



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
José Martí Pérez



MAESTRIA EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS
IV EDICIÓN

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACÁDEMICO DE MÁSTER EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS

**Título: La preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional,
para la inclusión educativa**

AUTOR: Lic. Yusvany Hernández Díaz

ORCID: 0000-0003-4766-5926

SANCTI SPÍRITUS 5 de Noviembre del 2019

“Año 61 de la Revolución”



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
José Martí Pérez



MAESTRIA EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS
IV EDICIÓN

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACÁDEMICO DE MÁSTER EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS

**Título: La preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional,
para la inclusión educativa**

AUTOR: Lic. Yusvany Hernández Díaz.

TUTOR: Dr. C. Evaristo Reinoso Porra.

SANCTI SPÍRITUS 5 de Noviembre del 2019

“Año 61 de la Revolución”

PENSAMIENTO

“...una inteligencia superior nos orienta a proteger a todos... con una educación que se adapte a las necesidades de cada uno de ellos y a las exigencias de la vida social. Nadie está excluido...”

(Armando Hart Dávalos, año, p. 11)

AGRADECIMIENTOS

- A Evaristo Reinoso Porra, por estar siempre que lo necesite. Ser paciente y comprensivo ante las carencias por adolecer de herramientas pedagógicas en mi formación profesional.
- A todos los que de una forma u otra confiaron en mi para poder concebir esta investigación.
- A los profesores de la Maestría en Ciencias Pedagógicas en su Cuarta Edición.
- A la Dirección Metodológica municipal y Provincial de la Educación técnica y Profesional.

DEDICATORIA

- A los que ya no están y se sentirían orgullosos de verme crecer como profesional y como ser humano **–A mi madre y a mi padre–**
- A mi hija y mi hermana, razones indiscutibles de mi existencia, fuentes que me inspiran a vivir.
- A Luisito y Clementina, para ellos que en mi corazón existe un espacio de amor y de cordialidad en el convivir de cada día.

RESUMEN

La investigación pertenece al proyecto: Fortalecimiento de las Ciencias de la educación en el contexto de la integración universitaria para un desarrollo sostenible. En la tarea del 2018 Concepción teórico-metodológica dirigida al seguimiento del egresado de la universidad se enmarcó en el objeto de estudio: la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional y en el campo de acción: la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional en función de la inclusión educativa, desde el proceso educativo. Su principal aspiración se da a partir de la formulación del siguiente objetivo: aplicar un sistema de talleres teórico-metodológicos, en función de la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa, desde el proceso educativo. Entre los principales resultados figuran: la preparación teórico-metodológica de los docentes. La inclusión educativa en el contexto del proceso educativo. La aplicación de la teoría de la inclusión educativa en la Educación Técnica Profesional. Diagnóstico del estado en que se expresa la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa. Sistema de talleres teórico-metodológicos orientados a la preparación de los docentes y los resultados de la preparación de los docentes para la inclusión educativa. Entre las contribuciones aparecen la concepción sistema de talleres teórico-metodológicos, en función de la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa, desde el proceso educativo como elemento de cambio, una instrumentación que permitió diagnosticar a la población, la fundamentación y presentación del referido sistema de talleres teórico-metodológicos y su evaluación a partir del empleo de la experimentación.

Palabras clave:

Educación Técnica Profesional, Inclusión educativa, Preparación de los docentes, proceso educativo.

ABSTARACT

The research belongs to the project: Strengthening of education sciences in the context of university integration for sustainable development. In the task of 2018 Theoretical-methodological conception aimed at monitoring the graduate of the university. It was framed in the object of study: the preparation of the teachers of the Professional Technical Education and in the field of action: the preparation of the teachers of the Professional Technical Education in function of the educational inclusion, from the educational process. Its main aspiration is based on the formulation of the following objective: to apply a system of theoretical-methodological workshops, based on the preparation of teachers of Professional Technical Education for educational inclusion, from the educational process. Among the main results are: the theoretical-methodological preparation of teachers. Educational inclusion in the context of the educational process. The application of the theory of educational inclusion in Professional Technical Education. Diagnosis of the state in which the preparation of teachers of Professional Technical Education for educational inclusion is expressed. System of theoretical-methodological workshops aimed at teacher preparation and the results of teacher preparation for educational inclusion. Among the contributions are the conception of the theoretical-methodological workshops system, based on the preparation of teachers of Professional Technical Education for educational inclusion, from the educational process as an element of change, an instrumentation that allowed the population to be diagnosed, the rationale and presentation of the aforementioned system of theoretical-methodological workshops and their evaluation based on the use of experimentation.

Keywords:

Professional Technical Education, Inclusión educational Teacher preparation, process, educational.

TABLA DE CONTENIDO		Pág.
INTRODUCCIÓN -----		1-9
DESARROLLO -----		10
CAPÍTULO I		
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA		
1.1 La preparación teórico-metodológica de los docentes. -----		10
1.2 La inclusión educativa en el contexto del proceso educativo.-----		20
1.3 La aplicación de la teoría de la inclusión educativa en la Educación Técnica Profesional.-----		29
CAPÍTULO II		
DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, PROPUESTA Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA		
2.1 Diagnóstico del estado en que se expresa la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa.-----		40
2.2 Sistema de talleres teórico-metodológicos orientados a la preparación de los docentes.-----		49
2.3 Resultados de la preparación de los docentes para la inclusión educativa.---		67
CONCLUSIONES -----		73
RECOMENDACIONES -----		74
BIBLIOGRAFÍA -----		75
ANEXOS		

Introducción

La educación es la herramienta que conduce a superar la falta de equidad social y que puede trascender en la medida que los ciudadanos y ciudadanas accedan a mejorar sus condiciones de vida con calidad. Visto de esta forma, la educación es un derecho humano básico para el desarrollo de las personas y las sociedades descritas en los acuerdos de las convenciones internacionales y por ende es el principal agente de transformación y cambio social.

La política educacional cubana, desde el triunfo de la Revolución en 1959, se orienta en esta dirección; es de naturaleza inclusiva y se propuso abarcar y llegar a todos con la educación. Esta se expresa en el pensamiento de José Martí y de su principal continuador, Fidel Castro, que las sintetizó como sigue: “Nuestra educación tiene un carácter universal: se ha creado, se ha constituido y se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país; tenemos que a todos atenderlos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarles a todos lo que se les pueda enseñar, ¡a todos y a cada uno de ellos! Ese es el principio...” (Castro F; 1987, p.3):

Las palabras del Comandante en Jefe se hicieron realidad en cada año de Revolución; siempre en función de garantizar la educación para todos.

De ahí que en la Constitución cubana, en el artículo 51; en torno a la educación inclusiva se expresara:

“Todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales las necesidades del desarrollo económico-social.” (Constitución de la República de Cuba. Edición 1992, p. 25)

Con relación a lo planteado anteriormente, también se plantea:

“Es un saber general de los procesos y acciones educativas a partir de presupuestos antropológicos, epistemológicos, axiológicos con un enfoque crítico metodológico general o como una concepción general del proceso educativo que surge como

resultado de la aplicación de un enfoque integrador”. Tal como expresara (Martínez, M. y Rodríguez J, 2002, p.8)

Un nuevo siglo sigue siendo escenario temporal de los cambios y transformaciones importantes en la obra educacional, estos tienen entre sus fuentes más importantes el desarrollo que alcanza la Pedagogía, cuyos fundamentos trascienden a las diversas ramas que de ella se derivan, en una época en que la integración de saberes y transdisciplinariedad dejan de ser meras aspiraciones para convertirse en una necesidad manifiesta del que hacer teórico y las buenas prácticas educativas.

Para alcanzar tal empeño hay que crear “entornos inclusivos”, lo cual implica: “el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los estudiantes); el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; la estrecha coordinación con otras políticas sociales”. (UNESCO, 2008, p.10)

En todos estos aspectos contenidos en la cita anterior, se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales.

Con relación a este tema han ocurrido una serie de sucesos que marcan su proyección en los diferentes países y que establecen como objetivos y metas entre otros, ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizajes de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación.

Por eso se reconoce a la inclusión educativa como: “el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella”. (UNESCO-BIE 2007 citado en (Mancebo, 2010, p.2)

El reconocimiento de la inclusión educativa implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular de educación para todos.

El análisis de este concepto permitiría percatarse de la necesidad de una educación más flexible y más innovadora, de un sistema formal, la importancia del rol docente,

el concepto de educación para toda la vida, las ideas de aprender a conocer, de aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir con los demás, la capacidad de adaptación necesaria de la educación a los cambios y a los nuevos contextos, y la necesidad de una educación equitativa y de calidad.

En este sentido es imprescindible atender las situaciones de origen para determinar acciones que garanticen la superación de las diferencias. De esta manera “la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social [. . .]. Así, la noción de equidad, integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones” (Calvo, Camargo y Gutiérrez en Calvo 2012, p.14).

La diversidad es considerada como una realidad humana intrínseca, implica en sí misma compensar las diferencias, que en muchos casos se han convertido en desigualdades, ya sean estas derivadas del género, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo desigual, de entornos familiares pocos favorables o de discapacidades.

Educar en la diversidad es una tarea difícil que se dirige a resolver el problema del acceso de todos a educación para fomentar las capacidades en la totalidad de los seres humanos, independientemente de las diferencias que hacen única e irrepetible a cada persona. Para lograrlo se requiere de una concepción integral de la educación en la que calidad y equidad no se afectan por la masividad, donde prevalezca la justicia y el amor al género humano.

Cuba es un país donde la educación es derecho y conquista, por tanto la equiparación de oportunidades en medio de las consideraciones de las diferencias requieren de autenticidad científica y de disposición del magisterio para el más pleno ejercicio de sus derechos a la vida. La experiencia acumulada en el país, el reconocimiento por instituciones nacionales e internacionales a la labor realizada y la firme convicción de la necesidad de continuar mejorando las acciones, obliga a socializar criterios y puntos de vistas.

De igual forma se afirma el logro de la educación inclusiva. La inclusión más allá de la clásica postura que la inserta en la atención a las necesidades educativas hace que el tema destaque desde diferentes perspectivas la consideración de la

variabilidad en el desarrollo humano como una premisa en la eliminación de las actitudes segregacionistas que condicionan las prácticas educativas excluyentes.

Todo lo que se haga para que el status social, el color de la piel, la orientación sexual, el origen étnico, la filiación religiosa, las capacidades o cualquier otra condición humana, sean asumidos desde criterios que defiendan y respeten la dignidad plena del hombre. Sin embargo, en este camino hacia la búsqueda de mayor equidad no se pueden desconocer las oportunidades que debe brindar la sociedad a las personas con necesidades educativas especiales.

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los estudiantes que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese estudiantado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que se conoce en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilo del profesorado y roles directivos tendrán que cambiar.

Relacionado con el tema de la inclusión educativa, la equidad, la educación, se destacan por sus investigaciones y publicaciones de alcance nacional e internacional. Borges S. (2009), Terré, P. (2015) Castro F; (1987), (Barton, (1998), Martínez, M. y Rodríguez J, (2002), Ministerio de Justicia (2003), UNESCO-BIE (2007), UNESCO, (2008, 2010), Mancebo y Goyeneche, (2010), Mancebo, (2010), (Calvo, Camargo y Gutiérrez en Calvo (2012).

Las investigaciones, de los autores citados, constituyen fundamentos teóricos que deben formar parte del sistema de conocimientos de los docentes de la Educación Técnica Profesional; no obstante, las vías aplicadas no satisfacen las necesidades de preparación; razón por la cual se propone la aplicación de talleres teórico-metodológicos dirigidos a la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

El seguimiento realizado a esta temática, a partir de su función como subdirector docente del Centro Politécnico: Estanislao Gutiérrez Fleites, permitió la constatación de potencialidades y dificultades en los docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Se consideran potencialidades la formación académica como licenciados y máster en Educación, el dominio de la ciencia en la que son

especialistas, habilidades pedagógicas para la aplicación de la didáctica y la participación sistemática y activa en la preparación metodológica provincial.

En tanto, se constatan debilidades en la determinación y aplicación de métodos o procedimientos para dar respuesta a la atención a la diversidad desde los preceptos de la aplicación de la inclusión educativa; cuyas consecuencias se evidencian en la falta de preparación para dar soluciones mediante el tratamiento oportuno a las situaciones que presentan los estudiantes en el proceso de aceptación y posteriormente en el abandono de la carrera y la insuficiente profesionalización para el seguimiento y tratamiento oportuno para la retención en el centro y en los oficios que se desempeñarán en la vida futura.

Lo antes descrito marca la contradicción entre el estado deseado: preparación de los docentes para la atención a la diversidad y el estado actual: falta de preparación para la aplicación de métodos y procedimientos que favorezcan la inclusión educativa.

El análisis de las carencias contribuye a la necesidad de responder al tema de investigación, lo que condujo al siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional en función de la inclusión educativa desde el proceso educativo?

A partir de la problematización señalada anteriormente se plantea como **objeto de estudio**: la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional y como **campo de acción**: la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional en función de la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

De ahí que los elementos antes definidos originen el siguiente **objetivo**: Aplicar un sistema de talleres teórico-metodológicos, en función de la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

Del problema y objetivo planteado, se derivan las **preguntas científicas**:

1- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa?

2- ¿Cuál es el estado inicial en que se expresa la preparación de los docentes del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites para la inclusión educativa, desde el proceso educativo?

3- ¿Qué elementos caracterizan el sistema de talleres teórico-metodológico orientado a la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa, desde el proceso educativo?

4- ¿Qué resultados se alcanzan con la aplicación de los talleres teórico-metodológicos dedicados a la preparación de los docentes del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites para la inclusión educativa desde el proceso educativo?

Las respuestas a estas, en gran medida, dependen de las **tareas investigativas:**

1- Fundamentación teórico-metodológica que sustenta la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa.

2- Diagnóstico del estado en que se expresa la preparación de los docentes del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites para la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

3- Elaboración de un sistema de talleres teórico-metodológico orientado a la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

4- Evaluación de los resultados que se alcanzan con la aplicación de los talleres teórico-metodológicos dedicados a la preparación de los docentes del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites para la inclusión educativa desde el proceso educativo

En la investigación se controlan las siguientes variables:

Variable Independiente: el sistema de talleres teóricos-metodológicos.

Variable Dependiente: el nivel de preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa desde el proceso educativo.

Con el propósito de dar respuesta a cada una de estas preguntas científicas se retomaron como métodos de la investigación educativa de los niveles teóricos, empíricos y estadísticos-matemáticos, estos fueron seleccionados y desarrollados a partir de las exigencias del enfoque dialéctico-materialista.

Los **métodos del nivel teórico**: facilitan la fundamentación de la tesis con relación al sistema de conceptos; este se expresa mediante el proceso investigativo, la interpretación de los resultados empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos. Entre ellos:

El **analítico-sintético**: se emplea para la interpretación de los datos obtenidos de los métodos y técnicas, en función de diagnosticar el nivel de conocimientos y habilidades de los docentes de la Educación Técnica Profesional en lo referido a la concepción metodológica e implementación de procedimientos para la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

El **inductivo-deductivo**: permite el razonamiento particular del proceso de formación de los docentes de la Educación Técnica Profesional, en cuanto a las potencialidades y carencias con relación a la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

El **histórico-lógico**: se utiliza en el estudio del proceso de preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional y en el arribo a conclusiones dirigidas a la inclusión educativa desde el proceso educativo.

El **análisis documental**: se aplica en la etapa de exploración para corroborar en los planes de estudio y los modelos del profesional las potencialidades de los docentes de la Educación Técnica Profesional, para la clase dirigida a la inclusión educativa desde el proceso educativo.

Modelación: posibilita la elaboración de los talleres teóricos metodológicos que contribuye a la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional, los que permiten la integración de los docentes; a partir del modelo de profesional a que se aspira con respecto a la inclusión educativa desde el proceso educativo.

El **carácter sistémico**: se utiliza por la necesaria organización de la concepción de los talleres teóricos metodológicos dirigidos a los docentes de la Educación Técnica Profesional, para la dirección de la clase centrada en la inclusión educativa desde el proceso educativo y el establecimiento de las relaciones entre ellos, en función de una estructura distintiva en su totalidad.

Los **métodos del nivel empírico**: facilitan la recopilación de los datos y su interpretación de los procesos observables el trabajo de campo.

La observación pedagógica: se realiza a los docentes de la Educación Técnica Profesional, con el fin de constatar la incorporación paulatina de los fundamentos teóricos y procedimientos metodológicos para la dirección de la clase centrada en la inclusión educativa.

La entrevista: se realiza a la estructura de dirección de la Educación Técnica Profesional, para obtener información en cuanto a las acciones que planifica, ejecuta y controla en función de la preparación de los docentes para la inclusión educativa desde el proceso educativo.

Análisis documental: permitió la valoración desde los documentos normativos en la Educación Técnica Profesional, para planificar, ejecutar y controlar en la preparación de los docentes el tratamiento a la inclusión educativa desde el proceso educativo.

La experimentación: en la variante de pre-experimento posibilita evaluar los cambios provocados en el desempeño profesional pedagógico de los docentes de la Educación Técnica Profesional, en favor de la organización, planificación, ejecución y control de talleres teóricos metodológicos para la inclusión educativa desde el proceso educativo y lograr la comparación entre los resultados.

La **significación práctica:** radica en el sistema de talleres teóricos-metodológicos organizados y planificados desde la constatación de las carencias en la preparación de los docentes y con perspectivas de una inclusión educativa que se materializa en clases de calidad para la atención a la diversidad.

La **novedad científica:** radica en la concepción de un sistema de talleres teórico-metodológicos, caracterizados por la introducción de procedimientos metodológicos orientados a la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional, a favor de la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

Población

La población está compuesta por 101 docentes que integran el claustro de profesores del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites; de ellos 58 para un 57,42% son contratos por horas clases y 43 para un 42,47% componen la plantilla del centro. Esta población se caracteriza, por la variedad en la formación de base, como son: ocho ingenieros para un 7,92% del total, 57 licenciados, para un 56,43%, 32 técnicos medios para un 31,68 % y cuatro graduados de preuniversitarios, para un

3.96 %. De los licenciados 14 para un 13.86 % tienen el título académico de máster. Del total general 74 cuentan con más de 10 años en el sector de educación, lo que representa el 73.26 % de profesores con experiencias en la docencia. En cuanto a la evaluación profesoral, se constata que 23 profesores, para un 22.77%, están evaluados con la categoría de MB; 57 para un 56.43% obtienen la categoría de B; uno para un 0.99% es evaluado con la categoría de R y dos, para un 2.98%, resultan no evaluados por dificultades de asistencia en el curso escolar.

Muestra

La muestra es de 43 docentes, para un 42.57%, que componen la plantilla del centro. Esta se caracteriza por la variedad en la formación de base: dos para un 4,65 % son ingenieros, 30 para un 69,76 % son licenciados, 10 para un 23,25 % son técnicos medio y uno para un 2,32 % es graduado de preuniversitario. De los licenciados seis para un 20% tienen el título académico de máster y del total general, 24 para un 55,81 % cuentan con más de 10 años en el sector de educación lo que evidencia que son profesores con experiencia en la docencia. En cuanto a la evaluación profesoral siete están evaluados con la categoría de MB, para un 30 %; 33 de B, para un 76,74%; uno de R para un 2,32 % y dos, para un 4,65 %, no evaluados por dificultades de asistencia en el curso escolar.

La tesis se estructura en una introducción, dos capítulos contentivos de tres epígrafes respectivamente, conclusiones, recomendaciones y un cuerpo de anexos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El capítulo uno se escribió en tres epígrafes a partir de los referentes en torno al objeto de estudio y el campo de acción.

1.1. La preparación teórico-metodológica de los docentes.

En el proceso histórico, distinguidos pedagogos e investigadores se han dedicado a estudiar las vías de preparación de los docentes, pues la importancia de esta temática se encuentra presente en el pensamiento pedagógico universal con el propósito de que se desarrolle con calidad el proceso docente educativo. Dentro de las personalidades que se destacan hay autores como Juan A. Comenius (1592-1670), Juan E. Pestalozzi (1746-1827), K. D. Ushinski (1824-1870), N. K. Krupskaja (1869-1939), y S. P. Baranov (1989), entre otros.

Comenius plantea la necesidad de una adecuada preparación del docente de forma implícita en su obra cumbre *Didáctica Magna*, "...todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir" (Comenius, 1983, p. 125). Más adelante agrega: "enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto de los estudios, (...) aumentarás el aprendizaje en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes" (Comenius, 1983, p. 126). En sus planteamientos se destaca la importancia de la adaptación de los conocimientos a la situación real del alumno, a sus capacidades, a sus intereses y motivaciones.

El suizo Pestalozzi planteó "...el maestro debe estructurar toda la educación sobre la base de las particularidades físicas y psíquicas de los alumnos". (Pestalozzi, 1989, p.1), lo que evidencia la necesidad de adecuar todo el sistema educativo al diagnóstico de los estudiantes, para lo cual es preciso que los docentes estudien la psicología y la biología para poder penetrar en el estudio integral de la personalidad de cada estudiante en los diferentes contextos de actuación y ofrecerles una correcta atención educativa.

Ushinski conocido como el padre de la pedagogía rusa planteó: “El maestro debe estar capacitado; no solo porque brinde sus conocimientos, sino porque traiga consigo las cualidades que mejor lo caracterizan como psicólogo”. (Ushinski, 1989, p. 2).

En este planteamiento se observa la importancia que se le concede al dominio de la psicología para el educador, como parte de la preparación para la dirección del proceso pedagógico, además de los conocimientos propios de los programas que imparte. El dominio de la psicología le permitirá al docente comprender las manifestaciones de las formaciones psicológicas de la personalidad de cada estudiante en la práctica y con este conocimiento, sabrá darle el tratamiento adecuado a cada particularidad psicológica antes de orientarle.

Krupskaia afirmaba que: “el trabajo del maestro, no es un oficio, sino un arte, que exige de ellos profundos conocimientos acerca de las regularidades del desarrollo del mundo interno del niño...” (1989, p. 5). Estos criterios reflejan la necesidad de la preparación de los docentes para poder penetrar en las regularidades internas del estudiante, o sea, conocer las manifestaciones en la práctica educativa de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad de cada estudiante.

Baranov (1989) aseguró que: “El alto nivel de preparación psicológico-pedagógica constituye la característica decisiva de la calificación profesional del maestro” (p.11). Ello demuestra la importancia que se le concede a la preparación de los docentes para la correcta dirección del proceso pedagógico, pues reconoce que esta preparación es la que facilitará dominar las particularidades psíquicas generales de los estudiantes, y ellas pueden ejercer influencia decisiva en el proceso de asimilación de los conocimientos y en la formación de cualidades de la personalidad. Las primeras investigaciones realizadas en Cuba relacionadas con la necesidad de lograr altos niveles de preparación del docente y la correcta dirección del proceso pedagógico, aparecen en las obras de José Agustín Caballero (1771-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), José Martí Pérez (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), entre otros.

Sus concepciones teóricas han sido reconocidas por investigadores y pedagogos, entre los que se destaca Gaspar Jorge García Galló a través del texto *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*. García Galló califica a José Agustín Caballero como “el primer notable maestro, el padre de la filosofía cubana”.

Los principales aportes pedagógicos de Félix Varela radican en su teoría del aprendizaje, fundamentada en la experiencia sensible y la caracterización de las operaciones intelectuales de los estudiantes, que lo llevan a concebir una didáctica basada en la reflexión y el ejercicio del pensamiento, por lo que con justeza fue evaluado por su discípulo José de la Luz y Caballero como el primero que enseñó a pensar a los cubanos.

En las concepciones educativas de Varela resalta la adecuación de las acciones pedagógicas a las particularidades psicológicas de las edades, a las diferencias individuales y a la psicología misma del cubano, por lo que representa la base de las mejores tradiciones de la teoría educativa ilustrada cubana del siglo XIX.

Es de suma importancia conocer al estudiante para ejercer una orientación profesional de calidad, en este sentido, José Martí expresó: “Para andar por un terreno lo primero es conocerlo”, y sobre las críticas al sistema de educación de su tiempo expresó: “De raíz hay que volcar este sistema (...) el remedio está en cambiar bravamente la instrucción primaria, de verbal en experimental, de retórica en científica...” (Martí Pérez, 1964 O.C., citado en Espino, 2001, p. 36).

A partir del triunfo de la Revolución el trabajo metodológico comenzó a alcanzar la verdadera dimensión y esencia como vía para la preparación metodológica de los docentes y desde los inicios de la década del 70 del siglo XX la actividad metodológica empieza a cobrar mayor fuerza al considerársele una vía efectiva para orientar a los docentes en el trabajo técnico-docente.

Es por ello que la formación de los profesionales es un proceso social y cultural que obedece al carácter de integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana, que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad. La formación en constante y sistemática relación es capaz de potenciar y transformar el comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir de los sujetos.

Las exigencias del desarrollo hacen necesaria la búsqueda y experimentación de nuevas formas de impartir la docencia teniendo como eje del proceso de enseñanza aprendizaje al sujeto que aprende, procurando que sea significativo para él y le propicie una educación que le dé un especial valor a los aspectos éticos y morales, teniendo como base cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De ahí se deduce la importancia de formar un hombre nuevo protagonista y responsable de su aprendizaje como participante activo, reflexivo y valorativo capaz de elaborar estrategias en función de los objetivos que se trazan con alto grado de científicidad; además de que se desarrolle a través de los principios de la política educacional.

El Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se implantó en el período 1975-1981 y el trabajo metodológico se dedicó fundamentalmente a la elaboración de los métodos y contenidos de las enseñanzas y a las actividades encaminadas a capacitar a docentes y profesores en estos componentes educativos. Luego, entre 1982-1992, se buscó el perfeccionamiento del trabajo educativo en los centros y tuvo como objetivos fundamentales lograr que el personal docente aprendiera a desarrollar eficientemente su labor profesional y a valorar la efectividad de esta tarea.

Es por ello que se hace preciso reconocer que el término trabajo metodológico no se reduce al proceso de enseñanza- aprendizaje ni se limita a la relación docente-estudiantes, sino que abarca también la formación integral del docente como ser humano, como ciudadano comprometido con el futuro del país y como profesional, lo cual exige enseñarlo a enseñar, enseñarlo a educar y educarlo para que pueda cumplir con éxito, su misión educativa: la acertada conducción del proceso docente – educativo

En esta tesis el autor acepta como Proceso Docente - Educativo:

“(...) aquel, que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan, está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo y desarrollador (objetivo); con vista a la solución del encargo social (problema), mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la

humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (métodos); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medios); a través de lo cual se obtienen determinadas consecuencias (resultados); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia.” (Álvarez Carlos 1996, p.35)

De acuerdo con la definición anterior, este proceso parte de una relación con el contexto social, con la vida, estableciendo el movimiento entre componentes y sus relaciones, permitiendo abordar la instrucción y la educación como sistema en el contexto de la escuela. El trabajo metodológico deberá constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que pueda concretarse, de forma integral, el sistema de influencias que ejercen en la formación de sus estudiantes para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de las enseñanzas.

En los documentos normativos, el trabajo metodológico, se evidencia como elemento intrínseco al desarrollo del proceso docente-educativo en una escuela, y su calidad depende de la eficiencia con que se organice y ejecute el sistema de trabajo metodológico del centro o colectivo pedagógico, es la actividad sistemática y permanente de los docentes, encaminada a mantener y elevar la calidad del proceso docente-educativo mediante el incremento de la maestría pedagógica de los docentes, el desarrollo o confección de los medios de enseñanza, la determinación de los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y demás aspectos que aseguren el proceso docente-educativo.

Al analizar estos conceptos se puede apreciar que existen elementos comunes. Estos resultan de gran importancia para poder conducir el trabajo metodológico en la escuela: Es una vía para elevar la calidad del proceso pedagógico, son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de docentes a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales y contribuye a la superación de los docentes.

La escuela como institución y el docente como agente socializador enfrentan el reto de abrir las puertas del siglo XXI introduciendo cambios en su organización, en su quehacer y lograr que no solo se operen en el discurso, sino en el accionar cotidiano. Los sistemas educativos no se mantienen inertes y su funcionamiento óptimo se convierte en una prioridad de cada país para garantizar la preparación de sus ciudadanos. En respuesta a estas transformaciones la reconceptualización del rol del docente y su preparación es una exigencia del modelo educativo actual para lograr un aprendizaje efectivo en sus estudiantes.

La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje en las diferentes asignaturas que participan en su formación multilateral y armónica, preparándolos para la actividad laboral, colectiva y creadora, todo lo cual demuestra el carácter instrumental de esta materia para que cumpla importantes funciones tales como proporcionar el intercambio humano, organización, desarrollo y expresión del pensamiento y la regulación de la conducta, el intercambio y transformación social.

Por lo anteriormente expuesto para lograr el desarrollo del mundo actual se exige que sea imprescindible potenciar el desarrollo de hombres creativos; a tales efectos existe una máxima martiana que plantea: "Educar es preparar al hombre para la vida". Esto reclama la mayor creatividad no solo en los estudiantes, sino también en los docentes, que significa tener una amplia cultura general integral y a su vez sean capaces de desarrollar con eficiencia las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, instrumentando en cada momento los niveles de la creatividad. Estas reflexiones conducen a pensar que se necesitan estudiantes y docentes creativos, independientes, flexibles, originales, que puedan dar una respuesta a los problemas de la sociedad utilizando variadas vías y métodos.

El desafío de la formación del docente y su profesionalización con un tratamiento integral seguirá siendo un factor clave y urgente de nuestros países, es este imperativo el que nos anima a tratar en su esencia algunos criterios sobre el trabajo metodológico que las investigaciones y la experiencia de la práctica pedagógica avalan con mayores potencialidades para encararlos y vencerlos. Dominar el arte y la ciencia de educar precisa del perfeccionamiento docente continuo, del interés sostenido por la superación, por la renovación de

nuestras prácticas para conducir con éxito las transformaciones educacionales. Se trata de conjugar en el ejercicio de la docencia en nuestras instituciones educativas, del saber y saber hacer, consecuente con la máxima de Fidel de que “...para ser buen educador hay que poseer muchos conocimientos y ser capaces de transmitirlos.” (Castro F1987. P. 14)

La significación y necesidad de continuar incidiendo en la preparación del docente es parte de la tradición pedagógica, reconocer la loable atención que reclamó desde su obra pedagógica Martín Rodríguez Vivanco. (1900 p: 56) en la primera mitad del siglo XX por el mejoramiento del magisterio en ejercicio convencido de que la preparación en las instituciones formadoras de maestros de su época debía ser considerada solo como punto de partida.

El protagonismo del magisterio cubano en la Revolución ha crecido en magnitud, diversidad, profundidad y efectividad por la estratégica prioridad de colocar como tarea fundamental del trabajo educacional la preparación de los docentes desde las instituciones educativa.

La escuela cubana cuenta hoy con una rica y fecunda experiencia, tal vez única en la región, de preparación de los educadores, en la conjunción armónica de la formación inicial, la formación de postgrado y la preparación en el escenario principal del desempeño profesional pedagógico, y condición de primer orden para alcanzar la idoneidad, consolidado mediante un tipo especial de actividad del docente: el trabajo metodológico

Bajo la denominación de preparación metodológica en el marco del Seminario Nacional a directivos educacionales en 1977; donde se plantea “ la preparación metodológica está constituida por todas las actividades que individual o colectivamente realizan los maestros y docentes conducentes al perfeccionamiento de sus conocimientos, al desarrollo de su espíritu creador y a la mejor utilización de la experiencia pedagógica de avanzada así como de los logros de la ciencia y la técnica contemporánea”. En el texto de referencia se declara la preparación metodológica como la forma fundamental para lograr el desarrollo eficiente del trabajo técnico de los maestros y docentes.

Un acontecimiento singular e inédito en el ámbito educacional cubano se produce en 1979 con la aparición del primer reglamento para el trabajo metodológico en el país, el estudio de sus ediciones sucesivas a lo largo de estos años dan fe de los avances en este tema y las precisiones alcanzadas en sus conceptos y dirección. Del tomo V de la colección la Biblioteca del Director, dedicado al trabajo metodológico en la Enseñanza General Politécnica y Laboral y a facilitar la comprensión, instrumentación y aplicación del mencionado Reglamento, es la siguiente formulación “El trabajo metodológico lo constituyen todas las actividades intelectuales teóricas y prácticas, que tiene como objetivo el mejoramiento de la enseñanza y de la educación” y se precisa a continuación su objetivo principal: la elevación del nivel político-ideológico, científico-teórico y pedagógico-metodológico del personal docente. Desde entonces este concepto ha estado signado por un creciente mayor alcance, de trabajo técnico a trabajo metodológico, donde la preparación metodológica constituye una forma esencial de su concreción y todo lo demás que se organice con el objetivo expresado, son forma de complementarla. Esta consideración puede explicar la diversidad de propuestas que en estos años acompañan las precisiones en torno al trabajo metodológico y no siempre, en nuestra opinión, cabalmente comprendida.

Un enriquecimiento de las esencias que analizamos se expresa en la siguiente afirmación “El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes en los diferentes niveles de educación para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que, en combinación con las diferentes formas de superación profesional y postgraduada, permiten alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente”. (R/M 119 / 2008. p.7)

A lo cual añadimos la singularidad expresada en el vigente Reglamento de Trabajo metodológico (RM.200 / 2014. P.14) “... es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta por los cuadros de dirección en los diferentes niveles y tipos de Educación para elevar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en

formación mediante las direcciones docentes metodológica y científico metodológica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso pedagógico

En suma, las esencias declaradas encierran la significación del trabajo metodológico y su contribución, en tanto su acertada dirección promueve:

- La intencionalidad formativa desde el ejercicio docente en lo político, pedagógico y científico, que se concretan desde un enfoque metodológico en dos dimensiones: docentes y científica.

- La implicación con protagonismo de los docentes en la transformación de sus modos de actuación.

- La dialéctica de lo individual y lo colectivo en la comprensión de la dinámica de su organización. De lo general a lo particular: la preparación metodológica como forma fundamental del trabajo metodológico.

- Una cualidad resultante de su enfoque sistémico: la idoneidad para la dirección eficiente del proceso pedagógico

De esta presentación se puede afirmar que los núcleos básicos identificados en las conceptualizaciones presentadas sobre el trabajo metodológico marcan la madurez alcanzada en esta actividad y al propio tiempo signan la profundidad de las respuestas que necesitamos en cada momento y contexto a las preguntas ¿para qué el trabajo metodológico? El qué, cómo, con quién y cuál es el resultado a alcanzar. Pensemos si lo acertado o no de las respuestas, encierran las claves de las insuficiencias que identificamos en el trabajo docente en nuestras instituciones y niveles de educación en relación con las escuelas.

El contenido, que representa otra arista interesante del trabajo metodológico en el camino de develar lo que se le denomina confluencias entre lo que comúnmente se le llama preparación metodológica y el trabajo metodológico visto en lo genérico.

En última instancia es el contenido, el componente que condiciona la profundidad de la preparación política, pedagógica y científica de los docentes en la institución educativa y la base objetiva para hacer realidad la dimensión docente y científica de la actividad metodológica.

La preparación metodológica individual la auto preparación del docente adquieren desde esta relación un profundo significado; sobre ello el Comandante Fidel señala: “El educador no debe sentirse nunca satisfecho con sus conocimientos. Debe ser un autodidacta que perfeccione permanentemente su método de estudio, de indagación, de investigación. Tiene que ser un entusiasta y dedicado trabajador de la cultura”. (Castro F 1987. p, 13)

De esta manera la preparación metodológica del docente como resultado del trabajo metodológico se caracteriza por un enfoque diferenciado y concreto lo cual significa ajustar el trabajo a las necesidades individuales y las del colectivo, por otro lado es necesario observar una combinación racional de vías y actividades dirigidas a la preparación científica, pedagógica y metodológica, evitando la sobrestimación de una de ellas en detrimento de las restantes. La participación activa y consciente de los docentes, propicia una dirección democrática, que contribuye decisivamente a la toma de decisiones colegiadas en la solución de los problemas.

Una de las vías para que la investigación científica y el propio desempeño profesional propicien el mejoramiento sistemático de los docentes y estimulen el desarrollo de sus capacidades para comprender, combinar sus saberes y plantearse los procedimientos que les permitan introducir nuevas estrategias en la práctica pedagógica para que contribuyan con la atención a la diversidad, con lo que se enaltece su desarrollo profesional.

La necesidad del desempeño profesional del docente ha influido en el desarrollo de una nueva concepción en la preparación, sobre todo en la científico – metodológica, con la finalidad de cambiar la realidad educativa existente para ofrecer una verdadera formación y desarrollo de todas las potencialidades del estudiante, atendiendo a la solución de las necesidades educativas especiales; de modo que es importante concientizar lo referido a la necesidad de

“... elaborar alternativas verdaderamente científicas, lo que no siempre se ha asegurado durante la preparación profesional y debe, por tanto, resolverse, bien mediante la superación postgraduada, bien mediante el trabajo en equipos

multidisciplinarios en que se combinen los conocimientos y habilidades de diferentes especialistas” (Blanco Pérez A., 2001, p. 9).

El análisis de los informes arrojó que la preparación permanente de los docentes exige la necesidad de aprendizajes colaborativos, el estímulo a la reflexión personal, y la atención a las características y particularidades de los participantes; teniendo en cuenta sus funciones, desempeño profesional en correspondencia con las especificidades de las enseñanzas en las que laboran.

Por lo que, los tiempos actuales exigen cambios en la forma tradicional de concebir la preparación de los docentes de la Enseñanza Técnica Profesional, aunque últimamente el debate se centra en cómo lograr un mayor desarrollo en el individuo y por tanto en la sociedad, en el que medie la optimización de ese proceso, lo que garantiza su calidad es la preparación de estos para el desarrollo que se pretende alcanzar en su vida profesional.

La preparación del docentes en el contenido de la orientación profesional, como resultado del proceso de superación, prevé potenciar el desarrollo profesional que comprende las funciones investigativas, reflexivas y de innovación, que se traducen en el análisis de la práctica pedagógica, en la transformación de los conocimientos, en los cambios encaminados a innovar los propios contenidos y las metodologías que favorezcan el mejoramiento de los resultados de la enseñanza recibida y se revierte en el contexto escolar.

La preparación de los docentes permite reflexionar como un proceso de construcción y reconstrucción social, donde todos aprenden con alto grado de autonomía y creatividad, con las mejores vivencias y experiencias, en un foro abierto al diálogo, participando activamente en situaciones interesantes y demandantes de la práctica profesional pedagógica, lo cual favorece la renovación y redimensionamiento del conocimiento, y aprenden a identificar y resolver los nuevos problemas de la práctica educativa.

1.2. La inclusión educativa en el contexto del proceso educativo

Uno de los mayores desafíos que enfrenta el siglo XXI apunta a la construcción de sociedades fuertemente asentadas sobre principios de derechos humanos que aseguren el pleno bienestar de la población, la gobernabilidad democrática y un

desarrollo sustentable. Las transformaciones iniciadas durante el pasado siglo requieren alcanzar mayor profundidad y extenderse a todos los ámbitos de la sociedad, en el plano de la cultura, de la vida cotidiana, de las relaciones sociales y de la distribución del poder.

La equidad de género ha surgido como una noción que articula derechos individuales y justicia social, que es al mismo tiempo cultural y socio-política y que fija una dirección al quehacer de diferentes actores sociales e institucionales en el marco de los mayores consensos alcanzados en materia de derechos humanos en un mundo que se globaliza. Así se expresa en la Declaración del Milenio, cuando los Estados Partes que integran las Naciones Unidas reafirman su determinación de apoyar todos los esfuerzos encaminados al respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales así como el respeto de la igualdad de derechos de todos, sin distinciones por motivo de raza, sexo, idioma o religión, y se comprometen a promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer como medios eficaces de combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades y de estimular un desarrollo verdaderamente sostenible.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en 1948, junto con describir aquellos derechos básicos, inalienables y universales, da origen a la formación de un cuerpo normativo relativo a la protección de los derechos humanos. Surge tras la traumática experiencia de la Segunda Guerra Mundial, del fascismo y el holocausto judío, siendo la carta de consenso base para los Estados Partes que se habían reunido en la Organización de las Naciones Unidas. Como señala Norberto Bobbio: "...con esta Declaración se inicia la fase de afirmación universal y positiva de los derechos humanos, que se materializa en la búsqueda de instrumentos de defensa de los mismos". (Bobbio, Norberto. 1991. p. 56)

En cuanto a sus fuentes filosóficas, diversos autores señalan que el surgimiento de los derechos humanos se relaciona con el nacimiento de una concepción individualista de la sociedad, propia de la modernidad. En ella los individuos son reconocidos como sujetos de un conjunto de derechos, centrados sobre todo en la libertad individual, oponiendo el ciudadano al súbdito. Esta visión supone la existencia de derechos naturales que deben ser defendidos frente al Estado, siendo

la libertad el derecho principal (Locke). No obstante, además de la libertad individual, instala la noción de la igualdad y el rol del Estado como garante de los derechos.

La Declaración, antes señalada, en su artículo primero señala: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”, y en el artículo dos: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.” (DUDH, 1948, Artículo 2, punto 1).

Asimismo, en el preámbulo afirma la igualdad de derechos de hombres y mujeres y reconoce la dignidad y los derechos iguales e inalienables de todo ser humano, cuando los Estados Partes afirman: “... su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se declaran resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad” (DUDH, 1948, preámbulo).

Haciendo un repaso histórico se puede señalar que la exclusión existe desde los primeros tiempos. En la Grecia Antigua, donde la belleza exterior y la fuerza eran un elemento esencial en el canon de perfección no había cabida para las diferencias. Por eso, aquellas personas que no seguían ese patrón, eran excluidas y el infanticidio servía para preservar el bien común de la sociedad. Esta exterminación de personas, fue perdiendo fuerza con el arraigo del cristianismo y las nuevas teorías que esta religión sostenía.

“En el Concilio de Nicea se reivindica los valores de solidaridad y apoyo a las personas que lo necesitan, refiriéndose a enfermos, pobres y vagabundos. Aunque la teoría y escritos no siempre representan la verdad, ya que hasta nuestros días, todos somos conscientes, de experiencias de exterminio. Algunas de las Instituciones que se encargaban de cuidar y dar cobijo a estas personas conducían a la muerte prematura como se ha puesto de manifiesto entre los Siglos XVIII y principios del XIX en los asilos de Europa”. (García, 2003. p.87)

Es por ello que le corresponde a la educación jugar su rol fundamental que es el de ser un bien social y de carácter público. Es para todos, y es de todos. Sin

embargo, a pesar de los enormes logros en materia de acceso y universalización de la educación continua siendo una tarea a resolver lo referido a la inclusión educativas, que siempre están signadas por los estratos sociales.

El mejoramiento en la calidad de la educación se desvanece ante este conjunto de problemas de acceso e inclusión, pues un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo. Puede ostentar, a lo sumo, ejemplos exponentes de excelencia, pero mientras existan centros escolares dedicados al asistencialismo y que no cumplen con objetivos básicos, no puede hablarse de una educación de calidad. Es por ello que abordaremos aquí la cuestión de la inclusión como prerequisite para la calidad, en un itinerario argumentativo que atravesará diferentes problemas vinculados al par inclusión-exclusión, con un énfasis en las políticas inclusivas universales.

La evolución desde la exclusión hasta la inclusión, es una perspectiva teórico-histórica, que haciendo un repaso por toda la historia, y a modo de aclaración, se puede señalar conceptos y teorías que han quedado ya en desuso pero que es necesario desarrollarlos para poder entender la visión actual.

“Desde el comienzo de los tiempos, a determinadas clases sociales se les ha privado del derecho a la educación. Estos procesos de exclusión podían haber sido motivados por la raza, sexo, discapacidad y economía”. (González -Gil, 2015. P.37)

A demás se debe destacar las ideas de Connell sobre justicia educativa, principios que, en materia curricular, se sugieren como modelo.

En primer lugar, el principio de la primacía de los intereses de los menos favorecidos. Siguiendo a John Rawls, Connell plantea que la educación debe seguir especialmente los intereses de los menos favorecidos. En la práctica, esta premisa se refiere a: “plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde la perspectiva de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales, y así sucesivamente” (Connell, 1997: p. 68)

Según la autora, (C. García 2003), profesora en la Universidad de Sevilla, para poder explicar el trascurso y evolución de los términos hay que comenzar por pensar por qué fueron excluidas de la educación ordinaria. Durante muchos años, los niños con dificultades estaban considerados anormales, es decir, que no llevaban un proceso de desarrollo como el resto de los niños. En estos momentos, la educación estaba planteada para la consecución de actividades básicas, como leer y escribir. Por ese motivo las únicas personas que podían conseguir dichos objetivos eran los niños normales y por ello, la escuela estaba destinada para ellos.

Una vez que se aclaró que la educación debía estar dividida, se empezaron a publicar obras sobre la educación de personas con discapacidad. Sin embargo, si se lee algunas de ellas el lector se asombraría con la cantidad de conceptos peyorativos, la poca información fiable y las malas técnicas.

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la formación docente reside en las exigencias planteadas por la educación inclusiva pero, por sorprendente que parezca, este tema tan importante no ha recibido aún la atención que merece. La 48 Conferencia Internacional sobre Educación, dedicada a La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (UNESCO, OIE, 2008), identificaba la formación docente como un área clave para sentar las bases del futuro desarrollo. En su llamado a la comunidad internacional para adoptar la educación inclusiva como una vía para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos, la Conferencia recomendaba seis acciones específicas para la formación y el desarrollo profesional de los docentes:

1. Reforzar el rol de los docentes y obrar para mejorar su posición y sus condiciones de trabajo, desarrollar mecanismos para reclutar candidatos idóneos y retener docentes calificados, sensibles a exigencias de aprendizaje diferentes.
2. Formar a los docentes equipándolos con las competencias y materiales apropiados para enseñar a poblaciones estudiantiles diversas y satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de distintas categorías de educandos mediante métodos como la evolución profesional a nivel escolar, la formación

inicial sobre la inclusión y la enseñanza atenta al desarrollo y a las fortalezas individuales del educando.

3. Sostener el rol estratégico de la educación terciaria con la formación inicial y profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante la provisión de recursos adecuados.

4. Promover investigación innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.

5. Capacitar a los administradores escolares de modo que puedan responder a las diversas necesidades de todos los educandos y promover la educación inclusiva en sus establecimientos.

6. Tomar en cuenta la protección de los educandos, docentes y escuelas en tiempos de conflicto.

Si bien por un lado estas recomendaciones identifican las áreas clave para un futuro desarrollo, por otro plantean interrogantes que deben ser esclarecidas si se quiere que esos futuros desarrollos sean sostenibles y cargados de sentido. Por ejemplo, ¿qué significa formar docentes equipándolos con las competencias apropiadas para enseñar a poblaciones estudiantiles diversas? ¿Cómo puede sostenerse el rol estratégico de la educación terciaria en la formación inicial y profesional de los docentes? ¿Qué tipo de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje relacionados con la educación inclusiva se necesita?, por solo citar algunos.

Se conoce que las disparidades mundiales en la provisión educativa, las diferencias en la formación y las calificaciones de los docentes, dentro y entre los países, exacerbaban las desigualdades en la oportunidad educativa.

Pero si bien la forma y la estructura de la formación docente pueden variar de un país a otro, algunos aspectos y desafíos comunes en la provisión de una educación básica de calidad para todos siguen siendo desestimados y totalmente dejados de lado.

La educación inclusiva constituye un área del conocimiento profesional del maestro con plena legitimidad en el campo de la formación docente, sin consideraciones de diferencias nacionales de forma o estructura. Bajo los

auspicios de la educación inclusiva, la reforma de la formación docente puede convertirse en algo más que una simple cuestión de tipo o nivel de calificación, porque la educación inclusiva concierne a todo el mundo y está destinada a todo el mundo.

Era hora entonces de que un número especial de Perspectivas estuviera dedicado al concepto de educación inclusiva en la formación docente. Los artículos de este número están centrados en aspectos teóricos del currículo, la evaluación y la enseñanza, y en diversos aspectos de la formación profesional de los docentes. Los distintos autores examinan la manera en que se tratan los conceptos teóricos asociados con el desarrollo de la práctica inclusiva en diferentes regiones del mundo.

Este número será particularmente importante para los docentes, los formadores de docentes y los conceptores de políticas en todo el mundo, ya que el rol, el valor y la importancia de la educación docente están siendo cuestionados, no sólo en términos de la preparación profesional de los docentes sino también en razón de planteos sobre los resultados educativos de los estudiantes y los límites de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Las demandas de más y mejor educación por parte de sus beneficiarios, a veces en su propia voz, y otras veces en boca de los diferentes voceros y traductores de esos reclamos, constituye un segundo núcleo discursivo en torno a la idea de inclusión. Organizaciones sociales, fundaciones, organismos, sindicatos y otros grupos y movimientos sociales incluyen en sus proclamas el concepto de inclusión, que aparece aquí ya alejado de los índices estadísticos y próximo a la experiencia de los excluidos.

Finalmente, la cuestión de que la inclusión, a fuerza de su uso como slogan, ha llegado a devenir un lugar común de discursos proselitistas, y por esa vía ha tendido a vaciarse de contenido. ¿Cómo despejar, entonces, los problemas importantes en torno a la inclusión? ¿Cómo formular la cuestión de modo que nos sirva para entenderla y actuar en consecuencia? ¿Cómo pensar políticas educativas inclusivas?

Para (Soto Calderón, 2003. P.84) el paso previo para una clarificación del sentido de la inclusión educativa es “el análisis y la discusión de los diferentes procesos en que se ha en marcado la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas especiales; así como los procesos de formación de los docentes y otros profesionales relacionados con estas personas”. Y si se cree, como es coherente creer, que todos los beneficiarios del sistema de enseñanza tienen necesidades educativas especiales, este análisis amerita ser amplio y contemplativo de la totalidad del sistema. Es por ello que, a pesar de que el término inclusión ha sido profusamente utilizado para referirse a poblaciones vulnerables, en esta oportunidad optaremos por utilizarlo en un sentido más amplio

Si la inclusión nació como una promesa maravillosa y el tiempo mostró que es difícil de cumplir; y si hoy se está además en condiciones de reconocer estos dos grandes obstáculos o motivos por los que esa promesa no llegó a cumplirse adecuadamente, la cuestión a reformular es qué significa hoy incluir, y qué consecuencias tiene el establecimiento de nuevas perspectivas respecto de aquellos asuntos que han sido objeto de revisión.

Lo anteriormente expuesto conduce a enunciar una definición de inclusión que, a juicio del autor de esta investigación, representa una mirada separadora de los problemas antes enunciados e integra la perspectiva separadora a la que se interesa adscribir. Desde este enfoque, incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.

Este par de términos, redistribución y reconocimiento, han sido reconocidos en los últimos años por la sociología de la educación como el par conceptual que sintetiza estas dos grandes cuestiones alrededor de la inclusión educativa (Fraser, 2000) Con una fuerte referencia en materia de estudios de género, Fraser reconoce un error en la práctica de “contraponer antitéticamente la

problemática socialdemócrata y socialista de la distribución a la problemática cultural y discursiva del reconocimiento”.

Ambas dimensiones, la que enuncia los problemas de inclusión desde la perspectiva del desigual reparto de bienes materiales y simbólicos y la que lo hace desde el punto de vista de las “identidades devaluadas” que luchan por ser reconocidas en su singularidad, son necesarias para comprender los problemas de inclusión en ámbitos escolares. Pero es preciso también diferenciarlas y evitar una superposición que podría conducir a leer desigualdades como ejercicios legítimos del derecho a la identidad. La falta de distinción entre ambas dimensiones admite, entonces, peligros sobre los que es preciso estar alertados.

Se dice que no hay calidad sin inclusión, pues una educación que no es para todos no puede llamarse de calidad. Ambos términos son antológicamente dependientes. Y referirse a la educación en términos de calidad remite a la cuestión del valor de la educación, que lógicamente admite diversos criterios según quién asigne dicho valor, y con qué motivaciones.

Una educación que se valora por ser inclusiva puede también deber ese reconocimiento a diferentes motivos y enfoques. Pueden tomarse como referencia los resultados, acudiendo por ejemplo a pruebas estandarizadas, y en este caso el par inclusión-exclusión se pone de manifiesto en las innumerables discusiones en torno a la tendencia de las (malas) pruebas para ponderar variables socioeconómicas de la población evaluada; se puede hacer foco en los procesos, analizando la dinámica propia de todo proceso educativo, o en función de los saberes que se enseñan.

Ahora bien, la escuela tendrá mayores dificultades para incluir si conceptualiza a sus actores desde la negativa a ser incluidos y si se asume incapaz de sostener su lugar de legítimo espacio de definición de saberes socialmente válidos. Como se dijera en otro lado, “lo que la escuela ofrece y exige a los estudiantes es diferente delo que otras agencias les ofrecen y exigen. Y lo que demandan los sujetos a la escuela es igualmente específico e insustituible, pues la escuela cumple una función social, de la que los sujetos particulares son destinatarios, y forma parte de un proyecto

comunitario donde la lógica predominante no es la de la circulación o el intercambio, sino la de la distribución y la construcción compartida” (Narodowski, 2008, p.107).

Finalmente, la inclusión demanda maestros fuertes, con autoridad y con libertad para concretar en su tarea de enseñanza el compromiso social que su profesión lleva de sí. La escuela actual enfrenta el desafío de resignificar el lugar del docente como lugar del saber y de la autoridad legítima. Y por autoridad legítima entendemos aquella que encarna la cuota necesaria de Ley que los adultos debemos a los niños y a los jóvenes. Pensar una escuela más democrática y participativa es loable, pero debe atenderse al sesgo de responsabilización que puede seguirse de estas reformulaciones, del que se debe estar prevenidos. Se debe democratizar la escuela, pero sin sacrificar por ello la responsabilidad del enseñante, comprometerse con la capacidad de educar, haciéndose cargo del poder que se ejerce y haciéndolo responsablemente.

1.3. La aplicación de la teoría de la inclusión educativa en la Educación Técnica Profesional.

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el foro internacional de la Unesco que ha marcado pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Jomtien en 1990 en Tailandia, donde se promovió la idea de una Educación para todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal.

En la conferencia internacional de 1994 que concluye con la llamada Declaración de «Salamanca», se produce una amplia adscripción a esta idea entre los delegados y se pone énfasis en la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro un mismo sistema común de educación. La resolución de Salamanca generaliza la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos.

La **inclusión** es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir la integración, hasta ese momento el dominante en la

práctica. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los estudiantes, en vez de que sean los estudiantes quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

Ideas esenciales de la educación inclusiva

La **educación inclusiva** se presenta como un derecho de todos los niños, y no solo de aquellos calificados como con necesidades educativas derivadas de una discapacidad. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos.

La educación inclusiva no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, **inclusión** total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela.

La inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada estudiante. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc.

Desde esta postura resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración basados en el uso de espacios y tiempos separados para el trabajo con determinados estudiantes con problemas. A cambio de ello se favorecen las prácticas educativas y didácticas que no solo acojan la diversidad sino que saquen provecho de ella. Es importante eliminar los sistemas educativos segregativos y propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes buscando que el derecho de Educación para todos sea una realidad. Para que la escuela se

vuelva inclusiva se tienen que identificar las barreras de participación para que los estudiantes adquieran el aprendizaje.

Si la heterogeneidad constituye un valor, la homogeneización en la escuela, que a su vez ocurre como resultado de las prácticas selectivas en los sistemas educacionales, es vista desde esta perspectiva como un empobrecimiento del mundo de experiencias posibles que se ofrece a los niños, perjudicando tanto a los escolares mejor "dotados" como a los "menos dotados". Existen diversas propuestas internacionales que muestran estrategias para la inclusión total del estudiantado aunque se debe tomar en cuenta que muchas veces debido a las características de los estudiantes la inclusión total no se logra. Sin embargo hay maneras de incluir y ser incluidos en la dinámica regular de las escuelas como la creación de módulos de aprendizaje, actividades, talleres, espacios extra-escolares que propiciarán la inclusión y el aprendizaje colaborativo.

Implementación

La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los estudiantes y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Se pretende una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En este modelo, los profesores ordinarios y los profesores especialistas o de apoyo trabajan de manera conjunta y coordinada dentro del contexto natural del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características de los alumnos.

La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio; supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias; exige la transmisión de nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, en constante desarrollo, no un estado.

Delimitación conceptual entre integración e inclusión

- La **integración** se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales. La **inclusión** plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano, esto hace que sus objetivos sean prioritarios siempre. Desde la perspectiva de la inclusión la heterogeneidad es entendida como lo normal, de modo que la postura inclusiva se dirige a todo el alumnado y a todas las personas en general.

- La integración se centra en el alumnado con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, mientras que la **inclusión** se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, lo que conduce a la mejora de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado. Se trata de una organización inclusiva en sí misma, en la que se considera que todos los miembros están capacitados para atender la diversidad.

- La **integración** propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con necesidades especiales; la **inclusión** propone un currículo inclusivo, común para todo el alumnado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

- La **integración** supone, conceptualmente, la existencia de una anterior docente separación o segregación. Una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. La **inclusión** supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo, que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende.

La educación cubana desde las últimas dos décadas evidencia un proceso sostenido de transformaciones que ha estado mediado por la influencia de dos factores

esenciales: las nuevas tendencias mundiales entorno a la inclusión educativa y los cambios internos del país en relación con indicadores de naturaleza económica, política y social. De un modelo centrado en la escuela, como centro de recursos para los alumnos con necesidades educativas especiales, se transita a la constitución de un modelo educativo que busca respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, lo cual incluye el acceso, cada vez más creciente, a la educación superior.

Las bases ideológicas que sustentan el cambio derivan de las complejas relaciones de orden político, económico y axiológico que existen entre la educación y la sociedad. Ello presupone modificar la concepción de los procesos educativos para la inclusión, tanto en sus bases teóricas como en el orden de las políticas, para su implementación en la práctica.

El proceso de inclusión educativa en Cuba tiene su sustento epistemológico en la integración de postulados teóricos de disciplinas esenciales: filosofía, antropología, sociología, psicología y pedagogía, entre otras. Estos postulados sostienen la naturaleza social de los seres humanos y que su desarrollo acontece a través de la unión indisoluble de sus componentes cuantitativos y cualitativos, biológicos y sociales, afectivos y cognitivos.

Así mismo, permiten reconocer la existencia de vínculos e interdependencia entre los fenómenos, todo lo cual fundamenta las enormes posibilidades de desarrollo que tienen las personas con necesidades educativas especiales, asociadas a algún déficit.

Las directrices más generales parten de la filosofía marxista-leninista que aporta la concepción materialista de la dialéctica y la teoría del reflejo, lo cual posibilita la comprensión del papel activo del hombre en la sociedad y en la creación de su propio destino.

Otra de las categorías importantes que aporta es la de la actividad, la cual expresa la esencia genérica del hombre, su sustancia creadora y examina al sujeto de la actividad en el orden socio-histórico. Esta teoría defiende que la condición de hombre es de naturaleza social, que no es un factor que se sobrepone a lo biológico y, por

tanto, las modificaciones biológicas no condicionan su desarrollo, elemento que integra la visión optimista de esta teoría.

La inclusión como perspectiva axiológica universal, con singularidad en la educación, requiere de un posicionamiento en el orden antropológico. Y es que cada tipo histórico concreto de sociedad, tiene su modelo de hombre, el cual se define a partir del modelo antropológico de cada época, o sea, la manera en que concibe y entiende la esencia del hombre, dentro de la cultura en que vive, en un grado determinado de su desarrollo. En la actualidad ese modelo de hombre es el de la diversidad, sin exclusiones por diferencias derivadas de las características personales o del ambiente cultural. A su vez, implica ponerse en el lugar del “otro” y desde su realidad comprenderle, lo que permite alternar la perspectiva propia con la ajena, o sea, avanzar en dirección de la alteridad.

En el campo sociológico, constituye una idea esencial la educación multicultural como fenómeno político y social de reivindicación de los derechos humanos y civiles de todas las personas, lo que promueve prácticas más inclusivas. También 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, lo que revaloriza el papel que tienen las influencias externas organizadas en el desarrollo del sujeto.

La escuela de psicología histórico-cultural aporta postulados esenciales que fundamentan la raíz social de las funciones psíquicas superiores como resultado de la apropiación de la experiencia histórico-social. Todo lo cual sostiene el carácter activo y transformador de la psiquis humana y el papel de los instrumentos de naturaleza cultural en el proceso de desarrollo humano. Constituyen conceptos de referencia para el proceso de inclusión aquellos que notifican el origen social de las funciones psíquicas superiores del hombre, lo cual le concede una concepción optimista a su desenvolvimiento, como la ley genética de las funciones psíquicas superiores, la situación social del desarrollo y la zona de desarrollo próximo.

En resumen, los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa se

centran en la teoría de la inclusión social, proceso educativo, preparación de docentes y trabajo docente metodológico, entre otros.

1.3.1. Acercamiento al proceder del docente de la educación técnica profesional en torno a la inclusión educativa

Al seguir esta línea de razonamiento, cabe señalar que la Educación Técnica Profesional en los momentos actuales que vive el país y donde es imperativo el creciente desarrollo económico se hace necesario la formación de profesionales de calidad y para ello se requiere de una educación y formación donde se tengan en cuenta la plena satisfacción de todas las necesidades que puedan tener los estudiantes, entonces así pudiera decirse que se está haciendo inclusión educativa.

De esta manera, se señala que la aplicación de los aspectos teórico-metodológicos en función de la inclusión educativa deben convertirse en una forma de hacer diaria de los profesores de la Educación Técnica Profesional, pues sería pertinente y necesario desarrollar acciones, crear instrumentos y planificar clases que tributen a dar respuesta a las necesidades y potencialidades de los estudiantes, en función de la inclusión educativa.

Los fundamentos teórico-metodológicos, expuestos anteriormente, demuestran que el proceso educativo, intencionalmente dirigido a la inclusión educativa de los estudiantes de la educación técnica y profesional, se distingue por la aplicación de determinados procedimientos, que se aplican desde las funciones de organización, planificación, ejecución y control del profesor.

En la etapa de organización:

Se tendrá en cuenta el proyecto educativo del centro, con particularidad, en las actividades docentes, políticas, patrióticas, culturales, deportivas y recreativas, en función de la organización del centro durante el mes.

Se procederá, con dominio de la teoría de la inclusión educativa a la actualización del diagnóstico del grupo de estudiantes, con énfasis en las actitudes, comportamientos y particularidades de cada uno de ellos y se recopilará la información necesaria para propiciar el conocimiento relacionado con las ciencias que imparte.

Se analizan las posibles actividades a realizar en el mes, en consecuencia con las necesidades y potencialidades de los estudiantes.

Se analizarán los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para su selección en correspondencia con los cambios ocurridos en el diagnóstico, los resultados de las clases precedentes y la proyección de estas hacia el futuro, según el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y valores.

Se consultarán los objetivos del grado y de las unidades del programa de estudio, las orientaciones metodológicas, los principios de la dirección del proceso pedagógico, los principios de la educación cubana y didácticos, así como los programas: Programa Director de Valores, Programa Director de la Lengua Materna, Programa Director de Medio Ambiente, entre otros, en función de la concepción de la clase desarrolladora y en función de la inclusión educativa.

Se considera también como otro elemento a tener en cuenta en esta etapa el diseño de acciones desde los órganos técnicos y de dirección.

En la etapa de planificación:

Se definirán las actividades a realizar de manera que los estudiantes puedan participar a partir de sus intereses y motivaciones, se sientan protagonistas del proceso, aceptados tal como son cada uno de ellos. Se determinan los responsables de cada actividad, las fechas de cumplimiento y el proceder didáctico.

Se precisará la formulación de los objetivos, determinación de los contenidos, selección de los métodos y medios de enseñanza en estrecha relación con la modelación de tareas docentes y estas sobre la base de la zona de desarrollo actual y potencializadora de la zona de desarrollo próximo.

Se determinará la forma de organización de las clases y actividades extradocentes; así como los pasos metodológicos para cumplir los objetivos, mediante la dirección de la actividad.

En la etapa de ejecución:

Se proyectará hacia el contacto directo con los estudiantes, en forma creadora y dirigida a la motivación, atención e interés por las actividades de aprendizaje. Se introducirá la actividad a partir de los diferentes métodos y medios de enseñanza en consecuencia con el tipo de actividad y la capacidad de trabajo.

En la parte introductoria se hará la orientación hacia el objetivo, con información de los conocimientos, hábitos, habilidades y valores que formarán parte de las cualidades de la personalidad. Al estudiante se le dará la oportunidad de opinar, emitir juicios y hacer valoraciones; lo importante es que haya suficiente claridad para actuar en correspondencia con lo que se espera lograr.

Se seleccionarán los métodos en respuesta a las necesidades intelectuales y afectivas de los estudiantes; de modo que estos se sienten protagonistas y fortalezcan la confianza y seguridad en lo que hacen. La efectividad en su aplicación dependerá del logro de la correspondencia diagnóstico-método, carácter sistémico, mejoras en la motivación, constancia en el esfuerzo, placer por socializar los resultados y consolidación en el aprendizaje.

Se utilizarán los medios de enseñanza en correspondencia con el diagnóstico de la asignatura, en el caso de las clases que se introducen, ejercitan o consolidan el sistema de conocimientos y fundamentalmente, a partir de los intereses y motivaciones. Con estos convertirá la actividad de aprendizaje en un acto agradable. Se favorecerá el aprendizaje y el comportamiento a partir del uso de los medios sonoros, visuales y audiovisuales.

Se tendrán en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, como potencialidades para la introducción de estos medios en la medida que se complejiza de forma gradual el sistema de conocimientos.

La tarea docente se concebirá, a partir de las potencialidades y necesidades de cada uno de los estudiantes y se dirigirán intencionalmente hacia la atención a diversidad, a partir de los diferentes niveles de desempeño cognitivo, con posibilidades del tránsito a la zona de desarrollo próximo. Desde la concepción de estas tareas se contribuirá a la incorporación de los estudiantes a la realización de trabajo independiente, la participación en equipo y al protagonismo estudiantil.

Cada tarea exigirá de la adecuada orientación, ejecución y control para que el estudiante conozca lo que va a hacer y qué se espera de él. La tarea debidamente concebida en consecuencia con el diagnóstico evitará la fatiga y sus consecuencias negativas: distracción, pereza, apatía e indiferencia durante la actividad. En favor del

estudiante, permitirá la aplicación de los niveles de ayuda como procedimiento de atención a las diferencias individuales.

En la etapa de control

El control se realizará en todos los momentos de la clase; con énfasis en la orientación para asegurar las condiciones previas y evaluar la atención en la actividad, comprensión de la base orientadora ofrecida y el nivel de asimilación de los conocimientos mediante preguntas orales o escritas, ejercicios de solución colectiva o individual.

A través de la ejecución de las tareas docentes se evaluará el proceso de aprendizaje, los resultados del trabajo independiente, la capacidad para trabajar en equipo, el comportamiento en el grupo, las relaciones que establece con sus coetáneos y el cumplimiento de la tarea encomendada. En todos los momentos se evaluarán las habilidades en la solución de ejercicios y problemas, los hábitos en el cumplimiento de las tareas y las responsabilidades pertinentes.

Los modos de actuación se evaluarán mediante las diferentes tareas de la clase, con la observación de las manifestaciones de alegría, satisfacción, expresiones de agrado, logros alcanzados, solicitud de ayuda; así como la angustia o contrariedad ante la tarea encomendada, el rechazo a ejercicios de mayor complejidad, la indiferencia, entre otros.

Como parte del control se sistematizará la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en función de la autorregulación de la conducta, mediante el desarrollo de la crítica y autocrítica.

El control se realizará para mantener la actualización permanente del diagnóstico, por las posibilidades que brinda en la formación de actitudes críticas y autocríticas y en favor de la estimulación por los logros y resultados alcanzados.

Se utilizarán estímulos sencillos pero con una gran carga emocional para los estudiantes: un elogio, una aprobación, el agradecimiento. El profesor de la educación técnica profesional deberá ofrecer su agradecimiento por la participación en la clase, respuesta dada a una pregunta, solución de un ejercicio para el colectivo, lectura de un texto, los comportamientos adecuados en la actividad y ayudas a sus compañeros, cuya palabra clave es: gracias.

El profesor transmitirá adecuadas normas de comportamiento mediante el ejemplo personal para contribuir a la formación de la personalidad de los estudiantes.

Mostrará, además, el respeto hacia los estudiantes, por sus opiniones, criterios y puntos de vistas; así favorecerá su relación con los demás. Hará sentir que son escuchados en el grupo y apoyados por su profesor, contribuirá a mejores resultados en el aprendizaje, fortalecerá la formación de valores y reafirmará el comportamiento adecuado.

Ante conductas caracterizadas por la timidez, baja autoestima, relaciones personales inadecuadas, el negativismo y rechazo, el profesor aplicará la persuasión, para demostrar a cada estudiantes y al grupo, las posibilidades para ser mejores, alcanzar logros superiores, resolver problemas personales, fortalecer las relaciones interpersonales, vencer obstáculos y alcanzar metas que conducen a la dignidad plena del hombre.

En cumplimiento de las tareas fundamentales: instruir y educar, consolidará modos de actuación que asegurarán el ejemplo personal como principio ético pedagógico que influye en la formación de la personalidad de los estudiantes.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, PROPUESTA Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA

El capítulo II está compuesto por tres epígrafes: en el primero se analizan los resultados del diagnóstico del estado en que se expresa la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa y se presenta la operacionalización de la variable. El segundo epígrafe es contentivo al Sistema de talleres teórico-metodológicos orientados a la preparación de los docentes y el tercero referido a los resultados de la preparación de los docentes para la inclusión educativa.

2.1. Diagnóstico del estado en que se expresa la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa.

Estado en que se expresa inicialmente: la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional.

El estudio de la teoría relacionada con la inclusión educativa y la aplicación de instrumentos, tales como la observación pedagógica, la entrevista y el análisis documental contribuyeron a la conformación del diseño teórico y metodológico de la investigación, con énfasis en la determinación del problema científico. El diagnóstico realizado permitió determinar el estado en que se expresa la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional en el Centro Politécnico: “Estanislao Gutiérrez Fleites” para la inclusión educativa desde el proceso educativo.

La observación pedagógica:

A partir de la observación empírica se constató que existía inconsistencia en el trabajo hacia la diversidad y por ende al tratamiento a la inclusión educativa. Por parte de los profesores de la Educación Técnica Profesional del Centro Politécnico: Estanislao Gutiérrez Fleites, pues no se obtenía el resultado esperado para la inclusión educativa desde el proceso educativo. La causa fundamental estaba dada en que eran limitados los conocimientos que poseían los mismos, acerca del proceder metodológico en la actividad de la inclusión educativa y forma de dar salida a la diversidad, quienes a pesar de ser profesores Ingenieros, Máster, Licenciados,

etc. Y con experiencia en su labor, presentan una incompleta preparación en el tema de investigación.

Para el desarrollo del estudio diagnóstico (Pretest) se observaron los 43 Profesores que conforman la plantilla del centro y que son los que contemplan la muestra y fue a los que se le aplicó una guía de observación (Anexo 1) con el objetivo de constatar si existen y se aplican los conocimientos teórico metodológicos con relación a la inclusión educativa, por parte de los profesores de la Educación Técnica Profesional, mediante la clase, la preparación docente metodológica y la escuela de educación familiar.

Para la primera línea de observación que responde a: Se aplica estrategia de trabajo para la inclusión educativa, del total de la muestra nueve aplican estrategias de trabajo para la inclusión educativa, para un 20.93 %, 14 lo aplicaban a veces, para un 32.55 % y 20 nunca aplican estrategias de trabajo para la inclusión educativa de forma sistemática, para un 46.51%.

Estos resultados se corroboraron que son muy escasas las estrategias de trabajo para la inclusión educativa. Pues esto se pudo constatar, por las dificultades presentadas para crear las condiciones necesarias y desarrollo del trabajo con la inclusión educativa. No se tiene planificada la actividad diferenciada, que demuestre la práctica de la inclusión educativa y solo se prevé, una forma de realización de la actividad para la práctica de la inclusión educativa.

En la segunda línea de observación referida a: Si las actividades del trabajo docente metodológico se enrumban hacia la preparación de los profesores de la Educación Técnica Profesional, para la práctica de la inclusión educativa. Seis siempre aplicaban el trabajo docente metodológico hacia la práctica de la inclusión educativa, para un 13.95 %. 16 lo hacían a veces, para un 37.20 % y 21, nunca aplicaban el trabajo docente metodológico hacia la práctica de la inclusión educativa, para un 48.83 %,

Lo que demostró que no siempre las actividades del trabajo docente metodológico se enrumban hacia la preparación de los profesores de la Educación Técnica Profesional, para la práctica de la inclusión educativa, pues en muy pocas ocasiones se tiene en cuenta la línea de trabajo docente metodológico referida a la inclusión

educativa, la actividad metodológica no responde a las necesidades de los profesores en cuanto a la inclusión educativa y no se logra que la reflexión y el debate en estas actividades metodológicas enriquezcan la preparación de los profesores, para la práctica de la inclusión educativa.

En el aspecto tres a observar, relacionado con si Los docentes saben cómo preparar a la familia para asumir la educación de sus hijos en función de la inclusión educativa, siete profesores saben cómo preparar a la familia para asumir la educación de sus hijos en función de la inclusión educativa, lo que representa el 16.27%, 16 a veces preparaban a la familia para asumir la educación de sus hijos en función de la inclusión educativa, para un 37.20% y 20 nunca tienen en cuenta la preparar a la familia para asumir la educación de sus hijos en función de la inclusión educativa, lo que representa el 46.51%.

Esto arrojó que en las escuela de educación familiar no se preparar a la familia para asumir la educación de sus hijos en función de la inclusión educativa, lo que se pudo demostrar porque durante la sesión de preparación a la familia esta no se realiza teniendo en cuenta las necesidades y caracterización de los hijos. Por lo que no se brindan vías y alternativas a la familia para llevar a cabo la preparación de sus hijos y el dominio de los profesores, las vías y proceder metodológico para la inclusión educativa y el tratamiento con la familia hacia la diversidad es insuficiente.

En la cuarta línea de observación referida a la actitud asumida por los docentes ante la inclusión educativa durante el proceso educativo se obtienen resultados desfavorables, similares a los anteriores. Solamente seis de los implicados en la muestra, que representan el 13,95% mantiene siempre una actitud favorable hacia las orientaciones relacionadas con la inclusión educativa. Solo cinco de los implicados, representantes del 11, 62% mantienen a veces una actitud favorable. Los 32 restantes, que representan el 74,41% nunca mantienen actitud favorable.

En esta propia línea se indagó también acerca de la actitud de aceptación de la diversidad que mantienen los docentes observados hacia el grupo de estudiantes.

En este indicador se aprecia que mantienen una actitud favorable siempre tres docentes, para un 6,97. Solamente cinco, que representan el 11,62% mantienen una

actitud favorable a veces. Los 35 restantes, que representan el 81,39% de los observados no mantienen nunca una actitud favorable.

Como consecuencia de los resultados obtenidos a través de la observación realizada a los Profesores del Centro Politécnico: "Estanislao Gutiérrez Fleites", se decidió profundizar en el diagnóstico inicial de la muestra por lo que se aplicó como método la entrevista (Anexo 2), con el fin de conocer el nivel real de conocimiento que estos poseían en relación a la inclusión educativa.

La entrevista:

Se entrevistó al ciento por ciento de la muestra sobre la base del objetivo previsto para ello el que estuvo referido a: Comprobar el nivel de conocimiento que poseen los profesores de la Educación Técnica Profesional con relación a la inclusión educativa.

Donde se obtuvo como resultado que en **la primera pregunta**, ¿Qué es para usted la inclusión educativa?, solamente 6 miembros de la muestra conocen íntegramente el concepto de inclusión educativa, para un 13.95 %. 19 conocen algún elemento del concepto de inclusión educativa para un 44.18%, y 18 no poseen conocimiento suficiente del concepto de inclusión educativa, para un 41.86%.

En la segunda pregunta referida a: ¿Qué pertinencia le concede a la caracterización de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten en condiciones de inclusión, al centro politécnico?, 7 le concede a la caracterización de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten en condiciones de inclusión, al centro politécnico una gran pertinencia, lo que representa el 16.27%, 17 consideran no verle gran importancia a la caracterización de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten en condiciones de inclusión, al centro politécnico, lo que representa 39.53 %, y 19 no le concede a la caracterización de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten en condiciones de inclusión, al centro politécnico la importancia requerida, lo que representa el 44.18%.

En la tercera pregunta referida a ¿Qué relación existe entre la caracterización y la estrategia a aplicar, con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales afectados en su inclusión educativa en el centro politécnico?, 7 conocen

la relación que existe entre la caracterización y la estrategia a aplicar, con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales afectados en su inclusión educativa, para un 16.27%. 13 conocían algunos elementos de la relación que existe entre la caracterización y la estrategia a aplicar, con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales afectadas en su inclusión educativa, para un 30.23%, y 23 no dominan la relación que existe entre la caracterización y la estrategia a aplicar, con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales afectadas en su inclusión educativa. Lo que representa un 53.48%.

En la pregunta cuatro la que responde a: ¿Qué entiendes por preparación hacia la diversidad, con énfasis en la inclusión educativa?, 5 mostraron tener preparación hacia la diversidad, con énfasis en la inclusión educativa, lo que representa un 11.62%. 21 demostraron alguna preparación hacia la diversidad, con énfasis en la inclusión educativa, para un 48.83%, y 17 no demostraron tener preparación hacia la diversidad, con énfasis en la inclusión educativa, lo que equivale al 39.53%.

En el caso de la pregunta cinco la que se refiere a: ¿Cómo logras la atención a la diversidad, en los contextos de la escuela y la familia? 9 Profesores refieren lograr dar un correcto tratamiento a la diversidad, dentro del contexto de la escuela y con la familia de los estudiantes, lo que representa el 20.93%, 21 refieren que se les hace más fácil trabajar la diversidad desde la escuela y no así con la familia, lo que representa el 48.83%, y 13 plantean que no saben cómo trabajar la diversidad tanto en el contexto de la escuela como con la familia de los estudiantes, lo que representa el 30.20%.

Valoración general de los resultados:

La entrevista realizada y expuesto anteriormente ver: (anexo 2), esta permitió determinar cómo regularidad que los Profesores de la Educación Técnica Profesional del Centro Politécnico: “Estanislao Gutiérrez Fleites”, tomados como muestra, presentan una insuficiente preparación y nivel de conocimiento con relación a la diversidad con énfasis en la inclusión educativa, lo que imposibilita, para poder determinar las potencialidades que como concepto brinda para proyectar la estrategia de trabajo con un carácter diferenciado, así como la importancia de la caracterización de los estudiantes y la relación que existe entre la caracterización y

la estrategia a aplicar, limitando la utilización de las diferentes vías de preparación y la calidad en este proceso. Son restringidos los conocimientos que poseen acerca del proceder metodológico para lograr la atención a la diversidad, en los contextos de la escuela y la familia.

No obstante, se apreció en la muestra, presencia de potencialidades como el deseo de superarse, pues el personal cuenta con experiencia en la labor que desempeña además de que son alto los niveles de escolaridad, son comunicativos y mantienen relaciones de respeto y amistad con los estudiantes y padres de estos, visitan frecuentemente los hogares de los alumnos y mantienen una asistencia y puntualidad al centro y a las actividades metodológicas.

Con la intención de continuar profundizando y a consecuencia de los resultados obtenidos a través de la observación y la entrevista realizada a los Profesores del Centro Politécnico: "Estanislao Gutiérrez Fleites", se decidió seguir profundizando en el diagnóstico inicial de la muestra por lo que se aplicó como método el análisis documental (Anexo 3), con el fin de conocer en los documentos del profesor, la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión

El análisis documental:

El análisis de documentos, se aplicó en el total de la muestra con el objetivo de constatar, en los documentos del profesor, la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión, en el centro politécnico, "Estanislao Gutiérrez Fleites", teniendo en cuenta el plan de clases, la dosificación de la asignatura y la caracterización de los estudiantes.

Para el análisis del primer documento del profesor, referido al plan de clase se tuvo en cuenta diferentes elementos para ello, donde en un primer momento se revisó la formulación del objetivo en consecuencia con el diagnóstico grupal e individual, lo que permitió constatar que, 8 profesores formulan los objetivo teniendo consecuencia con el diagnóstico grupal e individual de los estudiantes, lo que representa el 18.60%, 22 lo realizan pero no son sistemáticos en este sentido de formular los objetivo teniendo en cuenta el diagnóstico grupal e individual de los estudiantes, lo que representó el 51.16%, y 13 no tienen en cuenta la formulación del objetivo en

consecuencia con el diagnóstico grupal e individual de los estudiantes. Lo que representa el 30.23%

Otro elemento en consideración en el plan de clase del profesor fue: Ver la selección de medios de enseñanza potenciadores de la motivación e intereses de los estudiantes, comprobándose que 8 profesores realizan una adecuada selección de medios de enseñanza logrando que estos sean potenciadores de la motivación e intereses de los estudiantes, lo que representa el 18.60%, 23 realizan la selección de los medios de enseñanza pero no tienen en cuenta que estos sean potenciadores de la motivación e intereses de los estudiantes, lo que muestra un, 53.48%, y 12 no realizan la selección de medios de enseñanza, lo que representa el, 27.90%.

Otro elemento en consideración en el plan de clase del profesor fue: La determinación de métodos productivos, en función de la participación de estudiantes del grupo. Visualizó que ocho profesores si determinan métodos productivos, en función de la participación de los estudiantes, lo que significa el, 18.60%, 21 a beses determinan métodos productivos, en función de la participación de estudiantes, para un, 48.83%, y 14 no presentan en el plan de clases métodos productivos, en función de la participación de estudiantes, para un, 32.55%.

El último elemento en consideración en el plan de clase del profesor fue: La Planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad de educandos del aula. En este sentido siete profesores si tuvieron en cuenta la planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad de educandos, para un, 16.27%, 19 en algunas clases tuvieron en cuenta la planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad, para un, 44.18%, y 17 no mostraron en los planes de clases actividades que satisfacen la atención a la diversidad, para un, 39.53%.

El otro documento de profesor que se reviso fue: La dosificación de la asignatura para la que se tuvo en cuenta en un primer momento la correspondencia de la dosificación, con el contenido del programa. Pudiendo constatar que en 28 profesores si existía correspondencia de la dosificación, con el contenido del programa, lo que representa el 65.11%, 9 tenían irregularidades en cuanto a la correspondencia de la dosificación, con el contenido del programa, para un, 20.93%,

y en 6 profesores se comprobó que la dosificación no tenía correspondencia con el contenido del programa, para un, 13.95%.

El otro aspecto que se tuvo en consideración para la dosificación de la asignatura fue: La temporalización del contenido, en consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, pudiendo constatar que en 28 profesores si lograron impartir el contenido, en consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, lo que representa el 65.11%, 9 tenían irregularidades en los contenido a consecuencia de la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, para un, 20.93% y en seis profesores se comprobó que la dosificación no tenía consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, para un, 13.95%.

A demás de los documentos antes mencionados también fue objeto de control la caracterización de los estudiantes que deben realizar los profesores, para el mismo se tuvo en cuenta como primer elemento: la existencia de la caracterización grupal e individual, constatándose que 10 profesores tenían caracterizado a los grupos de estudiantes así como la caracterización individual de los mismos, lo que representa el, 23.25%, 16 tenían caracterizado algunos grupos y no así a los estudiantes por separado lo que sugiere el, 37.20%, y 17 no mostraron tener realizada las caracterizaciones lo que representa el, 39.53%.

El segundo elemento que se le controló a los profesores estuvo dirigido a: La recogida de información relacionada con la situación familiar y comunitaria. Donde 10 profesores si tenían evidencia de la recogida de información relacionada con la situación familiar y comunitaria de los estudiantes, lo que representó el, 23.25%, 16 tenían solamente evidencia de recogida de información relacionada con la situación familiar y comunitaria de los estudiantes de los grupos que tenían caracterizados, lo que sugiere el, 37.20%, y 17 no mostraron tener recogida de información relacionada con la situación familiar y comunitaria de los estudiantes lo que representa el, 39.53%.

El tercer elemento que se le controló a los profesores estuvo dirigido a: La recopilación de información mediante la aplicación de instrumentos. Donde 10

profesores si tenían evidencia de la recopilación de información mediante la aplicación de instrumentos, lo que representó el, 23.25%, 16 tenían algunas evidencia de la recopilación de información mediante la aplicación de instrumentos, lo que sugiere el, 37.20%, y 17 no mostraron evidencia de la recopilación de información mediante la aplicación de instrumentos, lo que representa el, 39.53%.

El cuarto elemento que se le controló a los profesores estuvo dirigido a: La correspondencia entre caracterización y la estrategia de trabajo con los estudiantes. Donde 10 profesores en su documentación si tenían correspondencia entre caracterización y la estrategia de trabajo con los estudiantes, lo que representó el, 23.25%, 16 tenían en sus documentos algunas correspondencia entre caracterización y la estrategia de trabajo con los estudiantes, lo que sugiere el, 37.20%, y 17 en sus documentos no mostraron correspondencia entre caracterización y la estrategia de trabajo con los estudiantes, lo que representa el, 39.53%.

El quinto elemento que se le controló a los profesores estuvo dirigido a: La correspondencia entre el contenido de la caracterización y la realidad que vive el estudiante en el núcleo familiar y la comunidad. Donde 10 profesores en su documentación si tenían correspondencia entre el contenido de la caracterización y la realidad que vive el estudiante en el núcleo familiar y la comunidad lo que representó el, 23.25%, 16 tenían en sus documentos algunas correspondencia entre el contenido de la caracterización y la realidad que vive el estudiante en el núcleo familiar y la comunidad, lo que sugiere el, 37.20%, y 17 en sus documentos no mostraron correspondencia entre el contenido de la caracterización y la realidad que vive el estudiante en el núcleo familiar y la comunidad, lo que representa el, 39.53%.

Cuando se hace una valoración general de los resultados del análisis documental realizado y expuesto anteriormente ver: (Anexo 3), esto permitió determinar cómo regularidad que los Profesores de la Educación Técnica Profesional del Centro Politécnico: “Estanislao Gutiérrez Fleites” y que fueron tomados como muestra, presentan en los planes de clases, una limitada formulación del objetivo en consecuencia con el diagnóstico grupal e individual de los estudiantes lo que a su vez no le permite realizar una adecuada selección de medios de enseñanza, donde

estos sean potenciadores de la motivación e intereses de los estudiantes, los métodos que se reflejan en los planes de clase en la mayoría de las ocasiones no suelen ser productivos ni estar en función de la participación de todo el grupo y como consecuencia del desconocimiento teórico del tema de investigación, son insuficiente las actividades que se planificación para satisfacen la atención a la diversidad, como de igual forma, no están reflejado los métodos y vías para obtener todos los elementos necesarios para realizar una adecuada caracterización de los estudiantes tanto grupal como individual

Por otra parte se pudo constatar en la dosificación de la asignatura de los profesores que si existía correspondencia entre el documento del profesor, con el contenido del programa, como también constaba una correcta temporalización del contenido, en consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes.

2.2. Sistema de talleres teórico-metodológicos orientados a la preparación de los docentes.

En función del perfeccionamiento del desempeño profesional de los docentes de la educación Técnico-profesional, (ETP), particularmente, en la dimensión metodológica se estudia la teoría que aporta Machado Botet, B. y Valle Lima, A. D. (2011, p 138). Estos investigadores plantean con precisión el fin, los objetivos y principios del modelo para el perfeccionamiento del desempeño profesional en la ETP.

El modelo para el perfeccionamiento del desempeño del profesional de la ETP tiene como fin: “potenciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del profesor de la ETP sobre la base de su conceptualización...” (Machado Botet, B. y Valle Lima, A. D. 2011, p 142)

En consecuencia con lo anterior se aspira en la presente investigación a contribuir a la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional en función de la inclusión educativa desde el proceso educativo **mediante un Sistema de talleres teórico-metodológicos.**

La selección de este tipo de resultado obedece a las posibilidades que ofrece para contribuir a la preparación de los sujetos desde un rol protagónico, si se tiene en cuenta que propicia el debate, la discusión y el análisis desde posiciones diversas.

La consideración anterior y las posibilidades del taller para lograr el vínculo teoría – práctica lo convierten en una importante alternativa en la solución del problema que se aborda en esta investigación.

Asumir una posición en relación con este tipo de resultado, exige el análisis de diversos criterios, ya que esta categoría ha sido tratada desde muchas y muy variadas experiencias, tanto en el campo de la educación, como en la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano.

En la búsqueda realizada por el autor, resultaron de interés algunos criterios en los que se hace referencia a las características que tipifican el taller y a sus posibilidades, así por ejemplo Ezequiel Ander-Egg (1988: 13) afirma que:

"[...] el taller es esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas".

Como se aprecia, este autor destaca la posibilidad del taller para aprender desde la práctica. En igual dirección se orientan las reflexiones presentadas por Delsi Calzado Lahera (1998: 9) quien considera que "El taller [...] es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social".

Para Roberto Guzmán Manzano (2006: 4) el taller es:

- “Una forma de organización que pretende lograr la integración de la teoría con la práctica.
- Es una instancia pedagógica donde el dinamizador y los participantes analizan conjuntamente problemas específicos con el fin de transformar condiciones de la realidad.
- Es un ámbito de reflexión y de acción en que se pretende superar la separación entre la teoría con la práctica".

Aparece entonces como aspecto de interés con el cual concuerdan las posiciones que se asumen en esta tesis, las potencialidades del taller para el análisis de problemáticas propias de la práctica laboral y profesional y para llegar a soluciones cooperativas de los problemas, partiendo de un proyecto de trabajo común.

Para la elaboración de esta propuesta se asume la concepción de **taller teórico-metodológico** considerando que se ubica como parte importante de las formas de trabajo metodológico que caracterizan el sistema de preparación de los docentes en los diferentes niveles educativos, incluida la ETP.

Desde estos criterios se asume el taller metodológico como “la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriba a conclusiones generalizadas”. (Ministerio de Educación. Resolución No. 200. 2014:15).

El atributo de taller teórico, obedece esencialmente a considerar los aspectos teóricos como una arista importante a tener en cuenta en la preparación metodológica de los docentes, en la búsqueda del perfeccionamiento de sus prácticas educativas cada vez más inclusivas.

En el taller se pone de manifiesto la investigación participativa, al buscar un conocimiento objetivo de la realidad individual, grupal y social emprendido por los propios actores que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre su propia práctica. El taller transforma y produce nuevos conocimientos y valores para una mejor actuación.

En este estudio han resultado de gran valor los criterios presentados por Arelis Pérez Casas (2008)), Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación, cuando expresa que lo importante en el taller, es la organización del grupo en función de resolver tareas según la consigna: "aprender en el grupo, del grupo y para el grupo". Para lograrlo es fundamental proyectar una estrategia de trabajo colectivo, en la que debe existir un alto nivel de colaboración de los participantes.

Muchas veces resulta complejo utilizar los talleres en forma de sistema y con mucha más razón en la preparación de docentes, pero por la importancia que ello tiene en su aprendizaje para el futuro desempeño se ha tenido en cuenta esta característica al concebir la propuesta.

A tales efectos se recurrió a una revisión bibliográfica en busca de definiciones del concepto de “sistema”:

Según el diccionario filosófico (1984) es un: *“Conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada integridad, unidad (...) El sistema se caracteriza no sólo por la existencia de conexiones y relaciones entre sus elementos (determinado grado de organización), sino también por la unidad indisoluble con el medio (en las relaciones mutuas con el mismo), el sistema manifiesta su integridad”*

En 1954 surge la Teoría General de Sistemas (1954: 43), la cual a partir de ese momento, ha sido objeto de estudio por una gran cantidad de investigadores los cuales se han dedicado a destacar sus rasgos esenciales, recogiendo en definiciones como las siguientes:

Beer (1983:73) lo define como: “...cualquier colección cohesiva de cosas que están dinámicamente relacionadas.”

Por su parte Díaz plantea, que en un sistema “... se establecen determinadas relaciones... y producen como efecto, una serie de cualidades que no están presentes en ninguna de las partes que la componen...”

Dada su relación con el objetivo de la investigación, se asume la formulada por el mexicano Lara Lozano (1990) según la cual: [...] un sistema es un conjunto de elementos que cumple tres condiciones:

- Los elementos están interrelacionados.
- El comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo.
- La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos.

A partir del concepto de sistema que anteriormente se asume, se define el sistema de talleres teórico-metodológicos, en función de la preparación de los docentes de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa, desde el proceso educativo como un conjunto de talleres subordinados a un objetivo general que satisface los atributos siguientes:

- La unión del contenido de todos los talleres, se corresponde con el contenido de la preparación de los docentes.
- El contenido de cada taller se subordina a su objetivo específico.

- Entre los talleres que conforman el sistema existen relaciones de precedencia, de coordinación y de complementación.
- Ninguno de los talleres por sí solo satisface el objetivo general.

García Hernández, 2009, en su tesis de maestría considera que un sistema de talleres metodológicos lo constituyen varios elementos o componentes interrelacionados entre sí, que están dirigidos a cumplir un objetivo determinado donde se integra la teoría con la práctica, propicia y enriquece los espacios de reflexión y debate en aras de tomar decisiones, proyectar alternativas y estrategias de trabajo que eleven la calidad del proceso educativo. Teniendo en cuenta el propósito de esta investigación y sus características, el autor en consonancia con lo anterior, asume dicho criterio de sistema de talleres teórico- metodológicos.

Según esta definición, el sistema de talleres que se propone se distingue por las siguientes características:

- Implicación protagónica de los sujetos participantes como base para la salida curricular al trabajo preventivo, con énfasis en la inclusión educativa.
- Enfoque de sistema, dado fundamentalmente por las relaciones de interdependencia y causalidad.
- Tratamiento individual a las necesidades de los participantes en toda su diversidad.

Para la elaboración de los talleres se tuvieron en cuenta los postulados del enfoque socio – histórico - cultural de L. S. Vigotsky y sus colaboradores, fundamentados en el desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico del individuo, lo concibe como un ser social, cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes.

El perfeccionamiento profesional de las personas que participan en el taller, se concibe en la actividad y la comunicación, en las relaciones interpersonales que establecen los sujetos objeto de transformación, constituyendo ambas (actividad y comunicación) los agentes mediadores en el proceso de apropiación de la cultura que van adquiriendo los docentes.

Lo que para Vigotsky se constituye en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, su ley de la doble función de los procesos psíquicos superiores, de acuerdo con la cual en el desarrollo cultural del individuo toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero en un plano interpsicológico y después intrapsicológico.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) sintetiza esta concepción cuando plantea, "... la ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas, que se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los discípulos más inteligentes. (González S., A. M. y Reinoso C., C.2002:178).

En el caso de la preparación de los docentes, se atiende a la distancia entre el nivel de desarrollo inicial, determinado a partir de lo que es capaz de resolver de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, determinado por las tareas que realiza con ayuda. Las tareas de ayuda se concretarán con la colaboración de otros colegas que han alcanzado niveles superiores.

En estudios realizados por investigadores cubanos, Moreno L, Labarrere, (1999), existe la tendencia a considerar la noción ZDP desde la perspectiva de espacio interactivo y metacognitivo. Consideran la zona de desarrollo próximo como espacio de interacción con el otro, pero el papel del otro es más que apoyo, es relación y fundación, donde la ayuda para quien la recibe debe convertirse en un aprendizaje para autoayudarse, de ahí la importancia de la metacognición; por lo tanto la ZDP debe considerarse como una zona de construcción y autoconstrucción, lo que supone las posibilidades del taller para propiciar formas de aprendizaje que conduzcan al cumplimiento de estas exigencias.

En este sentido, no es posible abstraer el proceso de preparación del contexto de las relaciones sociales, los vínculos, las interacciones, las formas de colaboración y comunicación, en las que los individuos enrumbarán su autotransformación a partir de un proceso mediado por la reflexión, la colaboración, la experimentación compartida.

Desde el punto de vista filosófico, el sistema de talleres se basa en el Marxismo Leninismo, desde la consideración del sistema de la dialéctica materialista teniendo en cuenta sus propias leyes, la que considera la práctica social como punto de partida, la representación de la relación entre hombre y sociedad en un proceso histórico concreto como máxima de cualquier empeño educativo, esto obliga a analizar la educación como medio y producto de la sociedad, donde se observa la necesidad del profesional en su preparación sistemática para estar acorde con la dinámica del desarrollo social, y poder cumplir la función social que exige la sociedad.

Dentro de todo el proceso de preparación se manifiesta la dialéctica entre teoría y práctica teniendo en cuenta la relación sujeto-objeto en la que la actividad juega un papel importante. La esencia fundamental en todo el proceso de la labor de los docentes es que puedan perfeccionar su nivel de preparación para la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

2.2.1. Propuesta de talleres metodológicos

Los talleres metodológicos se estructuran a partir de los componentes: tema, objetivo, método, participantes, tiempo de duración, contenido, conclusiones, evaluación y bibliografía.

Taller No.1

Tema: Acercamiento a la concepción teórica de diversidad, inclusión educativa y necesidades educativas especiales

Objetivo: Debatir en torno a concepción teórica relacionadas con la diversidad, inclusión educativa y necesidades educativas especiales

Método: Explicativo-ilustrativo

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- Definiciones conceptuales en torno a la atención a la diversidad.
- Consecuencias de la atención frontal.
- Definiciones conceptuales en torno a la inclusión educativa.
- Manifestaciones de exclusión.

- Definiciones conceptuales en torno a las necesidades educativas especiales.
- Los niveles de ayuda, según necesidades.

Conclusiones

¿Qué relaciones se pueden establecer entre atención a la diversidad, inclusión educativa y necesidades educativas especiales?

Valoración de la actitud y participación de los profesores en el taller, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5

Bibliografía:

Bell, R. (2002). (compil.). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, Elvira. (2002). Diagnóstico y Diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Gargallo López, B. (1999). La hiperactividad en la escuela su tratamiento psicopedagógico. Revista española de pedagogía, LVII (212), 131-158.

López Machín, Ramón. (2006). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ortega Rodríguez, L. (2002). Elementos caracterizadores y de atención para algunas manifestaciones conductuales en los alumnos. En R. Bell (compil.). Convocados por la diversidad. (pp.46-57). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller N. 2

Tema: Las potencialidades de la caracterización, para la atención a la diversidad

Objetivo: Debatir acerca de las potencialidades de la caracterización, para la atención a la diversidad.

Método: Explicativo-ilustrativo

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- Se realiza un panel de 15 minutos donde dos ponentes presentan los elementos generales que distinguen la caracterización y las potencialidades de esta. Seguidamente se presentan indicadores para efectuar la atención a la diversidad en la el grupo clases de la ETP.
- Debate de los elementos esenciales que distinguen la caracterización.
- Debate de los indicadores para efectuar la atención a la diversidad en el grupo clases de la ETP
- Momentos y etapas de la caracterización

Conclusiones

¿Consideran importante poseer indicadores para desarrollar la caracterización del grupo clases de la ETP?

Valoración de la actitud y participación de los profesores en el taller, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5

Bibliografía:

Bell, R. (2002). (compil.). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, Elvira. (2002). Diagnóstico y Diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, Ramón. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller N. 3

Tema: Los métodos y procedimientos para la atención a la diversidad, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo: caracterizar los métodos y procedimientos para la atención a la diversidad, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje

Método: elaboración conjunta

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- Exposición por el coordinador de los métodos a utilizar para la atención a la diversidad.
- desarrollo de una lluvia de ideas para elaborar acciones de cómo utilizar los métodos
- elaborar una situación pedagógica donde se ilustre cómo utilizar los métodos, en una asignatura.
- Completamiento de un mapa conceptual contentivo de los métodos para ubicar procedimiento correspondiente.
- establecimiento de relaciones métodos procedimientos.

Conclusiones

¿Cuáles son los métodos y procedimientos para la atención a la diversidad, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ETP?

¿Qué importancia le conceden al empleo de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ETP?

Valoración colectiva de la participación de los docentes en el taller.

Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la evaluación del trabajo en equipos.

Bibliografía:

Addine Fernández, F. y otros. (2000). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. IPLAC: Material base.

Bell, R. (2002). (compil.). Convocados por la diversidad. (pp.46-57). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, Elvira. (2002). Diagnóstico y Diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Klingberg, L. (1985) Introducción a la Didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, Ramón. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller N. 4

Tema: Exigencias para una escuela inclusiva

Objetivo: Debatir acerca de las exigencias para una escuela inclusiva.

Método: problémico

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- completamiento de frases:
Mi escuela es inclusiva cuando
Contribuyo a una escuela inclusiva cuando
Para alcanzar una escuela inclusiva debo
- debate de las ideas contenidas en las frases completas
- presentación de diapositivas con cinco ideas básicas para lograr una escuela inclusiva
- análisis de las coincidencias y divergencias con las frases
- elaboración colectiva de un mapa de compromiso por grupos para impulsar la materialización de la inclusión en nuestra escuela.

Conclusiones

¿Cuál es el papel del profesor en el camino hacia una escuela inclusiva?

¿Qué acciones colectivas podemos desarrollar para materializar la necesidad de una escuela inclusiva?

Valoración colectiva de la participación de los docentes en el taller.

Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la evaluación del grupo.

Bibliografía:

Bell, R. (2002). (compil.). Convocados por la diversidad. (pp.46-57). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, Elvira. (2002). Diagnóstico y Diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, Ramón. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller N. 5

Tema: El proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la inclusión educativa.

Objetivo: debatir acerca de las potencialidades de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para la inclusión educativa

Método: debate y opinión crítica

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- exposición problemática de los componentes del PEA (personales: maestro-alumno- grupo; no personales: objetivo, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación)
- Ubicar tres elementos a cada componente que ilustre las posibilidades para materializar la inclusión educativa.
- elaboración por equipos de: objetivos- contenidos- métodos, que ilustren la inclusión educativa en las áreas Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Humanidades, asignaturas técnicas, asignaturas específicas
- Debate del trabajo en equipos

Conclusiones

- ¿Es posible el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la inclusión educativa?
- ¿Cómo podemos lograrlo?
- Valoración colectiva de los aprendizajes logrados en los docentes durante el taller.

Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Bibliografía:

Addine Fernández, F. y otros. (2000). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. IPLAC: Material base.

Bell, R. (2002). (compil.). Convocados por la diversidad. (pp.46-57). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, Elvira. (2002). Diagnóstico y Diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Klingberg, L. (1985) Introducción a la Didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, Ramón. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller N. 6

Tema: Los componentes objetivo, contenido y evaluación, con las exigencias de la inclusión educativa

Objetivo: establecer relaciones entre los componentes objetivo, contenido y evaluación, con las exigencias de la inclusión educativa

Método: elaboración conjunta

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- Elaboración de un cuadro sinóptico con los componentes objetivo, contenido y evaluación, y las respectivas relaciones con las exigencias de la inclusión educativa

- objetivo	- carácter colectivo e individual
-	-
-	-

- Análisis de las relaciones
- propuesta de ejemplos de cómo evaluar determinado contenido, en función del objetivo.
- presentación de objetivos para las asignaturas (Química, Cultura Política, Circuito Eléctrico y Gestión del proceso de ejecución de obras), para la determinación del contenido y la evaluación, del mismo, donde se evidencie el cumplimiento de las exigencias de la inclusión educativa

Conclusiones

¿En qué componentes del proceso se materializan las exigencias de la inclusión educativa?

¿Cómo podemos lograrlo?

- Valoración colectiva de los aprendizajes logrados en los docentes durante el taller.

Evaluación: en el taller, los docentes se evalúan con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Bibliografía:

Addine Fernández, F. y otros. (2000). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. IPLAC: Material base.

Klingberg, L. (1985) Introducción a la Didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Taller N. 7

Tema: La organización del proceso docente educativo en función de la inclusión educativa.

Objetivo: debatir acerca de la organización del proceso docente educativo en función de la inclusión educativa

Método: problémico

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- exposición problémica de las formas organizativas del proceso docente educativo
- establecimiento de relaciones entre las formas organizativas del proceso docente educativo y sus potencialidades para la inclusión educativa (énfasis en los relacionados con los del horario de vida)

- elaborar ejemplos de cómo tratar los temas: diferencias por color de la piel, orientación sexual, económicas.
- exposición de los ejemplos elaborados y debate de nuevas ideas en relación con ellos.

Conclusiones

¿Cuáles son los principales espacios del proceso docente educativo que permiten el tratamiento a la inclusión educativa?

- Valoración colectiva de los aprendizajes logrados en los docentes durante el taller.

Evaluación: en el taller, los docentes se evalúan con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Bibliografía:

Labarrere, G. & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Tema N. 8

Tema: Las actividades extracurriculares. Sus potencialidades en la inclusión educativa

Objetivo: Debatir acerca de las potencialidades de las actividades extracurriculares, para la inclusión educativa

Método: elaboración conjunta

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- exposición de las principales actividades extracurriculares en las que participan los estudiantes de la ETP.
- presentación de una situación relacionados con lo sucedido en las sociedades científica de _____

- Debate de las principales manifestaciones de exclusión reflejadas en la situación anterior.
- Agrupar el grupo en tres equipos para la elaboración de acciones para enfrentar la situación antes referida.
- socialización de las acciones elaboradas por los equipos

Conclusiones

¿Cuáles son las principales actividades extracurriculares en las que participan los estudiantes de la ETP que permiten el tratamiento a la inclusión educativa?

- Valoración colectiva de los logros obtenidos durante el taller.
- Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Bibliografía:

Konnikova, T. (1981). *Metodología de la labor educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Tema N. 9

Tema: La orientación profesional, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la inclusión social.

Objetivo: Debatir acerca de orientación profesional, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la inclusión social.

Método: elaboración conjunta

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- Solicitar parejas de palabras que ilustren los oficios más representativos de la sociedad espiritana y el sexo de quienes lo ejercen.
- Presentar la interrogante: ¿Cuáles son las causas de la división de los oficios por sexos?

- ¿Consideran que la división de oficios por sexos, influya en la baja matrícula de algunas de nuestras carreras?
- ¿qué otras manifestaciones se aprecian en cuanto al ingreso?
- presentar las etapas de la orientación profesional

Primera etapa: Familiarización con la profesión: desarrollo de inclinaciones, gustos, preferencias hacia la profesión

Segunda etapa: Selección profesional: desarrollo de motivaciones por la profesión y proceso de elección de la carrera.

- Período (Secundaria Básica).
- Período (Preuniversitario).

Tercera etapa: Estudio de la profesión.

- Período (preparación y habilitación intensiva hacia la profesión).
- Período (práctica pre-profesional).

Cuarta etapa: Práctica profesional.

- Período (recién graduado).
- Período (reafirmación profesional).
- elaboración de recomendaciones para la tercera etapa, en el proceso de enseñanza aprendizaje de las carreras albañilería, construcción civil y mantenimiento y reparación de los medios del transporte.
- Socialización de las acciones elaboradas.

Conclusiones

¿Cuáles son las principales barreras que enfrenta la ETP respecto a la orientación profesional, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la inclusión social?

¿Cómo enfrentar las mismas?

- Valoración colectiva de los logros obtenidos durante el taller.
- Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Bibliografía

Bell, R. (2002). (compil.). Convocados por la diversidad. (pp.46-57). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, Elvira. (2002). Diagnóstico y Diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Del pino, J. L., Matos, Z. & Parra, I. (2017). Concepción de la Formación Vocacional y la Orientación Profesional para el trabajo en el Ministerio de Educación de la República de Cuba. La Habana, Cuba: MINED.

González, V. (2002). *Orientación educativa–vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable*. Curso. Congreso Internacional Universidad 2002. La Habana. Cuba. Ministerio de Educación Superior. Recuperado de: revistacongreso@mes.gob.cu

López Machín, Ramón. (2012). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: *Selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Tema N. 10

Tema: La preparación de los docentes acerca de la orientación a la familia, en torno a la inclusión educativa y social.

Objetivo: Debatir acerca de las vías y los métodos de educación familiar, y sus potencialidades para el trabajo con la familia respecto a la inclusión educativa y social.

Método: elaboración conjunta

Participantes: profesores del politécnico Estanislao Gutiérrez Fleites

Tiempo de duración: 1/hora

Contenido:

- exposición problemática de las vías y los métodos de educación familiar
- precisiones acerca de las vías de educación familiar y sus potencialidades para la inclusión educativa (énfasis en la escuela de educación familiar y visita al hogar)
- elaborar ejemplos de cómo tratar los temas: diferencias por color de la piel, orientación sexual, económicas.
- exposición de los ejemplos elaborados y debate de nuevas ideas en relación con ellos.

- precisiones acerca de los métodos de educación familiar y sus potencialidades para la inclusión educativa (énfasis en el ejemplo personal, charla, conversación y debate ético)
- elaborar ejemplos de cómo emplearlos en función de la inclusión educativa.
- exposición de los ejemplos elaborados y debate de nuevas ideas en relación con ellos

Conclusiones

¿Cuáles son las principales limitaciones que enfrentan los docentes de la ETP acerca de las vías y los métodos de educación familiar, y sus potencialidades para el trabajo con la familia respecto a la inclusión educativa y social?

¿Cómo enfrentar las mismas?

- Valoración colectiva de los logros obtenidos durante el taller.
- Evaluación: la participación, en el taller, se evalúa con las categorías: 2, 3, 4, 5, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Bibliografía

Castro, P. (1996). *Cómo la familia cumple su función educativa*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Castro, P. (2015). *La educación a las familias, su contenido y métodos*. Curso 14. Congreso Internacional Pedagogía 2015. Sello editor Educación Cubana. La Habana. Cuba.

Castro, P. L., Núñez. E. & Castillo. S. (2010). *La labor preventiva en el contexto familiar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

González Soca, A. y Reinoso Cápiro, C. (2002) *Nociones de sociología Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Konnikova, T. (1981). *Metodología de la labor educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

2.3. Resultados de la preparación de los docentes para la inclusión educativa.

La evaluación de los resultados alcanzados con la aplicación de los talleres teórico-metodológicos dirigidos a la preparación de los docentes del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites, para la inclusión educativa, desde el proceso educativo;

se realizó a partir de la aplicación de los métodos: observación, encuesta y análisis documental.

Los resultados de la aplicación de los instrumentos, derivados de los métodos antes mencionados, además de permitir la determinación del problema científico se toma como pre-test en función de la comparación posterior, una vez concluido los talleres teórico metodológicos y llegar a conclusiones en cuanto a la transformación de los docentes en torno a la atención a la diversidad mediante la inclusión educativa.

La transformación de los docentes se determina mediante tres dimensiones con tres, tres y dos indicadores respectivamente:

Dimensión 1. Conocimientos teóricos para la inclusión educativa.

1.1 Dominio de la definición conceptual de inclusión educativa.

1.2 Dominio de los elementos, para la caracterización de los estudiantes.

1.3 Dominio de las vías, para el logro de la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

Dimensión 2. Aplicación de los aspectos teórico-metodológicos en función de la inclusión educativa.

2.1 Aplicación de acciones, en función de la inclusión educativa.

2.2 Aplicación de instrumentos para el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes.

2.3 Planificación de clases dirigidas a la inclusión educativa

Dimensión 3. Actitud ante la inclusión educativa.

3.1. Actitud ante las orientaciones relacionadas con la inclusión educativa.

3.2. Aceptación de la diversidad en el grupo de estudiantes.

La evaluación de las dimensiones se realiza mediante una escala evaluativa. (Ver anexo 5)

En la **dimensión 1**, referida a los conocimientos teóricos para la inclusión educativa; en torno al **indicador 1.1** se constata mediante la entrevista aplicada en el pretest que solamente 6 miembros de la muestra conocen íntegramente el concepto de inclusión educativa, para un 13.95 %. 19 conocen algún elemento del concepto de inclusión educativa para un 44.18%, y 18 no poseen conocimientos suficientes. Actualmente, se constatan cambios en el dominio de la definición conceptual de

inclusión educativa. Pues del total de la muestra 40 poseen pleno conocimientos teóricos para la inclusión educativa, lo que representa el 93.02 % y solamente 3 profesores dominan algunos elementos teóricos para la inclusión educativa, lo que muestra un 6.97 %, por lo que se puede decir que ya no existe desconocimiento conceptual y teórico de la inclusión educativa.

En el **indicador 1.2**, referida al dominio de los elementos, para la caracterización de los estudiantes. Se constata mediante la entrevista aplicada en el pretest que solamente 7 profesores de la muestra presentan dominio de los elementos, para la caracterización de los estudiantes, lo que representa el 16.27 %, 17 dominan algún elemento para la caracterización de los estudiantes, lo que evidencia un 39.53 % y 19 no conocen de estos elementos, para un 44.18 %. En estos momentos, se puede corroborar que los resultados han mejorado sustancialmente en relación a cómo realizar una correcta caracterización de los estudiantes. De la muestra 42 ya dominan los elementos necesarios, para la caracterización de los estudiantes y solo uno aun presenta algunas dificultades para realizar la caracterización.

En el indicador 1.3, referida a las vías, para el logro de la inclusión educativa, desde el proceso educativo. Se constató mediante el análisis documental y específicamente en los planes de clase de los profesores durante la aplicación del pretest, que solo 7 planifican actividades que logran determinar las vías, para el logro de la inclusión educativa y satisfacen la atención a la diversidad de los estudiantes, lo que representa el 16.27 %, 19 algunas veces logran determinar las vías, para el lograr la inclusión educativa y la atención a la diversidad, lo que representa el 44.18 % y 17 no logran desarrollar vías en los planes de clase que les permita dar tratamiento a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, lo que muestra ser el 39.53 %. Actualmente se muestran cambios en el dominio de vías, para el logro de la inclusión educativa, desde el proceso educativo. Pues de la muestra 39 planifican actividades que logran determinar las vías, para el logro de la inclusión educativa y satisfacen la atención a la diversidad de los estudiantes, lo que representa el 90.63 %, 3 planifican algunas actividades para la inclusión educativa y satisfacen la atención a la diversidad, lo que representa el 6.97 % y solo 1 no ha logrado desarrollar

actividades para la inclusión educativa y satisfacen la atención a la diversidad lo que muestra el 2.32 %.

En la dimensión 2. Referida a la aplicación de los aspectos teórico-metodológicos en función de la inclusión educativa, constatados mediante el análisis documental; se constata que respecto al indicador 2.1 Aplicación de acciones, en función de la inclusión educativa, en la etapa del Pretest solamente siete profesores si tuvieron en cuenta la planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad de educandos, para un, 16.27%, 19 en algunas clases tuvieron en cuenta la planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad, para un, 44.18%, y 17 no mostraron en los planes de clases actividades que satisfacen la atención a la diversidad, para un, 39.53%. Sin embargo después de aplicada la propuesta, durante el Postest se aprecia una evolución muy favorable. Ya de un total de 43 docentes, 39 si tuvieron en cuenta la planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad de educandos, para un, 90,69%, solamente cuatro de ellos aún, en algunas clases tuvieron en cuenta la planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad, para un, 9,30%.

Respecto al indicador 2.2 Aplicación de instrumentos para el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, se pudo constatar que durante el pretest 28 profesores si lograron impartir el contenido, en consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, lo que representa el 65.11%, 9 tenían irregularidades en los contenido a consecuencia de la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, para un, 20.93% y en seis profesores se comprobó que la dosificación no tenía consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, para un, 13.95%. Sin embargo en la etapa del postest ya los 43 lograron impartir el contenido, en consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes, lo que representa el 100%.

Respecto al indicador 2.3 Planificación de clases dirigidas a la inclusión educativa durante el Pretest solo siete profesores si tuvieron en cuenta la planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad de educandos, para un, 16.27%, 19 en algunas clases tuvieron en cuenta la planificación de actividades que

satisfacen la atención a la diversidad, para un, 44.18%, y 17 no mostraron en los planes de clases actividades que satisfacen la atención a la diversidad, para un, 39.53%. Sin embargo, en el Postest ya los 43 logran la planificación de clases dirigidas a la inclusión educativa, lo que representa el 100%.

En la dimensión 3 con relación a la actitud ante la inclusión educativa, evaluada con la cuarta línea de observación durante el Pretest se observa en el indicador 3.1. Actitud ante las orientaciones relacionadas con la inclusión educativa. Solamente seis de los implicados en la muestra, que representan el 13,95% mantiene siempre una actitud favorable hacia las orientaciones relacionadas con la inclusión educativa. Solo cinco de los implicados, representantes del 11, 62% mantienen a veces una actitud favorable. Los 32 restantes, que representan el 74,41% nunca mantienen actitud favorable.

Sin embargo durante el Postest ya 40 docentes, que representan el 93,02% mantienen siempre una actitud favorable hacia las orientaciones relacionadas con la inclusión educativa. dos de los implicados, representantes del 4,65% mantienen a veces una actitud favorable. Solamente uno, que representan el 2,32% nunca mantienen actitud favorable, aunque logró asumir una actitud menos pasiva en este sentido. .

En el indicador 3.2. Aceptación de la diversidad en el grupo de estudiantes se aprecia durante el Pretest que mantienen una actitud favorable siempre tres docentes, para un 6,97. Solamente cinco, que representan el 11,62% mantienen una actitud favorable a veces. Los 35 restantes, que representan el 81,39% de los observados no mantienen nunca una actitud favorable. Sin embargo durante el Postest ya se aprecia evolución favorable, pues 40 docentes, representantes del 93,02% mantienen siempre una actitud de aceptación favorable de la diversidad , dos de los implicados, representantes del 4,65% mantienen a veces una actitud de aceptación favorable de la diversidad. Solamente uno, que representan el 2,32% nunca mantiene una actitud de aceptación favorable de la diversidad, aunque logró asumir una actitud menos agresiva hacia este tema.

A manera de síntesis puede afirmarse que de modo general el **Sistema de talleres teórico-metodológicos** que se ofrece contribuye a la preparación de los docentes

de la Educación Técnica Profesional para la inclusión educativa, desde el proceso educativo, ya que en todos los indicadores evaluados se observaron transformaciones de tendencia positiva, evidenciado en que la mayoría de los **docentes poseen** Conocimientos teóricos para la inclusión educativa.; aplican los aspectos teórico-metodológicos en función de la inclusión educativa y mantienen una actitud favorable ante la inclusión educativa.

CONCLUSIONES

1. El estudio realizado concreta sus presupuestos teórico-metodológicos en las diferentes variantes de la preparación de los docentes, el contexto del proceso educativo, la teoría de la inclusión educativa y la diversidad.
2. A partir de la aplicación de los métodos y técnicas del nivel empírico se pudo constatar el estado real en que se encontraba la preparación de los docentes del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites, para la inclusión educativa desde el proceso educativo; las insuficiencias estuvieron dadas por la inadecuada aplicación de métodos o procedimientos para dar respuesta a la atención a la diversidad; cuyas consecuencias se evidencian en la falta de preparación para el seguimiento y tratamiento oportuno para la retención en el centro y en los oficios que se desempeñarán en la vida futura.
3. La elaboración del sistema de talleres teórico-metodológico orientado a la preparación de los docentes, los tipifica la introducción de procedimientos metodológicos orientados a la Educación Técnica Profesional, a favor de la inclusión educativa, desde el proceso educativo.
4. La evaluación de los talleres teórico-metodológicos a partir de la implementación de un pre-experimento, en la unidad de estudio, corroboró que a la preparación de los docentes del Centro Politécnico, Estanislao Gutiérrez Fleites para la inclusión educativa desde el proceso educativo se produjo una mejora sustancial en las dimensiones e indicadores medidos.

RECOMENDACIONES

1. Publicar en revistas de los grupos del 1 al 4 con visibilidad internacional los resultados de la investigación.
2. Elaborar actividades metodológicas para socializar en la Educación Técnica Profesional de acuerdo a las consideraciones metodológicas contenidas en la tesis.
3. Elaborar ponencias para socializar en eventos a diferentes niveles.

BIBLIOGRAFÍA

Acostas FM. Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía. [Internet]. 2012. [Citado 12 Febrero 2012]. Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_20_07.pdf

Addine Fernández Fátima. Didáctica. Teoría y práctica. (Compilación) Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2004

Addine Fernández CF. (2004) Acerca del trabajo metodológico, la clase, el entrenamiento metodológico conjunto y la actividad independiente. En: Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación

Álvarez de Zayas Carlos y Rita M. Álvarez de Zayas.(1984) Revista Científico- Metodológica del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” Edición Especial La Habana, Año VI, No. 12: 5-8, ene.-jun., 1984.

Álvarez de Zayas Rita M. Hacia un currículo integral y contextualizado. Tegucigalpa, Universitaria, 1997.

Añorga Morales, Julia. (1999) Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. La Habana, CENESEDA, 1995. Aprendizaje, educación y desarrollo. [Por] M. Silvestre [y otros]. La Habana, Pueblo y Educación.

Arias Beatón, Guillermo. (1982) La Educación especial en Cuba. La Habana, Pueblo y Educación.

Arribas, S. y del Castillo, R. (2007). La justicia en tres dimensiones. Entrevista con Nancy Fraser, en Círculo Bellas Artes, disponible en Internet en <<http://www.circulobellasartes.com>.

Baranov, S.P., Bolotina, L.R. y Slastioni, V.A. (1989). Pedagogía. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Barton, (1998) Aproximación a la Educación Especial. La Habana, Pueblo y Educación.

Beer, S. (1983). Cibernética y Administración. Editorial Continental. S.E. México.

Bell Rodríguez, R. y R. López Machín. (2002) Comp. Convocados por la diversidad. La Habana, Pueblo y Educación.

Bertalanfly, L. (1954). Teoría general de sistema. (S E)

Bobbio, N. (1991) *El tiempo de los derechos*. Madrid: Editorial Sistema.

Caballero Delgado E. (2008) El sistema de trabajo independiente. Adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje. En: Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.

Cabero Almenara, J. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. Revista de Educación Inclusiva 2

Cabero Almenara, J. (2018). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. Centro de Comunicación y Pedagogía.

Calvo, Camargo y Gutiérrez en Calvo (2012) Las TIC y la Educación Inclusiva. Centro de Comunicación y Pedagogía.

Campistrous, L. y C. Rizo (2002) Estrategias didácticas para solucionar los problemas de aprendizaje detectados en el sexto operativo. La Habana. En Seminario Nacional para el personal docente. MINED.

Casassus, J. (2010) La escuela y la desigualdad. Santiago de Chile: Editorial Lum Colección Escafandra.

Castellanos Simons D. (2008) Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, Doris y otros (2001) Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana. Cuba.

Castro F. (1987). Discurso pronunciado en la Clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media.

Castro Ruz, F. (2002) Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la Escuela Experimental «José Martí», en La Habana Vieja, el 6 de septiembre del 2002.

Castro Ruz, F. (2002) Discurso pronunciado en el acto de inauguración del Curso de Formación Emergente de Profesores Integrales de Secundaria Básica. Teatro «Karl Marx», 9 de septiembre del 2002.

Castro Ruz, F. (1987): Discurso pronunciado en la Clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media. DOR. La Habana.

Colectivo de autores (1995) El adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Comenius, J. A. (1983). Didáctica Magna. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Ediciones Morata.

Constitución de la República de Cuba. La Habana. DOR. Edición 1992, p 25),

Cuba. Ministerio de Educación. (1995) Trabajo Metodológico. Educación General Media. Curso 1995-1996.

Díaz Pendás, H. y Bruzón, M. (1977). "Las clases metodológicas de carácter instructivo en los ISP". En: VI Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y municipales de Educación. La Habana, Ed. Libros para la educación.

Díaz Pérez, J. (2005). Estrategia para la capacitación metodológica de los equipos técnico-docentes municipales del MINED. Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. Centro Universitario José Martí. Sancti Spíritus.

Diccionario Filosófico. (1984). España Editorial Progreso.

DUDH, (2009) Artículo 2, punto 1. El trabajo metodológico y la superación del personal docente. Material digitalizado. Marzo del 2009.

Ferrer, Maribel y A. Rebollar (2008) El proceso de formación profesional del Profesor General Integral de Secundaria Básica desde la escuela. Congreso Internacional.

Ferrer, Maribel y A. Rebollar (S A) Cambio, eficacia y calidad educativa en la Secundaria Básica. Taller Nacional Calidad Educativa.

Ferrer, Maribel y A. Rebollar (2002) Patrón para la evaluación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática. Informe de investigación. Santiago de Cuba.

Ferrer, Maribel, A. Rebollar, V. Bles (2005) Resolución de problemas y calidad del aprendizaje. Curso Pedagogía '2005. Ciudad de la Habana.

Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'. *NewLeftReview*.

Fraser, N. (2000) Estudios de género. *La Habana. Ed. Pueblo y Educación*.

Fuentes González H. (; 2009) La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Documento en soporte digital. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

García Batista, G. (2005) Un profesional imprescindible: el maestro. En: El trabajo independiente. Sus formas de realización. La Habana: Pueblo y Educación.

García Hernández, S. (2009). La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje de la gramática. Sistema de talleres metodológicos. Tesis presentada en opción al título académico de máster en Ciencias de la Educación. UCP Silverio Blanco, Sancti Spíritus.

García Ramis, L. (2003) El concilio de necea ICCP. Ciudad de La Habana.

García Ramis, L. y otros (2003) Fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta curricular para la Escuela Básica actual. Resultado científico. ICCP. Ciudad de La Habana.

Ibarra Mustelier L. M. (2008) El rol del profesor. En: Educar en la escuela. Educar en la familia. ¿Realidad o utopía? La Habana: Editorial Ciencias Médicas

Krupskaia, N. (1989). Acerca de la Educación preescolar. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2016) *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela selección de temas para los docentes*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

Mancebo y Goyeneche (2017) Atención a la diversidad. Material digitalizado. Marzo del 2017.

Manzano Guzmán, R. (2005). El taller educativo. Material en soporte digital.

Martínez Rubio Blanca Nieve y otros. Curso 66. Congreso Pedagogía 2009. (2009) El trabajo metodológico en la estrategia de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación. Editorial Educación Cubana, Dirección de Ciencia y Técnica. Ministerio de Educación. Ciudad de La Habana, 2009.

Martínez, M. y Rodríguez J, (2002) Curso 66. Congreso Pedagogía 2009. El trabajo metodológico en la estrategia de formación inicial y permanente de los

profesionales de la educación. Editorial Educación Cubana, Dirección de Ciencia y Técnica. Ministerio de Educación. Ciudad de La Habana.

Martínez, M. y Rodríguez J, (2014) Curso 15. Congreso Universidad 2014. La estrategia de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación. Editorial Educación Cubana, Dirección de Ciencia y Técnica.

Milián Vázquez P. M. (2011) La superación profesional de los docentes de la carrera de medicina para el tratamiento del contenido de la Farmacología. [Internet]. [citado 20 Enero 2011]. Cienfuegos: Centro de estudios de la didáctica y dirección de la educación Superior; 2011. Disponible en: <http://tesis.repo.sld.cu/464/1/pedro.pdf>

MINED. (2008) Resolución N0119/08. Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación La Habana, 2008.

Ministerio de Educación. (2015) Ciudad de La Habana. Material en soporte digital.

Ministerio de Educación Superior. (2007) Reglamento para el trabajo docente metodológico. Resolución No. 210/ 2007. La Habana: MES; 2007. p.15.

Narodowski, M. et al. (2008). Cinco ejes de la gestión educativa. Buenos Aires: publicación interna del ministerio.

Narodowski, M. (2007). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: AIQUE.

Pestalozzi, J. F. (1989). La profesionalidad como práctica pedagógica. Moscú, URSS: Academia de Ciencias Pedagógicas. (Traducción al Español).

Reinoso Porra, E. (2008). Metodología para evaluar el trabajo preventivo en el primer ciclo de la Educación Primaria”. Revista Pedagogía y Sociedad.

Reinoso Porra, E. (2010). La prevención de las alteraciones en el comportamiento, a través de la clase. Revista IPLAC, (2), 4-8.

Reinoso Porra, E. (2012). Los métodos educativos en la prevención de las alteraciones en el comportamiento. Revista IPLAC. (2), 4-8.

Reinoso Porra, E. (2012). La evaluación en función de la prevención de las alteraciones en el comportamiento de los escolares. Revista IPLAC. (6) 3-9.

Resolución N. (2018) 1664/17 Propuesta Pedagógica de Inclusión. Diciembre de 2018. Argentina

Resolución N. (2018) 1665/17.1 Propuesta Pedagógica de Inclusión. Diciembre de 2018 Argentina

Soto Calderón, (2003) El paso previo para una clarificación del sentido de la inclusión educativa. *La Habana. Ed. Pueblo y Educación.*

UNESCO (2008) Los derechos humanos. UNESCO.

UNESCO-BIE (2007) Los derechos humanos en Mancebo, 2010.

Universidad 2008 (2008) Curso 45. Ciudad de La Habana. Ed. Palco.

Ushinski, K. D. (1989). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. Leningrado, URSS: Academia de Ciencias Pedagógicas. (Traducción al Español).

ANEXO 1

Título: Guía de observación.

Objetivo: Constatar si existen y se aplican los conocimientos teórico metodológicos con relación a la inclusión educativa, por parte de los profesores de la Educación Técnica Profesional, mediante la clase, la preparación docente metodológica y la escuela de educación familiar.

Aspectos de la observación

1 - Se aplica estrategia de trabajo para la inclusión educativa.

Elementos para determinar los niveles a observar, mediante la clase:

a) Se crean las condiciones necesarias para realizar el trabajo con la inclusión educativa.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b) Se tiene planificada la actividad diferenciada, que demuestra la práctica de la inclusión educativa

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

c) Se prevé, solamente, una forma de realización de la actividad para la práctica de la inclusión educativa.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

2- Las actividades del trabajo docente metodológico se enrumban hacia la preparación de los profesores de la Educación Técnica Profesional, para la práctica de la inclusión educativa

Elementos para determinar los niveles a observar trabajo docente metodológico:

a) Se tiene en cuenta la línea de trabajo docente metodológico referida a la inclusión educativa.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b) La actividad metodológica responde a las necesidades de los profesores en cuanto a la inclusión educativa.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

c) La reflexión y el debate enriquecen la preparación de los profesores, para la práctica de la inclusión educativa.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

3- Los docentes saben cómo preparar a la familia para asumir la educación de sus hijos en función de la inclusión educativa.

Elementos para determinar los niveles a observar mediante la escuela de educación familiar:

a) Se conduce la sesión de preparación a la familia teniendo en cuenta las necesidades y caracterización de los hijos.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b) Se brindan vías alternativas a la familia para llevar a cabo la preparación de sus hijos.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

c) Dominan los docentes las vías y proceder metodológico para la inclusión educativa y el tratamiento a la diversidad.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

4- Actitud asumida por los docentes ante la inclusión educativa durante el proceso educativo.

Elementos para determinar los niveles de aceptación durante toda la actividad

a) mantiene una actitud favorable hacia las orientaciones relacionadas con la inclusión educativa.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b) mantiene una actitud de aceptación de la diversidad favorable en el grupo de estudiantes.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

ANEXO 2

Título: Guía de entrevista.

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimiento que poseen los profesores de la Educación Técnica Profesional con relación a la inclusión educativa.

Cuestionario

- 1 ¿Qué es para usted la inclusión educativa?

2. ¿Qué pertinencia le concede a la caracterización de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten en condiciones de inclusión, al centro politécnico?

3. ¿Qué relación existe entre la caracterización y la estrategia a aplicar, con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales afectados en su inclusión educativa en el centro politécnico?

4. ¿Qué entiendes por preparación hacia la diversidad, con énfasis en la inclusión educativa?

5. ¿Cómo logras la atención a la diversidad, en los contextos de la escuela y la familia?

ANEXO 3

Título: Guía de análisis de documentos.

Objetivo: Constatar, en los documentos del profesor, la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en condiciones de inclusión, en el centro politécnico.

1. Plan de clases

a) Formulación del objetivo en consecuencia con el diagnóstico grupal e individual.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b) Selección de medios de enseñanza potenciadores de la motivación e intereses de los estudiantes

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

c) Determinación de métodos productivos, en función de la participación de estudiantes del grupo.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

d) Planificación de actividades que satisfacen la atención a la diversidad de educandos del aula.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

2. Dosificación de la asignatura

a) Correspondencia de la dosificación, con el contenido del programa.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b) Temporalización del contenido, en consecuencia con la complejidad de las unidades y las características de los estudiantes.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

3. Caracterización de los estudiantes

a) Existencia de la caracterización grupal e individual

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

b) Recogida de información relacionada con la situación familiar y comunitaria.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

c) Recopilación de información mediante la aplicación de instrumentos.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

d) Correspondencia entre caracterización y la estrategia de trabajo con los estudiantes

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

e) Correspondencia entre el contenido de la caracterización y la realidad que vive el estudiante en el núcleo familiar y la comunidad.

Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

ANEXO 4

Título: Escala valorativa.

Dimensión 1. Conocimientos teóricos para la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

Indicadores:

1.1 Dominio de la definición conceptual de inclusión educativa.

Bien: Si dominan íntegramente el concepto de la inclusión educativa.

Regular: Si dominan algunos elementos del concepto de la inclusión educativa.

Mal: Si no dominan ningún elemento del concepto de la inclusión educativa.

1.2 Dominio de los elementos, para la caracterización de los estudiantes.

Bien: Si saben cómo caracterizar correctamente a los estudiantes con necesidades de inclusión educativa.

Regular: Si saben algunos elementos para caracterizar correctamente a los estudiantes con necesidades de inclusión educativa.

Mal: Si no saben ningún elemento para caracterizar correctamente a los estudiantes con necesidades de inclusión educativa.

1.3 Dominio de las vías, para el logro de la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

Bien: Si conocen las vías para desarrollar un correcto trabajo para la inclusión educativa desde el proceso educativo.

Regular: Si conocen algunas vías para desarrollar un correcto trabajo con la inclusión educativa desde el proceso educativo.

Mal: Si no conocen las vías para desarrollar un correcto trabajo con la inclusión educativa desde el proceso educativo.

Dimensión 2. Aplicación de los aspectos teórico-metodológicos en función de la inclusión educativa, desde el proceso educativo.

Indicadores

2.1 Aplicación de acciones, en función de la inclusión educativa.

Bien: Si siempre aplican acciones de trabajo en función de la inclusión educativa desde el proceso educativo.

.Regular: Si a veces aplican acciones de trabajo en función de la inclusión educativa desde el proceso educativo.

Mal: Si nunca aplican acciones de trabajo en función de la inclusión educativa desde el proceso educativo.

2.2 Aplicación de instrumentos para el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes.

Bien: Si siempre aplican instrumentos de obtención de información para conocer las necesidades de los estudiantes y posteriormente realizar acciones de inclusión educativa desde el proceso educativo.

Regular: Si a veces aplican instrumentos de obtención de información para conocer las necesidades de los estudiantes y posteriormente realizar acciones de inclusión educativa desde el proceso educativo.

Mal: Si nunca aplican instrumentos de obtención de información para conocer las necesidades de los estudiantes y posteriormente realizar acciones de inclusión educativa desde el proceso educativo.

2.3 Planificación de clases dirigidas a la inclusión educativa

Bien: Si siempre preparan en los planes de clases actividades destinadas a la inclusión educativa.

Regular: Si a veces preparan en los planes de clases actividades destinadas a la inclusión educativa.

Mal: Si nunca preparan en los planes de clases actividades destinadas a la inclusión educativa.

Dimensión 3. Actitud ante la inclusión educativa.

3.2. Aceptación de la diversidad en el grupo de estudiantes.

Bien: Aceptan a los estudiantes tal como son, sin reparos ni estereotipos y buscan los métodos y medios necesarios para la atención a la diversidad; a partir de sus necesidades educativas.

Regular: Aceptan a los estudiantes tal como son, sin reparos ni estereotipos; pero no se esfuerzan en prestar la atención educativa que la diversidad exige.

Mal: Aceptan a os estudiantes; no así a la diversidad.

Correspondencia entre los indicadores y los instrumentos aplicados

Dimensión	Indicadores	instrumentos aplicados
1	1	Pregunta 1 de la entrevista
	2	Pregunta 2 y 3 de la entrevista
	3	Pregunta 5 de la entrevista
2	1	Aspecto 1 análisis de documentos
	2	Aspecto 2 y 3 análisis de documentos
	3	Aspecto 1 de la observación
3	1	Aspecto 4 de la observación
	2	Aspecto 4 de la observación

ANEXO 5

Título: Tabla de resultados comparativos.

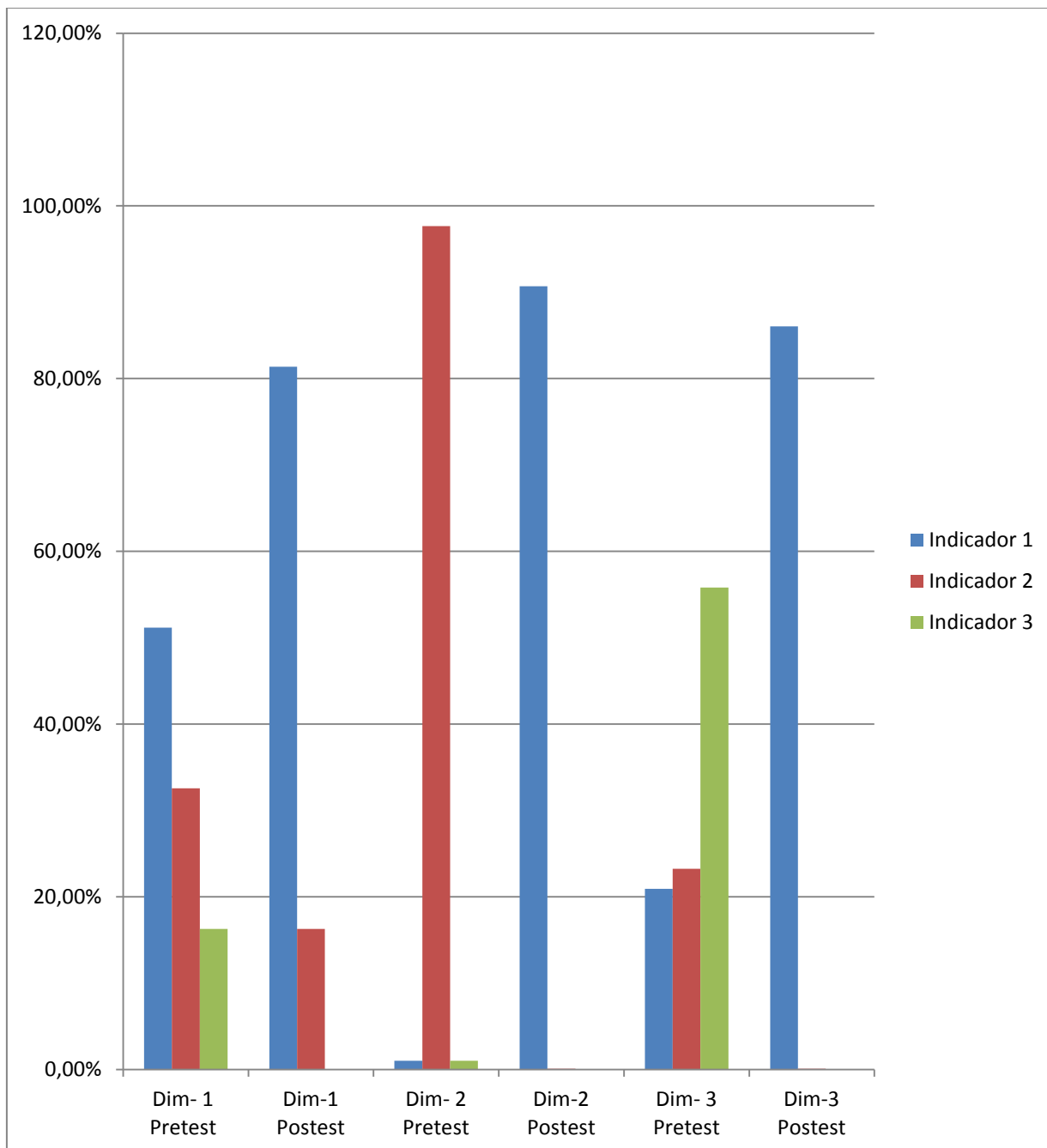
Objetivo: ilustrar los resultados comparativos derivados de la experimentación.

Dim	Ind	Pretest						Postest					
		B	%	R	%	M	%	B	%	R	%	M	%
1	1	6	13,95	19	44,18	18	41,86	40	93,02	3	6,97	-	-
	2	7	16,27	17	39,53	19	44,18	42	97,67	1	2,32	-	-
	3	9	20,93	21	48,83	13	30,20	39	90,69	3	6,97	1	2,32
2	1	7	16,27	19	44,18	17	39,53	39	90,69	4	9,30	-	-
	2	28	65,11	9	20,93	6	13,95	43	100	-	-	-	-
	3	9	20,93	14	32,55	20	46,52	43	100	-	-	-	-
3	1	6	13,95	5	11,62	32	74,41	40	93,02	2	4,65	1	2,32
	2	3	6,93	5	11,62	35	81,39	40	93,02	2	4,65	1	2,32

ANEXO 6

Título: Gráfico derivado de la comparación.

Objetivo: representar los resultados comparativos derivados de la experimentación.



ANEXO 7

Título: Representación gráfica de los talleres teórico-metodológicos.

Objetivo: representar gráfica del resultado investigativo.

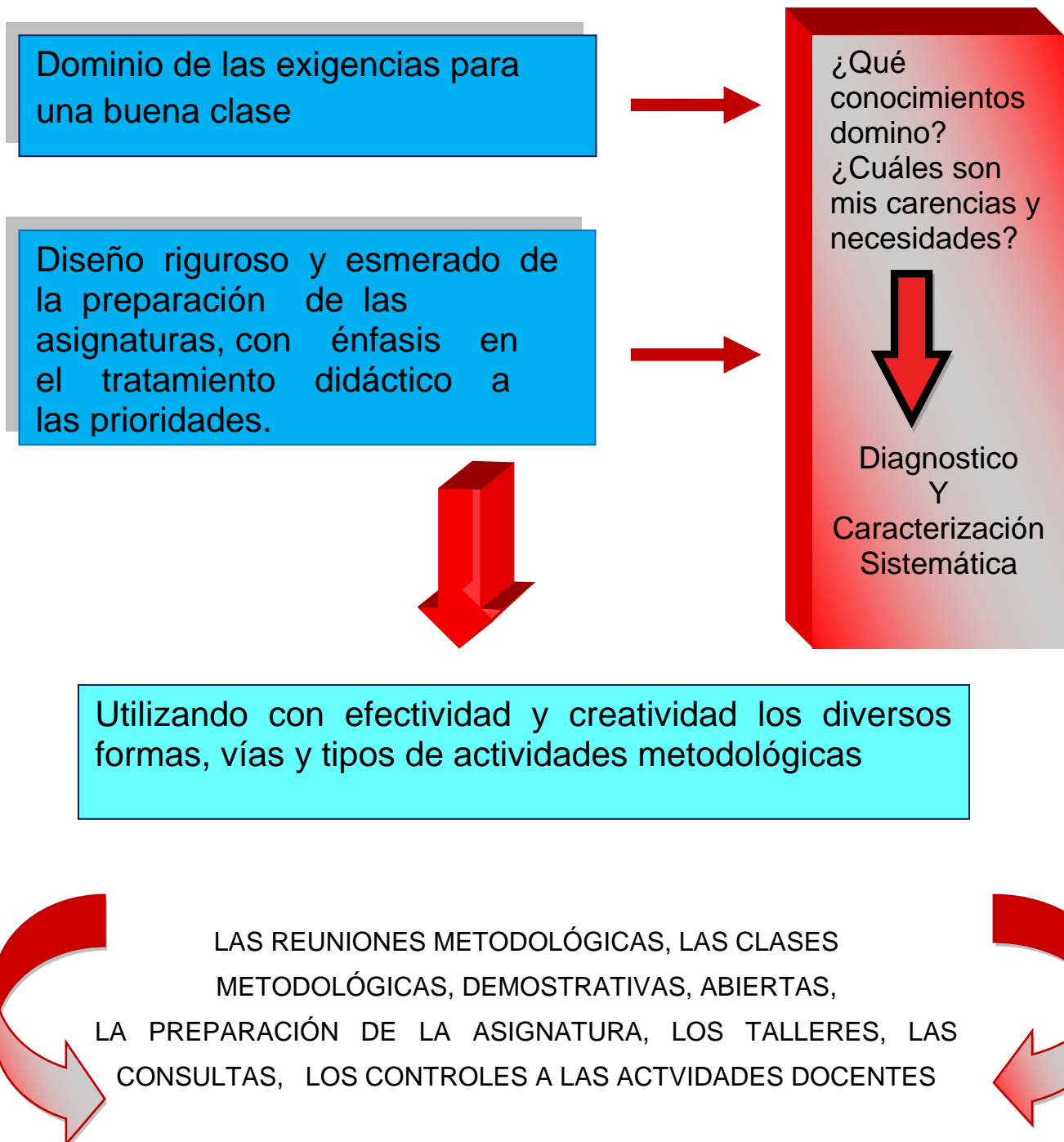


ANEXO 8

Título: Mapas mentales en torno a la preparación de los docentes.

Objetivo: ilustrar la preparación de los docentes de la ETP.

¿HACIADÓNDE DIRIGIR LA PRIORIDAD EN LA AUTOPREPARACIÓN?



ANEXO 9

Título: Principales procesos que deben dirigir los directores de escuelas y requieren de aseguramiento metodológico.

Objetivo: representar los principales procesos que deben dirigir los directores de escuelas y requieren de aseguramiento metodológico.

