relacionado con la atención a los escolares con RDP. Enfoque de los contenidos de las asignaturas y tareas docentes en los componentes académico, laboral e investigativo.
- Existencia de materiales docentes diseñados específicamente para las necesidades del docente en formación, de acuerdo con los conceptos y tendencias actuales de la Educación Especial.

Anexo 2

Encuesta a profesores de la carrera Educación Primaria

Objetivo: Obtener los criterios sobre los niveles de preparación recibidos desde la formación inicial para la atención a la diversidad del aula y en particular a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP), así como la valoración que tiene acerca de la preparación que reciben en la actualidad los estudiantes de la carrera en este contenido.

Consigna: Estimado profesor(a), estamos realizando un estudio relacionado con la formación inicial del maestro primario para la atención educativa a escolares con RDP. Teniendo en cuenta la incidencia que tiene usted en la problemática abordada, necesitamos de su valiosa colaboración. Confiamos en su seriedad y alto sentido profesional. Le damos las gracias por la ayuda prestada.

Datos generales:

Cargo: _____ Años de experiencia en la Educación Superior: _____

Títulos que posee: _____ Especialidad de graduado: _____

Plan de estudio por el que se formó _____

Cuestionario.

1. ¿Qué contenidos recibió usted en la formación inicial en lo relacionado con la atención a la diversidad en la escuela primaria?
2. ¿Qué contenidos recibió en la formación inicial en lo relacionado con las características del escolar primario en particular el aprendizaje y las posibles variabilidades del desarrollo que pueden presentarse en la formación de su personalidad?
3. ¿Qué preparación recibió sobre los escolares con RDP y sus características? Argumente.
4. ¿Qué experiencia tiene en la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales y en particular los que tienen RDP?

5. ¿Cómo la asignatura que imparte contribuye a la formación del futuro maestro para la atención al escolar con RDP? Argumente
6. ¿Qué criterios tiene sobre la calidad de la formación del futuro profesional en el contenido de atención a los escolares con RDP?
 - a) ¿Qué factores están incidiendo en la calidad de la preparación de los estudiantes para la atención educativa integral a los escolares con RDP?
7. ¿Qué criterios tiene usted de la práctica – laboral investigativa que realizan los estudiantes para prepararlos en la atención educativa integral a los escolares con RDP?

Anexo 3

Entrevista grupal en profundidad a directivos de la Educación Primaria a nivel provincial

Objetivo: Profundizar en las principales regularidades que se aprecian en el contexto de la Educación primaria en cuanto a la atención a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP).

Consigna: De acuerdo con sus funciones como directivo de la Educación Primaria, es necesario tomar en cuenta su opinión acerca de la preparación que tienen los maestros primarios y los estudiantes de la carrera para la atención a los escolares con RDP en el contexto de la escuela primaria, por lo que se necesita responder las siguientes preguntas:

1. ¿Considera usted que existen condiciones en la escuela primaria que contribuyen a la atención a los escolares con RDP? Argumente.
3. ¿Cuáles son las principales acciones que se desarrollan en los niveles de dirección de la Educación Primaria para la atención a los escolares con NEE?
3. ¿Considera usted que es responsabilidad del maestro primario de atender a los escolares con RDP? Argumente.
4. ¿Considera usted que los docentes de la escuela primaria asumen con buena disposición la atención a los escolares con RDP? Argumente
5. ¿Qué criterios tiene sobre la preparación de los egresados de la carrera de Educación Primaria durante el proceso de formación inicial para atender los escolares con RDP? Argumente.
6. ¿Cuáles son las principales carencias de los egresados de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, para lograr en su desempeño atender a escolares con RDP? Ofrezca sugerencias al respecto.
7. ¿Qué criterios tiene de las actividades de la práctica laboral – investigativa que realizan los estudiantes en la escuela primaria para prepararse en la atención educativa a los escolares con RDP?
9. ¿Cree que es necesario preparar al maestro en la atención a los escolares con RDP, desde la formación inicial? Argumente.

Anexo 4

Encuesta a estudiantes de la carrera de Educación Primaria.

Objetivo: Constatar el estado actual de la preparación de los estudiantes para la atención a la diversidad y en particular a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP).

Consigna: Estimado (a) estudiante como parte de la investigación que se realiza para el perfeccionamiento de la formación del futuro maestro primario en lo que respecta a la atención educativa a los escolares con RDP desde prácticas inclusivas, se requiere su colaboración en este sentido, por lo que se necesita sus consideraciones a las siguientes interrogantes .

Año que cursa_____

Cuestionario.

1. ¿Para usted todos somos diferentes? Argumente.
2. ¿Cómo se manifiesta la diversidad en los escolares primarios?
3. ¿Qué significa para usted atender a la diversidad escolar?
4. Refiera tres ideas que ilustren lo que conoces sobre las prácticas inclusivas.
5. ¿Crees que los escolares con RDP pueden ser atendidos en la escuela primaria? Argumenta
6. Menciona las asignaturas y los contenidos que han contribuido en tú preparación para la atención a los escolares con NEE y en particular al escolar con RDP.
7. Marca con una V cuando sea verdadero y F cuando sea falso.
 - a) _____ Los escolares con necesidades educativas especiales forman parte de la población escolar que el maestro primario tiene que atender.
 - b) _____ Los escolares con RDP en el aula de la escuela primaria interfieren en el cumplimiento de los objetivos del resto del grupo.
 - c) _____ La escuela primaria en la que realizas la práctica laboral – investigativa te prepara para la atención a la diversidad y en particular a los escolares con RDP. Argumente

d) _____ Conoces que existen especialistas e instituciones que pueden asesorarte en la atención educativa a los escolares con RDP.

De marcar verdadero en el inciso d) menciona los especialistas y las instituciones que conoces.

8. ¿Haz tenido la vivencia en la práctica laboral de atender a escolares con RDP o dificultades para aprender?

a. ¿Presentaste dificultades para atenderlo? Argumenta.

Anexo 5

Encuesta a egresados de la carrera de Educación Primaria

Objetivo: Constatar el estado actual de la preparación de los egresados para la atención a la diversidad y en particular a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Consigna: Estimado(a) maestro(a): como parte de la investigación que se realiza para el perfeccionamiento de la formación del futuro maestro primario en lo que respecta a la atención educativa a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP) desde prácticas inclusivas, se requiere su colaboración en este sentido, por lo que se necesita sus consideraciones a las siguientes interrogantes.

Datos generales.

Años de graduado _____

Plan de estudio por el que se formó _____

Tipo de escuela primaria en la que trabaja _____

Cargo que ocupa _____

Cuestionario.

1. Responda las siguientes declaraciones.

Declaraciones	En desacuerdo 1	Indeciso. 2	De Acuerdo 3	Totalmente de acuerdo. 4
a) Puedo distinguir a un escolar con NEE por su apariencia física				
b) Puedo un escolar con NEE disfrutar de igualdad de derechos.				
c) Considero que el trato ético de los escolares con NEE es un componente importante en la sociedad.				

d) La integración de los escolares con RDP en el aula de la escuela primaria propicia beneficios para todo el grupo.				
e) Creo que el maestro primario es responsable de atender a los escolares con RDP en el aula regular				
f) Cuento con toda la preparación para la atención educativa integral a los escolares con RDP				
g) Son viables las prácticas inclusivas en las aulas de las escuelas primarias teniendo en cuenta la categoría de RDP.				
h) En la carrera recibí la preparación necesaria para la atención educativa a los escolares con RDP				
i) Conozco y participo del proceso de tránsito de los escolares con RDP de la escuela especial a la escuela primaria				

Si en la declaración (f) su respuesta está ubicada en la opción 1 mencione los aspectos en los que le falta la preparación.

Si en las declaraciones (h) e (i) su respuesta está ubicada en las opciones 1, 3 y 4, argumente.

2. Determine verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones para atender correctamente a los escolares con RDP.

_____ El maestro debe atender a los escolares con RDP preferiblemente durante la clase.

_____ Para una verdadera atención a las diferencias individuales el maestro debe trabajar con los alumnos con RDP en horarios particulares con intercambio directo maestro – alumno.

_____ La cooperación alumno – alumno es una eficaz vía de atención a los escolares con RDP.

_____ El maestro debe prever desde la planificación docente los distintos niveles de complejidad y volúmenes de las tareas docentes para atender a los escolares con RDP.

Marque con una X las características que, a su criterio, corresponden a un escolar con RDP.

_____ Dificultades mantenidas en el aprendizaje.

_____ Retraso en el lenguaje.

_____ Evita el contacto visual.

_____ Severas dificultades en la capacidad para iniciar o mantener conversaciones.

_____ Abandono familiar.

_____ Dificultades en la lectura, la ortografía, el cálculo.

_____ Inasistencia.

_____ Dificultades en el comportamiento.

_____ Aprende con mucha lentitud.

_____ Dificultades para establecer relaciones con sus coetáneos

_____ Desmotivación escolar.

Anexo 6

Propuesta de objetivos por años para evaluar la cultura adquirida por el estudiante relacionado con la atención educativa a los escolares con RDP.

- 1ER AÑO. Caracterizar la dirección del proceso educativo y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria, desde lo vivencial, como elemento de motivación profesional y de argumentación cognitiva, de las características del proceso pedagógico, para la atención a la diversidad de los escolares con énfasis en los que tienen NEE, a partir de la identificación de regularidades y particularidades, anatomofisiológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas de los escolares, demostrando una actitud de aceptación y respeto a la diversidad escolar.
- 2DO AÑO. Diagnosticar la dirección del proceso educativo que se desarrolla en la escuela primaria desde lo creativo vivencial, teniendo en cuenta las regularidades y particularidades clínicas, psicológicas y pedagógicas de los escolares que presenten NEE, y en particular, RDP, y o situaciones complejas en el aprendizaje, demostrando convicciones y valores profesionales, en correspondencia con el principio humanista de la educación inclusiva.
- 3ER AÑO. Diseñar estrategias psicopedagógicas y didácticas de enseñanza aprendizaje a partir del diagnóstico psicopedagógico integral y la caracterización de escolares que presenten NEE y, en particular los que tienen RDP, demostrando en su desempeño un adecuado trabajo colaborativo entre los agentes y agencias educativas que intervienen en la atención educativa de estos.
- 4TO AÑO. Dirigir, con ayuda del tutor, la educación de la personalidad de los escolares primarios y del proceso educativo para los que tienen RDP, a partir de los referentes teóricos, metodológicos y prácticos estudiados sobre la base de las características de la diversidad escolar, demostrando

en su actuación diaria cultura general y política, convicciones y valores profesionales y estéticos, acordes con la atención a la diversidad.

- 5TO AÑO. Dirigir la educación de la personalidad de los escolares primarios y del proceso educativo para los que tienen RDP, a partir de los referentes teóricos, metodológicos y prácticos estudiados, desde una perspectiva investigativa y creativa demostrando en su actuación diaria cultura general y política, convicciones y valores profesionales, acordes con el principio de atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Anexo 7

Propuesta de actividades para el componente laboral – investigativo

1ER AÑO.

- Observación de actividades docentes y extradocentes para reflexionar sobre cómo el maestro atiende la diversidad escolar.
- Revisión de la caracterización del escolar con problemas de aprendizaje que realiza el maestro primario para reconocer las señales que indican la presencia de RDP.
- Elaboración de la caracterización del escolar con dificultades de aprendizaje en función de la determinación de un posible RDP, a partir de la asesoría del psicopedagogo de escuela primaria y/o de la escuela especial.
- Intercambio con especialistas de la escuela primaria y la escuela especial de la comunidad para caracterizar el trabajo colaborativo entre este sistema de influencias en la atención a la diversidad escolar.
- Revisión del proyecto educativo de grupo para identificar las acciones que se planean para atender la diversidad escolar de conjunto con los agentes y agencias educativas.

2DO AÑO.

- Intercambio con especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) para profundizar en el diagnóstico psicopedagógico diferencial, las características y la atención al escolar con RDP en la escuela primaria.
- Observación de la aplicación de técnicas especializadas por especialistas del CDO para profundizar en la recogida de información para arribar a la categoría diagnóstica.

- Observación de la discusión diagnóstica en el CDO para profundizar en el rol del maestro en el proceso de diagnóstico; el trabajo colaborativo con otros especialistas y en la asesoría que brinda esta institución.
- Observación de actividades para reflexionar sobre cómo el maestro atiende la diversidad escolar con énfasis a la que es generada por RDP.
- Intercambio con especialistas de la escuela primaria y la escuela especial de la comunidad para caracterizar el trabajo colaborativo entre este sistema de influencias en la atención a los escolares con RDP.
- Intercambio con la familia de escolares con RDP para reflexionar sobre el papel que tiene en la formación del escolar y su vínculo con la escuela.
- Caracterización de la familia de los escolares con RDP para determinar potencialidades y limitaciones en la atención educativa.
- Revisión de expedientes psicopedagógicos de escolares con NEE para determinar las particularidades anatomofisiológicas, pedagógicas, psicológicas y sociológicas que tipifican al escolar con RDP.
- Aplicación de instrumentos y técnicas de diagnóstico a la diversidad escolar.
- Observación de actividades docentes en grupos donde haya escolares con RDP en proceso de tránsito o en condiciones de inclusión para reflexionar sobre las estrategias psicopedagógicas y didácticas que se aplican.
- Reflexionar con maestros sobre los principales problemas que enfrentan en la atención educativa al escolar con RDP.
- Observación de actividades de orientación familiar a padres con hijos con RDP para reflexionar sobre estas prácticas.

3ER AÑO.

- Diseño, desarrollo y evaluación de las adaptaciones curriculares y de acceso al currículo para escolares con RDP en proceso de tránsito y/o incluidos en la escuela primaria.
- Observación y participación en las acciones de la estrategia de tránsito que realiza la escuela especial y la escuela primaria para escolares con RDP que están en proceso de tránsito.
- Revisión del banco de problemas de la escuela primaria. Determinación de una de las problemáticas que tiene la institución en lo relacionado con la atención a la diversidad generada por RDP u otra NEE.
- Aplicación de métodos de investigación educativa para el diagnóstico de la problemática seleccionada.

4TO AÑO.

- Revisión bibliográfica sobre la problemática que se investiga.
- Participación en las actividades metodológicas y sesiones científicas de la escuela especial relacionadas con los recursos y apoyos psicopedagógicos y didácticos que utiliza el maestro para la atención educativa integral al escolar con RDP que pueden ser utilizadas en la escuela primaria para que el estudiante se apropie de esas experiencias y las utilice en la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Modelación, desarrollo y evaluación de actividades docentes y extradocentes en las que demuestre la atención educativa integral a escolares con RDP con la participación de la familia, la comunidad la escuela especial y el resto de los especialistas de la institución educativa primaria que intervienen en el sistema de influencias.
- Diseño, desarrollo y evaluación de acciones educativas para escolares con RDP en condiciones de inclusión con la asesoría de la escuela especial.

- Realización de actividades de orientación familiar y de trabajo comunitario para la inclusión social de los escolares con RDP.
- Participación en el proceso de reevaluación de los escolares con RDP que realiza la Comisión de apoyo al diagnóstico de la escuela especial para constatar la variabilidad de manifestaciones de esta categoría diagnóstica.

5TO AÑO.

- Valoración de los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta de solución al problema profesional investigado.
- Dirección de los procesos educativos en la escuela primaria a partir de los referentes teóricos estudiados y sobre la base de las particularidades de la diversidad escolar y en particular de los escolares con RDP incluidos y/o de tránsito.
- Exponer los resultados científicos obtenidos en la atención educativa integral a los escolares con RDP en sesiones científicas de la carrera, y eventos científicos

Anexo 8

Propuesta de líneas para el trabajo científico – estudiantil relacionadas con el contenido formativo de atención educativa integral a los escolares con RDP.

- El diagnóstico y la caracterización de los escolares con RDP en el territorio holguinero.
- Las estrategias de aprendizaje en la atención educativa integral a los escolares con RDP, dirigidas en lo fundamental, a la motivación de logro, el aprendizaje de las materias escolares, el desarrollo de habilidades cognitivas como: la abstracción, el desarrollo del razonamiento, la afectividad, el sufrimiento del trastorno, la autoestima.
- Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria y la igualdad de oportunidades en la atención educativa a los escolares con RDP.
- La atención educativa integral a los escolares con RDP desde prácticas inclusivas.
- La calidad del proceso de tránsito de los escolares con RDP. Implicaciones de la escuela primaria
- La orientación educativa a la familia y la comunidad para la inclusión social de los escolares con RDP.
- Rol de los especialistas de la escuela primaria en la atención educativa a los escolares con RDP.
- Las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico para el aprendizaje de los escolares con RDP.

Anexo 9

Propuesta de actividades del componente extensionista.

- Visita al aula hospitalaria que se encuentra en el Hospital Pediátrico del municipio Holguín, donde reciben atención educativa escolares con NEE en estados prolongados de hospitalización.
- Intercambio con docentes, personal de servicio y escolares de las casas de niños sin amparo filial. En estas instituciones se encuentran escolares con RDP.
- Realización de actividades pioneriles en las que participen escolares con RDP u otra NEE en instituciones de la Educación Primaria y Especial respectivamente, tales como: el movimiento de exploradores, matutinos, festivales, concursos y tareas de educación ambiental.
- Realización de actividades sociales, culturales y deportivas en comunidades vulnerables donde existe un alto índice de escolares con NEE.
- Estudios de profundización de las comunidades vulnerables y en factores de riesgos.
- Participación en las olimpiadas especiales en las que los escolares con NEE demuestran las potencialidades en la práctica deportiva.

2- Valore el grado de influencia que tiene cada una de las fuentes que a continuación se le presentan en sus conocimientos y criterios sobre el tema investigado.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios				
	MA	A	M	B	MB
Capacidad de análisis					
Experiencia de orden empírico (profesional)					
Experiencias en el desarrollo de investigaciones teóricas					
Conocimiento del estado actual del problema					
Comprensión del problema					

Procesamiento estadístico del criterio de expertos

Objetivo: Determinar el panel de expertos a partir los niveles de competencia.

Determinación de los coeficientes de competencia

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	GRADO DE INFLUENCIA DE LAS FUENTES EN SUS CRITERIOS				
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
Capacidad de análisis.					
Experiencia de orden empírico (profesional).					
Experiencia en el desarrollo de investigaciones.					

Conocimiento del estado actual del problema.					
Comprensión del problema					

El punto de corte para el coeficiente de competencia viene prefijado en el valor $k=0,75$. A continuación se presentan los resultados de los coeficientes para cada uno de los candidatos. Los valores rechazados ($k < 0,75$) aparecen en negritas.

Candidatos	Kc	Ka	$K=\frac{1}{2}(Kc+Ka)$
1	0,8	0,88	0,84
2	0,8	0,79	0,80
3	0,9	0,93	0,92
4	0,9	0,88	0,89
5	0,7	0,48	0,59
6	0,9	0,79	0,85
7	0,7	0,82	0,76
8	0,8	0,93	0,87
9	0,8	0,79	0,80
10	0,6	0,70	0,65

11	0,7	0,82	0,76
12	0,8	0,77	0,79
13	0,8	0,93	0,87
14	0,7	0,48	0,59
15	0,8	0,79	0,80
16	0,8	0,79	0,80
17	0,8	0,79	0,80
18	0,8	0,71	0,76
19	0,9	0,79	0,85
20	0,8	0,88	0,84
21	0,7	0,79	0,75
22	0,8	0,85	0,85
23	1.0	0,93	0,97
24	1.0	0,93	0,97
25	0,6	0,70	0,65
26	0,8	0,90	0,85
27	0,7	0,82	0,76

28	0,6	0,70	0,65
29	0,8	0,87	0,84
30	0,8	0,79	0,80
31	0,6	0,95	0,75
32	0,7	0,48	0,59
33	1.0	0,93	0,97
34	0,8	0,9	0,85
35	0,7	0,48	0,59
36	0,5	0,52	0,51
37	0,7	0,79	0,75
38	0,7	0,79	0,75

Cuestionario para la evaluación de los resultados científicos

Objetivo: evaluar los componentes de la concepción pedagógica y del procedimiento metodológico ofrecidos para su enriquecimiento en la práctica educativa de la carrera.

Condiciones: Los expertos seleccionados reciben una copia de la primera versión de la concepción pedagógica y del procedimiento metodológico en formato digital a través del servicio de mensajería electrónica (e-mail).

Estimado(a) compañero(a):

Usted ha sido seleccionado como experto en la presente investigación, por su alta preparación en el tema.

Le pedimos que conteste las preguntas siguientes: evalúe cada una de las ideas científicas de la concepción pedagógica y del procedimiento metodológico (marque con una equis en cada fila):

Leyenda:

MA: Muy adecuado

BA: Bastante adecuado

A: Adecuado

PA: Poco adecuado

I: Inadecuado

ASPECTOS A EVALUAR	EVALUACIÓN				
	MA	BA	A	PA	I
I. Sobre la concepción pedagógica					
1. Necesidad de estructurar el proceso formativo del profesional de la Educación Primaria para la atención educativa de los escolares con RDP desde prácticas inclusivas.					

2. Definición de la concepción pedagógica.					
II. Pertinencia de las ideas científicas de la concepción pedagógica propuesta					
Premisas					
3. Objetividad.					
4. Valor pedagógico.					
5. Generalidad					
6. Valor direccionador					
Núcleos teóricos					
7. Rigor científico					
8. Grado de fundamentación teniendo en cuenta las particularidades del proceso formativo del profesional y de la categoría diagnóstica.					
9. Relación entre la argumentación de cada núcleo y el sistema de conocimientos.					
10. Rigor científico de las habilidades y cualidades de la personalidad					
11. Relación de los núcleos teóricos, el sistema de conocimientos, las habilidades y cualidades de la personalidad					
Escenarios formativos					
12. Grado de argumentación					

13. Relación con las premisas y núcleos teóricos.					
14. Factibilidad para su incorporación al proceso formativo del profesional de la carrera de Educación Primaria.					
Niveles de formación					
15. Pertinencia					
16. Grado de argumentación					
17. Relación entre los diferentes niveles y las restantes ideas de la concepción					
III- Pertinencia del procedimiento metodológico					
18. Pertinencia					
19. Relación entre las acciones y operaciones					
20. Carácter orientador para el trabajo metodológico de la carrera					
21. Aplicabilidad de las acciones y operaciones en la dinámica del trabajo metodológico de la carrera.					

Ofrezca sus comentarios, críticas y recomendaciones sobre la concepción pedagógica y el procedimiento metodológico.

Anexo 11

Taller de socialización con especialistas

Taller No. 1

Tema: La concepción pedagógica del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a los escolares con Retardo en el desarrollo Psíquico.

Objetivo: Valorar la estructuración de la concepción pedagógica de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a los escolares con Retardo en el desarrollo Psíquico

Métodos: Problémicos, conversación heurística

Introducción

Breve descripción sobre qué caracteriza la actividad a realizar, las reglas de trabajo en grupo y la propuesta de temas a tratar en los talleres restantes. Se problematiza sobre la realidad educativa en torno a la atención a la diversidad escolar, sus implicaciones pedagógicas, psicológicas y éticas. Se piden ejemplos de experiencias profesionales en torno al asunto. Para este momento se emplea una técnica participativa, con el objetivo de favorecer el clima de confianza y cooperación.

Desarrollo

La autora del estudio realiza la presentación de la concepción, enfatiza en cada de las ideas científicas y conduce la discusión a partir del estudio previo del resumen entregado sobre la modelación.

Se apoya en un profesor que anota las consideraciones realizadas por los participantes.

Presenta los criterios resumidos y se llega a consenso sobre las ideas que resumen el taller.

Conclusiones

Se presentan las ideas conclusivas en torno a los contenidos formativos, los niveles de formación y las premisas.

Se recogen opiniones sobre lo positivo, lo negativo y interesante ocurrido en la sesión de trabajo.

Aprobación del próximo tema a discusión.

Taller no. 2.

Tema: Procedimiento metodológico para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria en la atención educativa integral a los escolares con RDP.

Objetivo: Valorar la estructuración del procedimiento metodológico para la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a los escolares con Retardo en el desarrollo Psíquico.

Métodos: Problémicos, conversación heurística

Introducción

Breve descripción sobre qué caracteriza la actividad a realizar, las reglas de trabajo en grupo y la propuesta de temas a tratar en los talleres restantes. Se retoman las valoraciones realizadas sobre la concepción pedagógica y se precisa que la concreción de la misma ha de realizarse desde el trabajo metodológico para lo cual se presenta un procedimiento. Este recurso tiene como particularidad la identificación de los nodos de articulación. Se piden ejemplos de experiencias profesionales en torno al asunto. Para este momento se emplea una técnica participativa, con el objetivo de favorecer el clima de confianza y cooperación.

Desarrollo

La autora del estudio realiza la presentación del procedimiento, enfatiza en cada de las acciones y operaciones y conduce la discusión a partir del estudio previo del resumen entregado sobre la propuesta.

Se apoya en un profesor que anota las consideraciones realizadas por los participantes.

Presenta los criterios resumidos y se llega a consenso sobre las ideas que resumen el taller.

Conclusiones

Se presentan las ideas conclusivas en torno a las acciones y operaciones a desarrollar por el claustro para la formación del estudiante de la carrera en este contenido.

Se recogen opiniones sobre lo positivo, lo negativo y interesante ocurrido en la sesión de trabajo.

Anexo 12

Nodos de articulación interdisciplinarios en el tratamiento al contenido formativo de atención educativa a los escolares con RDP en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria

Nodos de articulación interdisciplinarios	Contenidos
Diversidad humana.	Manifestaciones de la diversidad humana en el contexto educativo. Relación entre unidad y diversidad. Problemas y desafíos que supone la diversidad en las aulas. El respeto hacia las diferencias individuales. Las NEE con parte de la diversidad escolar. El RDP y las diversas manifestaciones en el escolar primario.
Comunicación y el trabajo en redes de apoyos.	La comunicación verbal y no verbal. La comunicación oral y escrita. Estilo asertivo Habilidades comunicativas. El trabajo cooperado y en redes de apoyos entre especialistas e instituciones educativas Particularidades. Rol del maestro primario en vínculo con el psicopedagogo, el logopeda, los especialistas del CDO y la escuela especial para escolares con RDP, bibliotecarias, profesores de Educación Física y Computación, asistentes para el trabajo educativo, personal de salud, la familia y comunidad.
Diagnóstico psicopedagógico y la caracterización	Métodos y técnicas para el diagnóstico

de los escolares con RDP.

psicopedagógico.

Información en la que debe prepararse el estudiante para el diagnóstico y la caracterización.

- Correspondencia entre capacidad y rendimiento
- Características de la asimilación y transferencia de ayuda.
- Particularidades de la memoria y de la atención.
- Particularidades de la esfera inductora: motivación, intereses, autoestima, autovaloración y cualidades volitivas.
- Presencia de elementos que indican posible daño orgánico leve a nivel del sistema nervioso central.
- Identificación de los logros, necesidades y potencialidades en el desarrollo de la personalidad de todos los escolares con dificultades en la asimilación de los contenidos del grado.
- Identificación de carencias en el dominio de conocimientos precedentes al grado que cursa el escolar.

Recursos psicopedagógicos.	Niveles de ayuda. Vínculo de la actividad docente con las vivencias del escolar. Los agrupamientos flexibles. Procedimientos para la memorización y la concentración. El desarrollo de la autoestima, el interés y la motivación hacia la actividad de estudio. La orientación hacia la tarea docente. Organización del ambiente escolar. Estrategias para la estimulación del aprendizaje.
Adaptaciones curriculares y de acceso al currículo.	<p>Currículum inclusivo. Flexibilidad, adaptación y diversificación curricular. Adaptaciones no significativas con énfasis en las asignaturas Matemática y Lengua Española.</p> <ul style="list-style-type: none">• Los métodos prácticos.• Fragmentación, Temporalización e inclusión de objetivos, contenidos y de la tarea docente.• El juego didáctico como recurso para la motivación hacia el estudio.

Anexo 13

Guía para evaluar el cumplimiento de los objetivos de quinto año

Objetivo: Evaluar el cumplimiento de los objetivos de año, a partir de las transformaciones ocurridas en los estudiantes del quinto año de la carrera teniendo en cuenta la intencionalidad de la investigación.

1. Demostrar con su actitud y ejemplo, valores que se correspondan con el maestro revolucionario, expresada en su preparación político-ideológica, una cultura general y valores ético-morales y estéticos, acordes con el principio de atención a la diversidad

Indicadores

Cumplido:

- Demuestra, en su actuación profesional, respeto y aceptación a la diversidad educativa expresada en los escolares, maestros, agentes y agencias educativas, así como del grupo universitario del que forma parte.
- El proyecto educativo de grupo está en correspondencia con las particularidades de cada uno de los escolares y las acciones implican a los agentes y agencias educativas.
- Se comunica de manera asertiva, mediante situaciones comunicativas sencillas, en la escuela y fuera de ella, expresada en el diálogo, la reflexión, el respeto a los criterios del otro.

Parcialmente cumplido:

- Demuestra en su actuación profesional, respeto y aceptación a la diversidad educativa expresada en los escolares, maestros, agentes y agencias educativas, así como del grupo universitario del que forma parte.

- Presenta limitaciones en la comunicación con los agentes y agencias educativas que dificultan la atención educativa a los escolares con NEE, en la que no tiene total consideración de los elementos que aportan en la respuesta educativa.

Incumplido:

- Muestra rechazo hacia la presencia de escolares con necesidades educativas especiales y no se siente responsable de la educación de los mismos.
 - La estrategia educativa no responde a las necesidades y potencialidades de los escolares.
 - Se expresa de manera autocrática con todos los actores del proceso educativo.
2. Demostrar de manera eficiente, la utilización de estrategias educativas para la formación integral del grupo que dirige tanto en el proceso educativo como en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita reflexionar de manera sistemática los resultados de su labor, proponiendo nuevas metas y acciones con alto nivel de independencia y dominio de los documentos normativos de la escuela primaria

Indicadores.

Cumplido:

- Cuando las estrategias educativas que diseña tienen en cuenta las particularidades individuales de los escolares con énfasis de aquellos que tienen NEE y propicia la participación de los agentes educativos en las acciones planeadas
- Cuando aprovecha todas las potencialidades del contenido de las asignaturas que imparte para la atención a las diferencias individuales a los escolares con NEE.

Parcialmente cumplido:

- Cuando las estrategias educativas no siempre responden a las necesidades de los escolares con NEE y tienen poca implicación los agentes y agencias educativas.

Incumplido:

- Cuando las estrategias que diseña no responden a las demandas de los escolares con énfasis de aquellos que tiene NEE.
3. Dirigir la educación de la personalidad de los escolares primarios y del proceso educativo para los que tienen RDP u otra dificultad en el aprendizaje, a partir de los referentes teóricos, metodológicos y prácticos estudiados, desde una perspectiva investigativa y creativa demostrando en su actuación diaria cultura general y política, convicciones y valores profesionales, acordes con el principio de atención a la diversidad y la educación inclusiva

Indicadores

Cumplido:

- Realiza el diagnóstico diferencial a los escolares con RDP u otra dificultad en el aprendizaje de conjunto con los especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación, la familia y otras agencias educativas.
- Modela actividades docentes sobre la base del diagnóstico diferencial en la que se ajusta de manera curricular el alcance de los objetivos del grado, de conjunto con el psicopedagogo de la escuela y la familia.
- Participa en todas las acciones de la estrategia de tránsito de la escuela especial y realiza un trabajo cooperado con los especialistas y docentes de esta institución educativa.
- Realiza actividades de orientación familiar a las familias del grupo escolar en la que se encuentre el escolar con RDP, fomentando actitudes de respeto y colaboración.
- Realiza actividades en la comunidad que permitan la integración social de los escolares con RDP.

Parcialmente cumplido:

- Cuando no se implica en todas las acciones de la estrategia de tránsito de la escuela especial.
- Cuando los ajustes curriculares no permiten el cumplimiento en su totalidad de los objetivos del grado

Incumplido:

- Cuando no cumple ninguno de los aspectos anteriores.
4. Integrar saberes a partir de exponer los resultados investigativo del problema pedagógico resuelto en su contexto de actuación y proponer nuevos proyectos educativos.

Indicadores.

Cumplido:

- Plantea problemas científicos relacionados con la atención educativa a los escolares con NEE y determina indicadores relacionados con el objeto de estudio. Modela soluciones científicas a los problemas investigados y a los que se le presentan en los diferentes contextos.
- Selecciona, elabora y aplica métodos e instrumentos de investigación. Redacta informes científicos con mayor variedad, amplitud y profundidad de criterios para presentar en jornadas científicas.
- Defiende de manera coherente y bien fundamentada, el informe final de su labor investigativa, mediante la exposición de los resultados obtenidos utilizando la presentación electrónica en función de su actividad profesional.

Parcialmente cumplido:

- Cuando se afectan dos de los indicadores anteriores.

Incumplido:

- Cuando se afectan tres o más de los indicadores anteriores

Anexo 14

Encuesta aplicada a estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Primaria

Objetivo: Constatar las transformaciones ocurridas en el dominio teórico y el desarrollo de habilidades profesionales para la atención educativa integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Consigna. Estudiante, tu colaboración es muy importante en esta investigación necesitamos tus respuestas sinceras a las interrogantes que se te presentan. Gracias

Mencione las características que debe tener la escuela primaria para ser inclusiva

Marque las características que, a su criterio, corresponden a un escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico

Dificultades mantenidas en el aprendizaje _____

Dificultades en el lenguaje _____

Inadaptación escolar _____

Abandono familiar _____

Dificultades académicas: en la lectura, la ortografía, el cálculo, mala caligrafía _____

No vencimiento de objetivos básicos del grado _____

Inasistencia escolar _____

Dificultades en el comportamiento _____

A veces se porta mal _____

Dificultades para lograr habilidades de la vida diaria (abotonado, acordonado, vestido y desvestido, aseo)

Imposibilidad de usar equipos electrodomésticos u otros electromecánicos del servicio público _____

Rendimiento bajo _____

Aprende con mucha lentitud _____

Desmotivación escolar _____

Otras _____ ¿Cuáles? _____

Si analiza el proceso educativo que transcurre cotidianamente en la escuela, seleccione las acciones educativas con vistas a superar las dificultades en el aprendizaje de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Se consideran decisiones de ayuda, como cambio de método _____

Se realizan modificaciones en los procedimientos para vencer los objetivos y asimilar los contenidos. _____

Se determina una atención particular que consiste en repetir las actividades que no logró en clases en otro horario de manera individual, maestro-alumno. _____

Se organizan casas de estudio _____

Se toman decisiones organizativas, como cambio de puesto, aula _____

Se envía al gabinete logopédico. _____

Se espera a fin de curso para que luego de ser evaluado por el CDO vaya a la escuela especial porque allí es donde aprenderá. _____

Se realizan tutorías por los alumnos aventajados _____

Se envía al gabinete psicopedagógico. _____

Se orienta la maestra repasadora _____

Otras:

Justifique su selección.

¿En la práctica laboral – investigativa usted ha utilizado alguna de las alternativas mencionadas en la pregunta anterior para mejorar el proceso de desarrollo y aprendizaje de estos escolares u otros que tengan dificultades para aprender?

Sí ____ No ____ ¿Cuáles? (Citar de las anteriores por numeración/letra)

Los recursos que se requieren para atender a estos escolares son:

Material didáctico ____

Especialistas ____

Libros de textos y cuadernos ____

Juguetes didácticos ____

Claves del entorno ____

Material escolar ____

Material audio visual ____

Orientaciones metodológicas ____

Útiles escolares ____

Guías de apoyo ____

Accesorios tecnológicos para las distintas

discapacidades ____

Mobiliario escolar ____

Procederes metodológicos particulares ____

Organización del régimen de vida ____

Acciones de organización escolar ____

Adaptaciones curriculares ____

Anexo 15

Observación participante a las actividades de la práctica laboral – investigativa de los estudiantes del quinto año de la carrera de Educación Primaria.

Objetivo: Valorar las transformaciones ocurridas en los estudiantes del 5to año de la carrera de Educación Primaria en el desarrollo de habilidades para la atención a la diversidad generada por NEE.

Actividades observadas: clases, recibimiento de los escolares al entrar en la escuela y el estudiante intercambia con la familia, sesiones de preparación metodológica con el tutor de la escuela primaria y en las actividades extradocentes.

Elementos a observar.

Asertividad en la comunicación que establece con los escolares del grupo, sus familias, el tutor y otros especialistas de la institución educativa.

- Permite que los escolares y agentes educativos expongan sus puntos de vista propios y escucha activamente al otro.
- Transmite a los escolares, tutor y agentes educativos el contenido que imparte u otras orientaciones con un lenguaje fluido, en el momento oportuno y con respeto.
- Mantiene informados a todos los agentes educativos sobre las acciones que se están desarrollando con los escolares.
- Generar un clima de libre expresión de ideas dentro del aula, fuera de ella y en el trabajo con los agentes y agencias educativas.

Respeto y aceptación a las diferencias de los escolares, las familias y el resto de los agentes educativos.

- Muestra sensibilidad ante la presencia de escolares con dificultades en el aprendizaje y planea acciones educativas de conjunto con el tutor y el resto de los agentes educativos.

- Las clases que imparte responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los escolares.
- Realiza actividades que promueven la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias entre los escolares y las familias.
- En las actividades extradocentes todos los escolares participan.

Métodos, procedimientos y medios de enseñanza utilizados para la atención a las diferencias individuales de los escolares sobre la base de las particularidades psicopedagógicas.

- Ofrece niveles de ayuda a los escolares.
- Realiza adaptaciones curriculares no significativas a escolares con dificultades de aprendizaje.
- Diversifica la tarea docente a partir del diagnóstico psicopedagógico.
- Utiliza diferentes agrupamientos en el aula para el trabajo cooperado entre los escolares.

Asesoría que solicita a especialistas, tutor u otros agentes educativos.

- Permite que el tutor, profesora principal de año académico y otros agentes educativos observen el trabajo que realiza en el aula y sea valorado.
- Solicita al tutor y a otros especialistas de la institución educativa asesoría metodológica.
- Receptividad ante las opiniones, sugerencias e innovaciones que surjan en el proceso educativo.

Actividades comunitarias en función de la integración de los escolares.

- Realiza actividades que favorece la participación de las familias en las decisiones que se adoptan para que los escolares alcancen los objetivos del grado.
- Aprovecha las potencialidades del contexto comunitario para la realización de actividades sociales en la que los escolares con NEE sean los protagonistas.