

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“Félix Varela”



La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

**Autor: Ms C. David L. Santamaría Cuesta.
Profesor auxiliar.**

**Tutor: Dr.C. José Ignacio Herrera Rodríguez.
Profesor titular.**

Santa Clara, Villa Clara.

2007

Resumen.

La tesis parte de la prioridad de resolver las dificultades de los maestros primarios rurales para asumir la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, que se encuentran integrados en sus aulas. El diagnóstico realizado permitió determinar las necesidades de superación mediante la utilización de diferentes métodos y técnicas de investigación como el analítico sintético, el análisis histórico lógico, el hipotético deductivo, el inductivo deductivo, el enfoque de sistema, la modelación, el análisis documental, la observación, la encuesta, la entrevista, la prueba pedagógica, la composición, la triangulación, el pre-experimento, así como métodos del nivel estadístico y/o procedimientos matemáticos.

Para la satisfacción de las necesidades de superación se propone como aporte práctico una estrategia de superación profesional, que se distingue por la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa como escenario esencial de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; y se ha diseñado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de la superación que la integran, la cual se caracteriza en sus inicios por una preparación básica, y la tendencia hacia el logro de una mayor reflexión, innovación y creatividad. Para su validación se utilizó el pre-experimento pedagógico en una muestra de 16 maestros primarios rurales del municipio Cabaiguán. Los resultados de la comparación del antes y el después demostraron la aplicabilidad y la efectividad de la estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de estos docentes, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Índice.

	Página
Introducción	1
Capítulo I. La superación profesional del maestro primario rural, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.....	11
1.1 La superación profesional del personal docente.....	11
1.1.1 La superación profesional del maestro primario.....	17
1.2 La escuela primaria cubana en el sector rural.....	22
1.3 La educación especial en el contexto de la educación cubana.....	28
1.4 Particularidades de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.....	37
Capítulo II. Estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.....	45
2.1 Diagnóstico de las necesidades de superación de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.	45
2.1.1 Regularidades derivadas del diagnóstico de las necesidades de superación.....	54
2.2 Fundamentos y exigencias básicas de la estrategia de superación profesional	54
2.3 Estructuración de la estrategia de superación profesional.....	61
Capítulo III. Validación de la estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.....	76
3.1 Concepción metodológica del experimento pedagógico.....	76
3.2 Resultados del pretest.....	77
3.3 Resultados de la preparación de los maestros primarios rurales durante la instrumentación de la estrategia de superación profesional.....	81
3.4 Resultado del postest.....	100
Conclusiones	108
Recomendaciones	110
Bibliografía	111
Anexos	

Introducción

El vertiginoso desarrollo de la Revolución Científico Técnica en las distintas áreas del saber ha generado a nivel mundial una realidad política, económica y socio cultural dinámica y compleja. En este contexto convulso se inserta la educación superior, la que tiene como función fundamental “el estar en contacto con las necesidades de la sociedad, lo que constituye el cimiento de la pertinencia de las actividades educativas, de investigación, asesoramiento, y servicio a la comunidad”. (UNESCO, 1998: 6).

La Educación Superior Cubana ha comenzado el siglo XXI ante la aspiración de convertir a todo el país en una gran universidad. Las universidades pedagógicas, como centros encargados de la formación inicial y permanente del personal docente no escapan a estas exigencias y demandas de la sociedad. “En el contexto de los cambios y transformaciones que se producen en el sistema de educación cubano, la formación inicial y la superación permanente del profesorado ocupan un lugar importante, por su incidencia en la elevación de la calidad del trabajo de preparación de las nuevas generaciones para la vida social”. (García Batista, 2001:2). En este particular son atinadas las reflexiones realizadas por estudiosos de la superación profesional, los que han destacado que “el impacto de los cambios y transformaciones que se han venido generando han requerido el perfeccionamiento de la educación de posgrado, la cual debe enfrentar los retos que propicien la satisfacción de las necesidades del sujeto y el mejoramiento de su actividad profesional a partir de las demandas de transformación de la sociedad en bien de todos sus ciudadanos, donde el capital intelectual, la capacidad de generar nuevos conocimientos en cualquier ámbito del saber humano se convierte en uno de los recursos esenciales de cualquier nación”. (Bernaza Rodríguez, 2004: 2).

La superación profesional del personal docente sustentada en la concepción de la formación permanente implica comprender que la formación del maestro se extiende a lo largo de su vida profesional respondiendo a las necesidades personales, prioridades y reclamos sociales que estimulan la adquisición, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a su labor profesional; a partir de concebir la escuela como el escenario esencial que orienta y guía la superación profesional del maestro para responder con creces a la

diversidad de demandas de los escolares que a ella asisten, lo cual exige de profesionales de la educación capaces de asumir cualquier reto por escabroso y difícil que sea.

La integración de los escolares con necesidades educativas especiales ha constituido un reto para la escuela y el profesorado de los distintos países dando lugar a toda una revisión de las políticas tanto educativas como sociales. Este movimiento se proyecta por posturas más humanistas respecto a las personas con desviaciones en el desarrollo, toda vez que promueve la posibilidad de que estas desarrollen su vida como cualquier persona.

En la actualidad, en el ámbito internacional, existen ideas novedosas acerca de la Educación Especial, basadas en el perfeccionamiento continuo del trabajo de la escuela y en el principio de que la escuela de enseñanza general no deberá dejar de ser valorada como la primera opción para todos los niños, considerando la necesidad de educarlos en el medio más común. No menos importante resulta la tesis que afirma que el número de escolares que necesita la escuela especial es mucho menor de lo que en la práctica podría presentarse, todo lo cual reclama grandes transformaciones en la escuela general, de manera que pueda atender integralmente a los escolares con necesidades educativas especiales.

En Cuba, la educación de escolares con necesidades educativas especiales se vio favorecida a partir de los cambios sustanciales iniciados el 1ro de enero de 1959, los cuales han dado lugar a que la educación haya adquirido un verdadero carácter universal. Al respecto el Presidente del Consejo de Estado y de Ministros de Cuba, ha señalado: "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 enseñarle a todos lo que se les pueda enseñar i a todos y a cada uno de ellos ! Ese es el principio". (Castro Ruz, 1975: 2). La real universalización de la educación constituye la premisa básica para el surgimiento del Subsistema de Educación Especial.

Durante más de 44 años el gobierno cubano ha prestado especial atención a este tipo de educación, y en particular en los últimos quince años, como respuesta a las valiosas ideas contenidas en declaraciones, normas y otros documentos que han trazado pautas acerca de la atención a las personas con necesidades educativas especiales, como son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la

Declaración de los Derechos del Niño (1959); la Declaración de los derechos del Deficiente Mental (1971); el Informe Warnock (1978); la Convención de los Derechos del Niño (1989); la Conferencia de JOMTIEN. UNESCO. (1990); la Formulación del Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983 – 1992); la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994); Foro Mundial de Educación, Dakar. Senegal. (2000); en nexos con ideas rectoras de documentos nacionales que trazan pautas a la educación cubana, como son : el Código de la Familia (1975); el Código de la Niñez y la Juventud (1978); y el Plan de Acción Nacional y el Programa de Empleo para personas discapacitadas (1996).

Actualmente, en el país, se cuenta con un original modelo de Educación Especial que rebasa los marcos de la escuela especial y se abre a todo el Sistema Nacional de Educación, el cual promueve la integración escolar a partir de comprender las ventajas que tiene el hecho de que los escolares con necesidades educativas especiales sean educados en el medio menos restrictivo y más desarrollador posible. Como prueba de esta comprensión constituye uno de los objetivos prioritarios de la Educación Primaria para el curso escolar 2006-2007 el “concretar el tratamiento diferenciado de los niños con necesidades educativas especiales, factores de riesgo, así como los provenientes de familias en situación de desventaja social y definir de conjunto con el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) los que llevan con su familia tratamiento especializado dentro de las escuelas primarias y los que requieren de atención en escuelas especiales”.(MINED, 2006: 9).

La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales a la enseñanza general exige mucho del profesorado, por cuanto se proyecta por un proceso pedagógico adecuadamente organizado y estructurado que tenga en cuenta la formación integral de la personalidad de todos los escolares, independientemente de sus diferencias; donde se utilicen métodos, procedimientos, medios y las tecnologías educativas más avanzadas dirigidas a lograr el máximo desarrollo de sus capacidades físicas y psíquicas que contribuyan a dotarlos de una instrucción básica y laboral, así como de formas de pensar y comportamientos acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista Cubana, que favorezcan su integración a la vida socio-laboral activa. Este desafío para la escuela general promueve un grupo de cambios que abarcan todos los aspectos de la vida escolar, no obstante especial énfasis deberá hacerse en la preparación del maestro

como protagonista principal en la misión de elevar la calidad de la educación para todos y responsabilizarse con el desarrollo máximo posible de cada educando. El propósito es crear condiciones en la escuela general de manera que tengan cabida todos los alumnos, que trabajen en programas educativos apropiados y concebidos en un marco docente común, en el que todos reciban el tipo de ayuda que necesitan, dejando la escuela especial solo para los niños y las niñas que verdaderamente la requieren y por el tiempo que resulte necesario.

En la actualidad es común encontrar en las escuelas primarias rurales a niños y niñas con necesidades educativas especiales, los que exigen de una respuesta educativa orientada a la satisfacción de sus necesidades especiales. Los maestros primarios rurales que tienen en sus aulas estos escolares han recibido cierta preparación; básicamente por parte de las estructuras de dirección, los equipos del centro de diagnóstico y orientación y personal de apoyo de la educación especial; acerca de la atención que deben brindar a estos escolares. No obstante constantemente se quejan y lamentan de la falta de preparación pedagógica específica para atenderlos integralmente en una escuela primaria rural, y reclaman permanentemente apoyos especializados.

Cuando se reflexiona en estos comportamientos, de los maestros primarios rurales, y en la complejidad que encierra garantizar educación de calidad para todos los alumnos en una escuela rural abierta a la diversidad, surgen interrogantes y cuestionamientos acerca de la preparación de los maestros primarios rurales para enfrentar con eficiencia estas exigencias.

En la revisión realizada por el autor de esta tesis, sobre las maestrías y doctorados realizados por los docentes en los Institutos Superiores Pedagógicos de la región central de Cuba, se constató que las cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la escuela primaria rural y la atención a los escolares con necesidades educativas especiales, han sido investigadas desde varias aristas y enfoques por múltiples autores, destacándose entre otros: Valdés (1999), Perdomo (2000), Calvo (2001), Figueroa (2001), Bernal (2002), Pérez (2002), Santos (2002), Lorences (2003), Sobrino (2003), Guirado (2004), Cubillas (2005), Carrera (2006). No obstante ninguna de estas investigaciones aborda la superación profesional de los maestros primarios rurales dirigida a la preparación pedagógica, para la atención integral de alumnos con necesidades educativas especiales; aunque sí fue importante la consulta de la tesis doctoral de Lorences (2003) la que destaca la

heterogeneidad de la escuela rural multigrado y reconoce la presencia de escolares con necesidades educativas especiales, pero en el sistema didáctico que propone no se resuelve la atención integral de estos escolares, por cuanto requieren de estrategias particulares.

Como parte de los trabajos de investigación realizados por el autor sobre la superación de los maestros primarios para la atención integral de los alumnos con necesidades educativas especiales en la provincia de Sancti Spiritus (ver anexo 40), ofrece en su tesis de maestría una aproximación a la solución de esta problemática al dejar evaluado por criterios de especialistas la propuesta de contenido para la superación profesional de los maestros primarios.

El análisis de la problemática deja ver la contradicción entre la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales y la insuficiente preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para asumirla, lo que demuestra la necesidad de la superación en este particular. Esta situación condujo al planteamiento del **problema científico** de la investigación el cual se plantea en la siguiente interrogante: ¿Cómo satisfacer las necesidades de superación que presentan los maestros primarios rurales, en torno a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales?

Se define como **objeto de estudio de la investigación** la superación profesional del personal docente y como **campo de acción** la superación de los maestros primarios rurales, dirigida a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

En correspondencia con lo apuntado se trazó el **objetivo** siguiente: Proponer una estrategia de superación profesional dirigida a elevar el nivel de preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Se planteó la siguiente **hipótesis**: La propuesta de una estrategia de superación profesional centrada en la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa; contribuye a elevar el nivel de preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Variable independiente: Estrategia de superación profesional.

Variable dependiente: Nivel de preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Durante el proceso de investigación se desarrollaron las siguientes **tareas científicas:**

- Determinación de los fundamentos de la superación profesional del personal docente desde la concepción de la educación posgraduada, con vista a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Diagnóstico de las necesidades de superación de los maestros primarios rurales, en torno a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Diseño de una estrategia de superación profesional que satisfaga las necesidades de superación de los maestros primarios rurales, en torno a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Validación de la estrategia de superación profesional diseñada.

Se realizó una investigación pre-experimental que controla la variable independiente y su incidencia causal sobre la variable dependiente.

La metodología empleada asume, como criterio fundamental, la concepción marxista leninista con un enfoque materialista dialéctico a partir de una concepción sistémica de la investigación, dando lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución susceptible a comprobación científica; empleando para ellos los siguientes

métodos de la investigación científica:

Del nivel teórico:

El análisis histórico lógico a través del cual se profundizó en la evolución de la escuela primaria rural, la educación especial y la superación de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

El hipotético deductivo que guió la conducta investigativa, a partir de la hipótesis que funcionó como respuesta adelantada al problema científico.

Los métodos analítico – sintético e inductivo – deductivo que permitieron analizar y procesar toda la información, valorar la situación actual del problema en la muestra, así como los resultados obtenidos en la fase de aplicación del pre -experimento.

El enfoque de sistema que permitió la relación e interdependencia entre las necesidades de superación de los maestros y la propuesta de estrategia de superación profesional.

El método de modelación que permitió establecer las características y relaciones fundamentales de la estrategia de superación profesional que se propone, así como la esquematización de los componentes que la integran.

Del nivel empírico:

Análisis de documentos. Se aplicó en la revisión de documentos especializados de la Educación de Pregrado y Posgrado y otros documentos de la práctica escolar para valorar la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, dirigida a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, y la búsqueda de los fundamentos de la superación profesional del personal docente.

Observación. Se utilizó en la observación a clases, en la etapa de determinación de las necesidades de superación, con el objetivo de constatar la atención pedagógica que brindan los maestros primarios rurales a los escolares con necesidades educativas especiales; además para comprobar el desarrollo de los sujetos de investigación durante la realización del pre-experimento pedagógico.

Entrevista. Se utilizó como fuente de información con directivos de la Educación Infantil, con el objetivo de constatar los criterios de estos acerca de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. También fue empleada en familias con hijos con necesidades educativas especiales, para conocer las opiniones acerca de la atención integral que brindan los maestros rurales a sus hijos.

Encuesta. Su aplicación permitió la obtención de información por parte de los maestros rurales, acerca de la disposición y conocimientos que poseen para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, así como la superación que en tal sentido han recibido.

Prueba pedagógica. Su utilización estuvo dirigida a conocer el desarrollo que fueron alcanzando los maestros primarios rurales. Se aplicó antes y después de la aplicación de la estrategia de superación profesional.

Composición. Se aplicó con el objetivo de indagar sobre la expresión del vínculo afectivo con la tarea de la atención integral a los escolares con necesidades

educativas especiales. Se aplicó antes y después de la aplicación de la estrategia de superación profesional.

Método experimental. Fue aplicado para la validación de la estrategia de superación profesional a partir de un pre-experimento pedagógico que responde a la clasificación $O_1 \times O_2$.

Métodos estadísticos y/o procedimientos matemáticos.

Cálculo porcentual de los datos obtenidos en las etapas correspondientes al diagnóstico inicial, durante, y al final del pre-experimento pedagógico.

Distribución de frecuencias de los valores obtenidos en cada indicador y la evaluación integral de la variable dependiente, antes, durante y después del pre-experimento pedagógico.

Pruebas de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon con el propósito de analizar por cada indicador si existen diferencias significativas antes y después del pre-experimento pedagógico.

Población y muestra.

La población para el estudio estuvo integrada por los 53 maestros primarios rurales de la provincia Sancti Spíritus que tienen en sus aulas integrados escolares con necesidades educativas especiales. Los mismos conformaron la muestra para la determinación de las necesidades de superación, junto a 19 directivos de los diferentes niveles de dirección del sector educacional en la Educación Infantil y 33 familias con hijos con necesidades educativas especiales integrados en escuelas primarias rurales.

Para el desarrollo del pre-experimento pedagógico se seleccionó de forma dirigida la muestra no probabilística de los sujetos de investigación, la cual estuvo conformada por los 16 maestros primarios rurales que se sometieron al estímulo experimental consistente en una estrategia de superación profesional. La selección de la muestra respondió al criterio intencional de que todos los maestros fueran del municipio Cabaiguán por ser este el municipio, de la provincia de Sancti Spíritus, de mayor cantidad de escolares con necesidades educativas especiales en escuelas primarias rurales (Ver anexo 18), además de favorecer la organización para la puesta en práctica de la estrategia de superación, así como la validación de los cambios producidos en cada maestro. También se tuvo en cuenta la voluntariedad expresa de sus autoridades educacionales.

La **novedad científica** de esta tesis radica en la propuesta de una estrategia de superación profesional, la cual cubre un vacío teórico – metodológico que prepara pedagógicamente a los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

La **contribución científica** a la teoría y la práctica esta dada en:

- La definición del término preparación pedagógica para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, y el establecimiento de un sistema de indicadores para su evaluación.
- La estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, mediante la implementación de programas para cada una de las formas organizativas de la superación adoptadas en la estrategia.

La **estructura de la tesis** es la siguiente:

Capítulo I: La superación profesional del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. El mismo expone el marco teórico referencial, recogido en cuatro epígrafes. La superación profesional del personal docente. La escuela primaria cubana en el sector rural. La educación especial en el contexto de la educación cubana. Particularidades de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Capítulo II: Estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Contiene el diagnóstico de las necesidades de superación, así como la fundamentación, exigencias básicas y estructuración de la estrategia de superación.

Capítulo III: Validación de la estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Está dedicado al análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos en la validación de la estrategia mediante el pre-experimento pedagógico.

Aparecen además las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de los anexos.

La investigación realizada responde al proyecto territorial: “El trabajo diferenciado desde el colectivo de ciclo, una vía para la solución de las insuficiencias en el aprendizaje de la Lengua Española, la Matemática, la Historia de Cuba y las Ciencias Naturales”. Este a su vez tributa al Programa Ramal 1: “El cambio educativo en la Educación Básica: Un reto de la Revolución Educativa”. De igual manera el tema investigado expresa su contribución al Subprograma Ramal: “La atención educativa integral a las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a eventos discapacitantes”.

Capítulo I

La superación profesional del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

1.1 La superación profesional del personal docente.

La educación de posgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. “En la educación de posgrado concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente educativa pertinente a este nivel” (MES, 2004: 2).

En ella se enfatiza el trabajo colectivo y la integración en redes, a la par que atiende las necesidades de formación de los estudiantes; promueve la superación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte. Para cumplir esta variedad de funciones, la educación de posgrado se estructura en superación profesional y formación académica.

La superación profesional tiene como objetivo “la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas así como el enriquecimiento de su acervo cultural” (MES, 2004:3). La misma en su concepción de proceso de formación permanente dirigida al mejoramiento profesional y humano, debe responder a las transformaciones que se requieren en la conducta, los conocimientos generales y específicos, las habilidades básicas y especializadas, hábitos, actitudes, valores, las responsabilidades, funciones laborales y cualidades profesionales de maestros y profesores.

En correspondencia con lo expresado se asume la superación profesional del personal docente “como un conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral”. (García Batista, 2001:17). Se trata de una superación continua, que responda más a la

necesidad de actualizar los contenidos profesionales y abrirse a las nuevas realidades que, en cada momento, presiden el desarrollo científico-técnico, a partir de comprender que la educación como preparación para la vida, da paso crecientemente a la idea de la educación durante toda la vida. “Esta idea, tiene varias paradas estratégicas de formación vinculadas a cualquiera de las formas organizativas del posgrado. No será extraño entonces que un especialista de posgrado haga una maestría o viceversa, o que un doctor en ciencias curse uno o varios diplomados. La sociedad que se abre paso en este milenio, llamada sociedad del conocimiento, impone como exigencia que el profesional no se gradúe nunca definitivamente” (Castro Lamas, 2005:3).

El personal docente está urgido de la superación permanente ya que los sistemas educativos actuales están quedando rápidamente desfasados con respecto a las necesidades planteadas por una sociedad en cambio vertiginoso. Es indudable que en la satisfacción de estas demandas juega un papel esencial la forma de concebir y ejercer la profesión el maestro. Al respecto se ha expresado que “el maestro es, sin duda, uno de los protagonistas principales de estos cambios, entonces, hay que repensar también al maestro” (Martínez Angulo, 2005:3)

Lo anteriormente planteado no ofrece duda para que los docentes, como profesionales de la educación, asuman la superación profesional como una necesidad de la educación a lo largo de la vida, respondiendo a la idea de que la formación no termina nunca y que el ser humano, si quiere continuar su camino vital, necesita actualizar sus conocimientos y abrirse a las nuevas realidades que, en cada momento, presiden el desarrollo de la civilización. Esta reflexión deja claro que se concibe al maestro como un ente activo y dinámico que está aprendiendo durante toda la vida para flotar a la altura de su tiempo, reflexionar sobre su práctica educativa y transformarla, convirtiendo a su propia escuela en un elemento dinámico en el sistema de superación, lo cual favorece la formación de la personalidad de las nuevas generaciones en correspondencia con la acelerada producción de conocimiento que caracteriza la revolución científico-técnica de la época actual.

El concepto de aprendizaje durante toda la vida implica la jerarquización de los objetivos de aprender a aprender y aprender a emprender por encima de objetivos de transmitir un gran volumen de información, “aprender a aprender significa desarrollar en el estudiante la autonomía y la creatividad en el estudio, que le

permite lograr una eficaz y eficiente autogestión del aprendizaje; mientras que aprender a emprender significa desarrollar la capacidad para comenzar y ejecutar procesos y proyectos con éxito, por ejemplo la investigación, la creación, la innovación, la profesionalización y otros”. (Bernaza Rodríguez, 2006:9).

La superación profesional del personal docente se caracteriza “por dar respuesta a las necesidades del mejoramiento profesional humano del docente; fomentar el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación; aunar los esfuerzos en las instituciones docentes, institutos superiores pedagógicos, otros centros de educación superior, centros de producción, investigación, de servicios que pueden contribuir a la superación del personal docente; tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos determinados por las necesidades y perspectivas de desarrollo de los docentes mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo definido; y propiciar la participación periódica de los docentes en estudios que eleven su calificación “(Berges Díaz, 2003:12).

En estudios realizados acerca de la superación profesional del personal docente se han compilado los modelos fundamentales a los que ha estado adscrita la misma, estos son: “El modelo de formación academicista, centrado en la actualización de los contenidos, entendidos en su concepción restringida y descontextualizada; el modelo de formación utilitario que da respuesta a planteamientos teóricos de la enseñanza en el que los docentes tienen la función de aplicar programas y estrategias que han decidido y elaborado expertos externos para la obtención de la máxima eficiencia en el logro de determinados objetivos; el modelo de formación centrado en el aula que se ha impuesto en los últimos años que impulsa el desarrollo de programas desde el propio diseño y funcionamiento de la escuela, la involucra como organización y facilita su transformación como un todo mediante la creación de condiciones organizativas, de dirección participativa, la promoción del trabajo colectivo orientado hacia la solución de problemas prácticos; y el modelo de formación descentralizado en el que se elabora el sistema de superación a partir de las necesidades y exigencias del desarrollo cultural de cada territorio en correspondencia con los objetivos generales de la educación, mediante la utilización de diferentes tecnologías en determinadas condiciones, territorios e instituciones que adoptan sus propias particularidades en dependencia de las

cuales se establecen exigencias y niveles de aspiración para el logro del desarrollo profesional” (Lorences González, 2003:36).

De estos modelos de superación profesional los más evidentes, en la práctica educativa de la formación permanente del profesorado, han sido el modelo de formación centrado en el aula y el que descentraliza el sistema de superación, pues son los que más favorecen la satisfacción de las necesidades de superación que exige el puesto de trabajo y las necesidades culturales del profesional, haciendo legítimo su derecho a recibir educación a lo largo de la vida. No obstante, esta nueva etapa de la universidad cubana, ante el desafío de la universalización de la educación superior se mueve en “el desarrollo de modelos pedagógicos para la educación a distancia en el posgrado: modalidades semi-presenciales y a distancia. La masividad que debe alcanzarse y la extensión territorial que debe abarcarse con los recursos que se disponen imponen una amplia utilización de la educación a distancia”. (Castro Lamas, 2005:5).

El proceso de enseñanza en la educación de posgrado, con énfasis en la superación profesional, ha sido objeto de estudio y reflexión crítica por varios autores: Añorga (1996); Álvarez de Zayas (1997); Bernaza (2004); Lee (2004); entre otros. Estos han profundizado en el estudio de las diferencias respecto al pregrado. En este sentido los estudios más recientes expresan:

“ La educación de posgrado se diferencia de la educación de pregrado en cuanto a que en ella concurren diversos procesos formativos y de desarrollo: el proceso de enseñanza (enseñanza aprendizaje) y procesos de alto grado de autonomía y creatividad (PAGAC), como por ejemplo la investigación, la innovación, la creación artística y la profesionalización, por solo citar los más frecuentes. El proceso de enseñanza a diferencia de lo que algunos autores plantean, siempre no juega un papel hegemónico, sino que se pone en función de PAGAC, gira alrededor de ellos. La no comprensión de esta diferencia sustancial podría ser la razón de que se transfiera al posgrado prácticas pedagógicas del pregrado donde si el proceso de enseñanza es el proceso fundamental y están presente generalmente los componentes: académico, investigativo y laboral, los cuales tienen una influencia indiscutible en la formación integral del estudiante universitario, cuya actividad rectora es el estudio profesional.

Aquí uno de los principios rectores de la educación cubana, el estudio-trabajo, hace énfasis en la actividad de estudio". (Bernaza Rodríguez, 2004:1).

Se comparten estas reflexiones y puntos de vista por cuanto lo importante en la educación de posgrado no está en hiperbolizar algunos de esos componentes, sino en el carácter de multiproceso que se caracteriza por la autonomía y la creatividad, a partir de la cual se determina el proceso de enseñanza con el objetivo de que el estudiante-trabajador se apropie de la cultura necesaria para emprenderla, desarrollarla y enriquecerla. En tal sentido el proceso de enseñanza en la educación de posgrado es definido:

“como un proceso formativo y de desarrollo en un contexto histórico cultural concreto. La enseñanza tiene como objetivo el aprendizaje, en una concepción donde todos aprenden y enseñan. La heterogeneidad cultural de los que en él participan propician el constante cambio de roles. Es un proceso sistemático, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación, transformador no solo del objeto de aprendizaje y su entorno, sino del propio graduado y de los que en dicho proceso participan en una concepción donde se considera que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida, con el fin de alcanzar una cultura integral general”. (Bernaza Rodríguez, 2004:2).

La definición anterior permite reflexionar en la superación profesional del personal docente 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.

La superación profesional del personal docente se sustenta y proyecta sobre la base de los resultados de la evaluación profesional, en la que se precisan logros e insuficiencias en el desempeño profesional pedagógico. Esto es complementado siempre con un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje a partir de reflexionar entre la realidad vigente y la realidad que se espera en torno a una problemática. Especial énfasis se hace en la preparación pedagógica como componente esencial que garantiza el desarrollo de las capacidades que le permiten

al docente un desempeño profesional exitoso. De esta manera se contribuirá a transformar las formas de pensar y actuar, eliminando tendencias repetitivas y formales; lo cual debe garantizar un alto grado de independencia cognoscitiva, a la producción de conocimientos y al estímulo por la profesión, lo que ha de ampliar el horizonte cognoscitivo y cultural del docente desde el punto de vista científico pedagógico con la intención de potenciar el intelecto, el sentir y la actuación.

Lo antes expresado deja ver el carácter flexible de la superación profesional, toda vez que esta se erige a partir de las necesidades de superación de los docentes lo que permite a su vez determinar las formas de organización de la superación. Se coincide con la idea acerca de que “la concepción curricular de la superación profesional debe entenderse en su renovación sistemática, que transite de lo multidisciplinario a lo intradisciplinario, basado en las habilidades y a lo transdisciplinario en la inteligencia para comprender el mundo en un sentido mayor de integración”. (Fraga Luque, 2005: 18).

Las formas organizativas principales de la superación profesional son: el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de superación son la auto preparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. (MES, 2004:7)

La multivariedad es la característica de la superación profesional que atiende el contenido y la forma, enfatiza en los contenidos relacionados con la innovación pedagógica, la profundización del saber pedagógico y disciplinario y en la convergencia de saberes que se materializan en concepciones interdisciplinarias y multidisciplinarias y otras formas organizativas de la superación que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte, de las cuales se deriva el conocimiento práctico sobre la base de la teoría de la acción. (Fraga Luque, 2005:19).

En relación con el carácter formativo de la superación se distingue la contribución al logro de la armonía entre la especialización y la asunción de los procesos globales que caracterizan la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Desde esta perspectiva la superación profesional en la formación permanente del personal docente conlleva a concebirla como un valioso instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad educativa.

1.1.1 La superación profesional del maestro primario.

La superación de los maestros primarios antes del triunfo de la Revolución Cubana no constituía una política estatal, la misma se reducía al autodidactismo de los propios maestros y a los esfuerzos aislados de algunas instituciones, donde se destaca la labor realizada por la Universidad de La Habana en el desarrollo de cursos, conferencias y seminarios. Estas experiencias condujeron a la creación en 1941 de la Escuela de Verano encargada de esas actividades de superación y perfeccionamiento. Las restantes universidades del país, Las Villas y Santiago de Cuba, realizaron esfuerzos similares aunque con un resultado más limitado, ya que no todos los maestros tenían posibilidades de acceder a estas actividades, algunos por limitaciones geográficas, otros económicas.

Con el triunfo de la Revolución se abren las puertas de la educación a todo el pueblo, lo cual promueve una política educativa donde la formación y superación de los maestros ocupa un lugar primordial, quedando establecida mediante el Decreto Ley 2099 del 7 de julio de 1959 la obligatoriedad de la asistencia de los maestros a todos los cursos de perfeccionamiento que organizaba el Ministerio de Educación.

En el año 1960 se crea el Instituto de Superación Educacional (ISE), más tarde Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE), el que entre sus funciones tenía asignado el “realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio” (MINED, 1960: 3). En el caso específico de los maestros primarios las acciones de superación se organizaban indistintamente atendiendo al grado, ciclo, nivel, asignaturas, e incluso se reconoce el desarrollo diferenciado de algunas de estas para maestros urbanos y rurales. De esta manera se comenzó a desarrollar en Cuba un sistema de actividades de superación, con carácter masivo y continuado encargado de la formación permanente del maestro, el que fue ganando en organización y científicidad en la medida que estos docentes fueron elevando el nivel de preparación e idoneidad para asumir las crecientes demandas de la sociedad cubana a la escuela.

La graduación en 1985 del primer grupo de licenciados en Educación Primaria dio paso a la asunción de la superación profesional de los maestros como vertiente de la Educación de Posgrado, jugando un rol protagónico en este particular los Institutos Superiores Pedagógicos. En tal sentido las acciones de superación profesional comenzaron a dar sus primeros pasos en el curso 1986 – 1987, a partir de diferentes ofertas de cursos de posgrado, los que en sus inicios no respondían del todo a las

necesidades de los maestros en ejercicio. Es por ello que se hizo necesario estructurar planes de superación que tuvieran en cuenta las insuficiencias y necesidades reales de cada maestro y/o grupo de ellos con el objetivo de potenciar la idoneidad de los mismos para el logro de las metas. Desde entonces comenzó a prestarse especial atención a la evaluación profesoral, amparada en la Resolución Ministerial 435 de 1989, de manera que en ella quedaran recogidos los logros e insuficiencias en el desempeño profesional pedagógico que sirvieran de sustento a la proyección de la superación profesional.

Respondiendo a los requerimientos anteriores, a partir del curso 1994 -1995 se comenzó a desarrollar una nueva forma de superación para los maestros primarios urbanos y rurales, que podía ser asumida desde el puesto de trabajo a tiempo parcial o a tiempo completo, siendo los maestros liberados de sus funciones docentes por un curso siempre que las posibilidades lo permitieran, sin afectaciones en su salario. Esta nueva forma de asumir la superación, atendiendo a las necesidades y posibilidades de los maestros, concibe escalonadamente las siguientes modalidades:

Cursos de complementación o recalificación. Dirigidos a capacitar a los maestros que presentan dificultades de tipo científico - didáctico en el ejercicio de su profesión. Actualmente se desarrollan en las sedes pedagógicas de los diferentes municipios.

Cursos de actualización. Dirigidos a propiciar el desarrollo de profesores desde el punto de vista científico - didáctico de manera que queden en condiciones de perfeccionar la labor que realizan.

Entrenamiento profesional. Participan en ellos maestros y cuadros de dirección con buenos resultados en su trabajo, para los cuales se han trazado objetivos muy específicos para vencer de manera acelerada con un alto grado de independencia.

Curso sabático. Ofertados para metodólogos, directores de escuela, jefes de ciclo y maestros con posibilidades de desarrollar tareas específicas en el área de las investigaciones. Estos cursos se realizaban con cuotas de participación para todos los municipios. El personal seleccionado era liberado a tiempo completo para la realización del mismo.

Diplomados. Están dirigidos a maestros y directivos que han cursado los tipos de superación anteriormente señalados o los que han tenido una formación permanente sistemática.

También se ha empleado dentro de las modalidades de superación la auto superación dirigida. Al plan individual del maestro se lleva la bibliografía que debe estudiar para satisfacer las necesidades de aprendizaje, la forma de control que se empleará y la fecha en que se realizará el mismo.

En la provincia de Sancti Spíritus, según registros que obran en la secretaría docente de la Facultad de Educación Infantil, estas acciones de superación se han desarrollado por igual para todos los maestros primarios, sin establecer distinciones sustanciales en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje y la atención simultánea a la heterogeneidad que caracteriza a la escuela primaria rural, o sea la superación escolarizada de los maestros primarios rurales no se ha asumido a partir de las exigencias y particularidades del contexto pedagógico de actuación profesional.

Asimismo se aprecia que estas acciones de superación han estado dirigidas principalmente al tratamiento del contenido y la metodología de las asignaturas prioritizadas, al diagnóstico del escolar primario, la formación de valores y de forma muy elemental se han tratado temáticas relacionadas con la diversidad educativa, pero sin destacar la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, la que va más allá de la atención escolar, trasciende la escuela y los prepara para enfrentar la vida adulta independiente, para lo cual deben recibir preparación pedagógica los maestros.

La literatura contemporánea con relación al tema de la diversidad educativa y dentro de esta la integración de escolares con necesidades educativas especiales, reconoce como una necesidad y propósito de primera línea la preparación y comprometimiento del maestro como protagonista de la realización y éxito de la atención integral a estos escolares. En este sentido se destacan los estudios e investigaciones de Manosalva (1997), Illán (2001), Laborda (2001), López (2000) y Bell (2002); no obstante en ninguno de los casos se ofrece un concepto acabado acerca de la preparación del maestro para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales. Sus criterios e ideas se mueven en torno a la necesidad de esa preparación pero no llegan a una definición conceptual.

Ante la necesidad de cubrir ese vacío teórico, para sustentar la superación profesional de los maestros, el autor de esta tesis ha definido el término "preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas

especiales,” el que se expresa como: la apropiación por parte del maestro de la experiencia histórico-cultural acumulada con relación al trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio con escolares que presentan necesidades educativas especiales, a partir de la asimilación de los conocimientos, habilidades y actitudes en un todo íntegro que le permita transformarse a sí mismo, así como transformar y enriquecer la práctica educativa con estos escolares.

La experiencia histórico cultural acumulada con relación al trabajo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales se asume en calidad de contenido, a partir de los resultados de investigaciones internacionales y nacionales, de las concepciones que se esbozan en las distintas fuentes bibliográficas y de la experiencia práctica del autor como maestro e investigador. Este contenido se expresa a través de los conocimientos en torno al trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio, las habilidades para la aplicación de los conocimientos a la práctica educativa y las actitudes para la solución de los problemas. Estos componentes del contenido se mueven en un todo integrado asegurando la transformación del maestro y consigo la transformación de la práctica educativa con escolares que presentan necesidades educativas especiales.

Las acciones de superación profesional encaminadas a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de alumnos con necesidades educativas especiales deben propiciar un crecimiento profesional y humano. En este particular juega un papel fundamental la acción reflexiva “como un procedimiento esencial que permite el análisis de lo que se está haciendo, evaluar el horizonte de posibilidades en el cual se actúa, derivando acciones alternativas para el cambio. Constituye una forma de análisis de la práctica que permite reinterpretarla y encontrar mejores vías. En colaboración con otros profesionales, se analiza el sentido y las implicaciones de las prácticas educativas, de forma que la teoría y la práctica se integren y se complementen”. (Martínez Ángulo, 2005: 17). Se trata de que mediante la práctica reflexiva los maestros puedan conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia. Súmese también que la reflexión y los procedimientos que la propician deben conectarse con acciones que permitan ir combinando pensamiento y acción, práctica y reflexión, hacer y hablar.

El intercambio entre los maestros es un estímulo importante para el desarrollo de la práctica pedagógica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, lo que impulsa la implicación, el compromiso y la innovación educativa “como un proceso de alto grado de autonomía y creatividad, encaminado a introducir mejoras sustanciales en la práctica profesional respondiendo a metas y objetivos deseados”. (Moreno Bayardo, 1995:3). La experiencia profesional es otro aspecto de relevancia en la superación profesional de los maestros primarios rurales. En estos el intercambio de experiencias es una de las fuentes más ricas de aprendizaje y se motivan fundamentalmente por aquellos aspectos relacionados con ésta. Esto refuerza la idea de partir del análisis de lo experiencial y vivencial en las formas de superación profesional que se adopten, lo que hace posible un aprendizaje significativo susceptible de ser aplicado a la práctica profesional pedagógica y transformarla, contribuyendo al crecimiento profesional y personal del maestro primario rural en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en el contexto educativo de la escuela primaria rural.

1.2 La escuela primaria cubana en el sector rural.

Antes de 1959 la escuela rural estuvo prácticamente olvidada. Los españoles primero y los yanquis después solo atendieron la misión de entregar al amo extranjero la riqueza del país, a nadie le preocupaba el bienestar de la población cubana. “La cantidad de centros escolares era insuficiente, pero donde más se hacía sentir la falta de escuela era en los campos” (García Galló, 1974: 77); no obstante se reconocen algunas acciones en favor de la educación rural.

En opinión de Lorences (2003) “...los orígenes de la educación rural se remontan al siglo XIX e inicios del siglo XX; sin embargo, institucionalmente se define de forma oficial en 1922 cuando se promulga el Reglamento General de la Enseñanza Primaria. En este se concreta a las escuelas urbanas como todas aquellas que se encuentran situadas en ciudades, pueblos y caseríos, siempre que estos últimos cuenten, por lo menos, con 500 habitantes o que las condiciones de vida y ocupación de los mismos así lo aconsejen. Se consideraban escuelas rurales, las que no estuvieran comprendidas en las condiciones anteriormente señaladas.” (Lorences González, 2003: 14).

En 1936 se crean las escuelas primarias cívico militares en zonas de fácil acceso. Estas eran atendidas por miembros del ejército y subordinadas técnicamente a la Secretaría de Educación. En ellas se impartía la misma enseñanza que en las escuelas públicas.

En 1943 se aprobó el nuevo Reglamento de Educación Rural mediante el cual se crearon el Consejo Directivo Superior de las Escuelas Rurales, Los Consejos Directivos Provinciales, las Juntas Municipales de Educación Rural y las Asesorías Rurales. Se disponía que los establecimientos docentes rurales se agruparan en escuelas normales rurales, escuelas del hogar rurales, hogares infantiles campesinos; escuelas consolidadas completas e incompletas, escuelas iniciales y escuelas o rutas ambulantes. (Otero, 1947: 460).

A pesar de estas acciones la educación rural en la época neocolonial se caracterizó por la falta de voluntad política estatal para atender y modernizar la escuela rural; la carencia de escuelas y maestros; el estancamiento de planes y programas de estudios; la mínima o ninguna dotación de materiales para el trabajo; el aprovechamiento de los alumnos reflejaba una enseñanza formal y ajena a la vida, no contextualizada; falta de mantenimiento constructivo; aislamiento del medio rural e inadecuada ubicación geográfica de las escuelas; inconformidad social por la situación de la educación en el sector rural; así como las altas tasas de deserción escolar.

En general la situación de la educación rural era nefasta. Ramiro Guerra, citado por Malo (1945), planteó “la necesidad de reconsiderar los fines de la educación rural para incrementar su efectividad y abogaba por la nuclearización de las matrículas y la preparación especial de los docentes de este sector. Para él era increíble e imposible que subsistiera la escuela rural cubana de forma inalterable desde su creación por la intervención norteamericana en 1902.” (Malo Rendín, 1945:45).

En el documento histórico “La historia me absolverá”, Fidel Castro denuncia los males del contexto capitalista de explotación y marginación a que estaba sumido el pueblo, donde denunció el estado de la educación al afirmar que “...el sistema de enseñanza se complementa perfectamente con todo lo anterior. ¿En un campo donde el guajiro no es dueño de las tierras para qué se quieren escuelas agrícolas?...Todo está dentro de la misma lógica absurda...A las escuelitas públicas

del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos menos de la mitad de los niños en edad escolar y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario...” (Castro Ruz, 1973: 45).

Después del triunfo revolucionario cambió la situación económica, política y social de las zonas rurales y de montañas, abriéndose para el campesinado una nueva vida matizada por cambios trascendentales que se han extendidos hasta la actualidad. Uno de esos cambios lo constituyó la aprobación el 23 de diciembre de 1959 del Decreto-Ley dirigido a la reforma integral de la enseñanza. “Se abrieron 10 000 aulas de educación primaria, principalmente en las zonas rurales, y se duplicó el número de maestros. Se incorporaron a las aulas más de 400 000 niños, por lo que en 1959 se logró elevar la escolaridad de la población de 0 a 6 al 89,1%. Este incremento tuvo lugar fundamentalmente en las zonas rurales, las cuales tradicionalmente estuvieron desatendidas.” (Chávez Rodríguez, 1996: 110).

La actividad educacional rural se vio favorecida con creces por la Campaña Nacional de Alfabetización llevada a cabo en 1961, la que alcanzó una dimensión epopéyica; y el Plan Nacional de Becas en 1962. La educación llegó hasta cada rincón donde hubiese niños y adultos analfabetos; todos los habitantes del campo lograron un empleo decoroso. Del abandono social, se pasó entre otros beneficios, a la posibilidad real de cursar estudios y lograr una profesión.

Estos acontecimientos marcaron un hito en el desarrollo educacional del país y en particular en la educación rural. Desde entonces se generó un considerable aumento del número de escuelas primarias rurales y a la vez una alta demanda de maestros para enfrentar las matrículas que colmaron las aulas, a la vez que se dotaron estas escuelas de nuevos planes y programas de estudios, y material escolar que respondiera a los intereses del proceso revolucionario que se iniciaba.

El acceso de todo el pueblo a la educación dio lugar a que los jóvenes de las zonas rurales comenzaran a transformarse en técnicos, médicos, maestros, ingenieros, lo que originó que se establecieran a vivir en las ciudades y dejar el medio rural en que nacieron y crecieron; dando lugar a que los padres, por arraigo familiar, también se trasladaran a vivir en las ciudades buscando el acercamiento a sus hijos lo cual generó junto a la urbanización del campo, el éxodo y despoblamiento de las zonas rurales, especialmente de las montañas. “Este éxodo campesino en Cuba no fue

consecuencia de la marginación y el abandono social como en otros lugares de América Latina y el mundo, sino por el avance social propiciado por la Revolución.”(Cubillas Quintana, 2004:16). Este acceso de los habitantes del campo a la educación, junto a otras medidas adoptadas por la dirección de la Revolución para eliminar las diferencias sustanciales entre el campo y la ciudad, también influyeron en la escuela primaria rural.

Las investigaciones realizadas por Lorences (2003) sobre la escuela rural destacan el desarrollo de un estudio realizado por maestros de montañas, en la primera etapa del período revolucionario, que demuestra el propósito de acercar la escuela rural que era básicamente de multigrado, al modelo de la escuela graduada típico de las zonas urbanas. Esto se manifiesta al afirmarse que en la ciudad cada grado estudia con un maestro, así será también en los campos cubanos (Lorences González, 2003:17). Este enfoque propició la reducción del número de aulas multigrados y el consecuente incremento de las escuelas graduadas.

El Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, celebrado en el año 1975, significó un acontecimiento de extraordinaria relevancia para el sector educacional al aprobar una reforma educativa que estableció los objetivos de la educación cubana, la conformación del Sistema Nacional de Educación y la estrategia perspectiva de su desarrollo y perfeccionamiento; a la vez que introdujo profundas transformaciones organizativas y curriculares para todos los niveles de enseñanza. Derivado de esta plataforma política surge la Resolución Ministerial 210 de 1975 que establece una nueva forma de organización para la educación primaria del sector rural, la cual contempla para este cuatro tipos de escuelas: escuelas graduadas, semigraduadas, multigrados y concentrados de segundo ciclo. Actualmente se mantienen estas variantes de escuelas.

Las escuelas graduadas son las que tienen todos los grados de primero a sexto sin combinar grupos (puros), a veces con más de un grupo de escolares por grados; las semigraduadas son las escuelas que solo tienen aulas del primer ciclo, sin combinar ninguno de ellos; y las multigrados son aquellas que atienden niños de varios grados (2 o más) en un mismo grupo-clase.

Los concentrados e internados de segundo ciclo agrupan escolares de zonas muy apartadas que cursan el 5to y 6to grado. Esta variante desde el año 1989 se analizó

la conveniencia de buscar alternativas que le permitieran al niño o la niña permanecer con su familia y desarrollarse en su comunidad; debido a este análisis en el país han disminuido los centros con esta variante.

Como una consecuencia lógica de la política del Partido y del Gobierno Cubano dirigida al Desarrollo Sostenible de la Montaña surge, en el año 1987, “El plan Turquino Manatí” como una vía para lograr la atención priorizada de los pobladores de estas zonas mediante un conjunto de transformaciones económicas, sociales y culturales, las cuales traen aparejada la disminución del éxodo de sus pobladores hacia las zonas urbanas o rurales del llano y, por tanto, hacen que aumente el número de pobladores en las zonas de montaña, y por consiguiente de esta manera, no es solo necesario mantener la concepción de la escuela de grados múltiples, sino incrementarla y por tanto perfeccionarla. (Romero Espinosa, 2004:5).

Los años duros del período especial, a partir de 1991, el recrudecimiento del bloqueo y el incremento de las limitaciones económicas del país dieron lugar a carencias materiales en las escuelas, éxodo de maestros, especialmente en las zonas rurales del llano y las montañas, y como paradoja, se acrecentaron las matrículas debido al retorno de familias a las áreas del sector rural. Fue mayor la creación de aulas unígrados y aulas multígrados lo que propició la necesidad de docentes. (Cubillas Quintana, 2004:25).

Las características del sector rural, la diversidad de escuelas primarias que en este existen, unido a las exigencias sociales en relación a la elevación de la calidad de la educación, dieron lugar a la selección de directores zonales por indicación del MINED en el año 1992. Desde entonces el trabajo de los directivos y docentes que tienen a su cargo la dirección del proceso docente educativo en las condiciones del sector rural ha venido ganando en asesoramiento y organización. Estos en los momentos actuales, junto a funcionarios de los distintos niveles de la estructura educacional, experimentan la búsqueda de procedimientos y vías pedagógicas, didácticas y metodológicas para perfeccionar la organización escolar de la escuela rural de estos tiempos, la que “ha venido experimentando modificaciones que la distinguen como una institución más flexible y dinámica y que revitalizan al multígrado en aras de su racionalidad económica y pedagógica” (Lorences González, 2003:20).

La escuela primaria rural de conjunto con la urbana enfrentan en la actualidad una serie de transformaciones, a partir de la implementación del “Modelo de Escuela Primaria”, que se constituyen en condiciones favorables para llevar a efecto un proceso educativo de mayor calidad, influenciado fundamentalmente por el reducido número de la matrícula por aula, así como por la inserción de televisores, videos, computadoras, el módulo de textos de la Editorial Libertad los que constituyen otros mediadores de la cultura como complemento significativo para los procesos instructivos y educativos que se desarrollan en esta institución escolar.

El “Modelo de Escuela Primaria” asume como núcleo metodológico central de su concepción, que las transformaciones que se pueden lograr en la calidad de la educación primaria, están asociadas esencialmente al trabajo de la propia escuela, a las transformaciones que en ella tienen lugar, producto de la interacción entre los factores internos (directivos, maestros de aulas, maestros en formación, maestro de Computación, instructores de arte, profesor de Educación Física, bibliotecaria escolar, alumnos) y externos (familia, comunidad) como agentes estos últimos, que interactúan en los procesos educativos más cercanos al niño y a la escuela.

Al asumir como núcleo metodológico central en las transformaciones a la escuela, resulta imperioso considerar los procesos de centralización y descentralización, lo cual implica “formar al escolar primario de acuerdo al Fin y los Objetivos previstos en la sociedad y el Estado para este nivel de enseñanza, como necesaria unidad del sistema, tomando en consideración para su alcance las condiciones particulares, específicas, es decir, las diferencias que se producen por las características de los niños, las particularidades de los maestros, las condiciones físico-geográficas, el desarrollo económico y sociocultural del entorno donde se encuentra la escuela” (MINED,2004:2).

La escuela primaria tiene como fin “contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados la interiorización de los conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamientos, de acuerdo con el sistema de valores e ideales de la revolución socialista cubana” (MINED, 2004:3). Este fin se concreta en el sistema de objetivos que el escolar primario debe vencer al concluir el sexto grado, los que paulatinamente se van atendiendo y materializando en los

diferentes grados y etapas del desarrollo, facilitando la orientación pertinente para la dirección de los procesos instructivos y educativos, en estrecha interrelación.

Hoy la escuela primaria rural se caracteriza por revelar el “Modelo de Escuela Primaria” ajustado a las condiciones y características del contexto rural, promoviendo la necesidad del diagnóstico integral y fino como condición esencial en la organización y dirección científica del proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en el protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje; la función socializadora de la escuela en su constante interacción con la familia, la comunidad, los medios masivos de difusión, el trabajo; el papel activo del niño en la vida de la escuela; la innovación educativa ante la solución de los problemas del escolar y su entorno; así como la organización de la vida interna; de modo que se cree un ambiente favorable de trabajo en todos los que están implicados en realizarlo.

Un elemento distintivo de la escuela primaria rural, que más preocupación ha generado siempre en los maestros rurales, ha sido la heterogeneidad cultural y social de los escolares que a ella asisten, la que se ve aumentada con la prevalencia del multigrado y la presencia de escolares con necesidades educativas especiales. Todo grupo de alumnos se caracteriza por ser heterogéneo, “los niños difieren los unos de los otros en términos de sus capacidades personales, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, sus rasgos de personalidad, su historia sociofamiliar y cultural”. (Cobas Ochoa, 2006:2). En el caso específico de la escuela multigrado esta heterogeneidad se hace mucho más compleja, pues “el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes y comunicativas y los cuales reciben la influencia del proceso docente educativo en un mismo acto de clases, con el mismo plan de estudio de la escuela primaria graduada, bajo las mismas condiciones, en una misma sala de clase y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente”. (Rodríguez Izquierdo, 2004: 12). Cuando a esta realidad se suman los escolares con necesidades educativas especiales, el rango de heterogeneidad del grupo se ve aún más aumentado y el nivel de preocupación del maestro también se ve aumentado, por cuanto estos escolares exigen de estrategias individualizadas dirigidas a dar la respuesta educativa a las necesidades especiales.

La presencia de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela rural se debe en gran medida a la apertura de la Educación Especial a todo el Sistema Nacional de Educación.

1.3 La educación especial en el contexto de la educación cubana.

Con anterioridad al triunfo de la Revolución las escuelas o centros especiales generalmente eran de carácter privado o estaban subvencionados por patronatos; en realidad eran asilos y atendían un número insignificante de niños. La gran mayoría de los escolares con necesidades educativas especiales tenían como única perspectiva la explotación humana, el abandono social y la miseria.”Los datos oficiales informan que en el país existían 134 alumnos matriculados en la Educación Especial, ubicados en 8 escuelas: 3 para retrasados mentales, 4 para sordos y 1 para ciegos”. (Bell Rodríguez, 1996:3).

La atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en Cuba es fruto de la Revolución, la cual reclamó desde su triunfo el derecho de todos los niños a que se les eduque y se comenzó a trabajar progresivamente en este noble empeño, dando lugar al surgimiento del Subsistema de Educación Especial. Desde sus inicios este tipo de educación se ha asumido con una postura de igualdad y justicia social y ha tenido como fin fundamental el que sus egresados puedan acceder a niveles superiores de desarrollo y lograr una adecuada incorporación a la vida social y laboral, haciéndose cumplir la tesis martiana relacionada con la unidad y respeto a los derechos de todos los ciudadanos: “las condiciones de la felicidad deben estar sinceramente abiertas y con igualdad rigurosa, a todo el mundo”. (Martí Pérez, 1963:254).

Históricamente la Educación Especial estuvo identificada con una red de escuelas e instituciones encargadas de acometer una labor especializada, dirigida a la corrección y compensación de las desviaciones en el desarrollo de los menores. Esta comprensión comenzó a cambiar en nuestro país a mediados de la década de los años 90 del pasado siglo, como resultado de la reconceptualización que a nivel internacional comenzó a gestarse en torno a este tipo de educación y la atención a las personas con necesidades educativas especiales, a partir del desarrollo de eventos y acontecimientos internacionales donde se destacan el Informe Warnock (1978), la Conferencia de Jomtien (1990) y la Declaración de Salamanca (1994) los cuales se han proyectado por políticas que favorezcan una escuela para todos, en la

que tengan cabida y respuesta educativa adecuada todos los alumnos y las alumnas con independencia de sus condiciones personales, considerando la garantía de que se eduquen en el medio más normal posible.

La conceptualización actual de la Educación Especial en Cuba es el resultado de la labor desplegada en función de asegurar la atención integral a todos los escolares con necesidades educativas especiales y de la interpretación y aplicación, en las condiciones del país, de los más renovadores y modernos enfoques internacionales en esta materia. Justamente se concibe la Educación Especial “como un sistema de escuelas, modalidades de atención, recursos, ayudas, servicios de orientación y capacitación, puestos a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, en grupos de riesgos, sus familias, educadores y el entorno en general”. (Bell Rodríguez, 1997: 27).

Al abordarse la conceptualización de la Educación Especial los elementos más específicos no se obvian, al contrario, adquieren una nueva dimensión, de ahí que se reconozcan las escuelas especiales de tránsito y específica; dirigidas a la prevención, tránsito, apoyo e integración de los escolares con necesidades educativas especiales; a la vez que estas se abren hacia los entornos como centros de recursos y servicios para educar la diversidad. En esencia se trata de concebir la escuela dentro de una estrategia más global donde no solo se asuma como alternativa necesaria para los escolares que verdaderamente la requieran y por el tiempo que resulte necesario, sino que además se instituya como centro de recursos y servicios a partir de extender su influencia educativa a los entornos para educar la diversidad. Al respecto en el Informe Warnock (Special Educational Needs) se plantea:

“Algunas escuelas especiales deberían ser desarrolladas específicamente como centros de recursos para todos los profesores del área correspondiente. Ayudarían así al desarrollo curricular y al perfeccionamiento del profesorado. Servirían a padres y profesionales como punto de referencia para el asesoramiento en materia de educación especial, y actuarían de lugar de encuentro para los propios padres. La preparación, almacenamiento y préstamo de elementos y materiales especiales, así como el desarrollo de medios audiovisuales, formarían parte de las funciones de tales centros”. (Warnock, 1978:56).

Hoy la Educación Especial en las nuevas condiciones del desarrollo social, y en concordancia con la concepción de la necesidad de educar la diversidad tiene como propósitos más generales “la equiparación de oportunidades para toda la población que lo requiera, crear las condiciones para educar la diversidad y preparar los recursos humanos para educar la diversidad” (Betancourt Torres, 2006:2), con énfasis en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales.

En la actualidad se concibe la escuela general como una institución educativa idónea para la educación de los escolares con necesidades educativas especiales, siempre que se fortalezca esta institución, se prepare el personal docente, se garanticen condiciones de acceso y ayudas para su mejor desempeño y se incrementen las acciones integradas de orientación y seguimiento para la toma de decisiones y su ejecución, a partir de la conciencia que hoy se tiene acerca de la necesaria integración de estos escolares.

La tendencia durante las dos últimas décadas ha sido fomentar la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual se ha traducido en el desarrollo de políticas educativas que abogan por una escuela abierta a la diversidad en la que todos los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales. Esto ha generado distintas posturas y corrientes en torno a la educación de los niños con necesidades educativas especiales las que han dado en llamarse de diversas formas, como son: educación inclusiva, escuela inclusiva, educación integradora, integración escolar, integración educativa, escuela abierta a la diversidad, entre otros. Al respecto Echeita y Verdugo (2004), citados por Moreno (2006) han expresado que “el debate sobre utilizar integración o inclusión es apenas nominalista si se considera que en castellano son en cierta medida sinónimos y perfectamente pueden intercambiarse en el discurso si tenemos claro lo que queremos reflejar con ellos” (Moreno Valdés, 2006:145); o sea constituyen modos diferentes de expresar un mismo enfoque, aunque con determinados matices que los distinguen. En la tesis que se presenta se utilizan mayoritariamente los términos integración escolar y escuela abierta a la diversidad por ser los que más se manejan en la bibliografía cubana sobre el tema.

La tesis central de la integración escolar establece que “la escuela debe garantizar educación de calidad para todos los educandos, sin excluir a ninguno de ellos por

razones de raza, sexo, grupo social a que pertenece, nacionalidad, creencia religiosa o capacidad". (López Machín, 2000: 5).

En este sentido se define la integración escolar "como un proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas especiales, desarrollar su vida escolar en condiciones de igualdad, pero atendiendo (el sistema escolar) a su desarrollo personal y brindándole los medios y condiciones adecuadas para que participe en el conjunto de las actividades escolares". (Manosalva Mena, 1997: 29).

Otra definición acerca del tema es la que destaca que si se analiza la tesis más general de la integración escolar y sus principales postulados teóricos podría interpretarse "como una forma ideal de concebir la educación de la niñez, sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo de cada educando, donde cada cual encuentre la respuesta educativa que necesite". (López Machín, 2000: 10).

También se ha definido "como el propósito de educar juntos a niños con necesidades educativas especiales con aquellos en los que dichas necesidades no se manifiestan, se trata, en resumen, de la incorporación a las escuelas regulares, sin responder a un criterio estrictamente comunitario, de niños con necesidades educativas especiales". (Bell Rodríguez, 1998:8).

Teniendo en cuenta los conceptos anteriormente citados y las experiencias prácticas del autor de esta tesis la integración escolar debe ser entendida como el hecho de educar juntos a todos los escolares, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, donde todos encuentren una respuesta educativa a pesar de las diferencias. Es decir, se interpreta la integración escolar a partir de sus propósitos humanistas, como una forma abierta, socializadora por excelencia, ideal de concebir la educación y desarrollo de los niños y las niñas; la cual en correspondencia con la política educativa cubana, persigue ante todo garantizar equidad e igualdad de oportunidades a todos a pesar de las diferencias peculiares de cada persona, consciente de que la integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humano.

EL fundamento básico de la integración escolar es el denominado principio de la normalización, que postula la necesidad de que el niño se eduque en las condiciones más normales posibles, en el medio menos restrictivo, más socializador y desarrollador. Este principio se materializa además en la sectorización y la

individualización. La sectorización consiste en acercar los servicios educativos integradores al ámbito más próximo a la residencia de los alumnos a integrar. Por su parte la individualización implica que cada alumno reciba la educación y los apoyos precisos en cada momento de su evolución atendiendo a sus necesidades y posibilidades.

Como colofón a lo anterior, la integración escolar se proyecta por una escuela abierta a la diversidad, como una institución flexible que debe ajustarse a las exigencias de sus alumnos, que brinde variedad de opciones educativas, de métodos, de procedimientos que se adecuen a las necesidades y potencialidades de cada educando y propicien su desarrollo. Esta forma de concebir la escuela constituye un reto para cualquier colectivo pedagógico por experimentado que sea y preparado que esté.

Autores y especialistas como Illán (1995) y López (2000) reconocen determinadas condiciones para llevar a la práctica la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas generales, en las que se ha venido trabajando por parte de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), las escuelas especiales, las universidades pedagógicas, y las estructuras de dirección del sistema educativo cubano. Entre estas condiciones se destacan:

- Cambios de actitud de la población hacia los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

Se enfatiza en la necesidad de que los padres, el resto de los alumnos, el colectivo pedagógico y la comunidad tomen conciencia acerca de las potencialidades de desarrollo de estos alumnos, del apoyo que necesitan, que comprendan el valor de la socialización, del desempeño de estos en el colectivo de sus coetáneos, en condiciones naturales, normales, y de la importancia del estímulo y del reto; no solo para que sean simplemente aceptados, sino para que se sientan capaces de convivir y establecer relaciones. En sentido general se trata de que comprendan que estos escolares antes de ser excepcionales o diferentes, son personas con derechos y deberes iguales que otras, precisando, necesitando, que se le ofrezcan las mismas condiciones de vida y educación que al resto de los seres humanos.

- Preparación del profesorado.

El colectivo pedagógico debe tener la preparación necesaria para transformar las condiciones en que tiene lugar el proceso educativo, así como buscar los métodos,

procedimientos, medios y estilos de trabajo que se correspondan con las características y posibilidades de los alumnos que atiende, para así poner todos los recursos en función del desarrollo de sus educandos. Además deben estar en condiciones de descubrir oportunamente las ventajas y potencialidades de sus alumnos, qué pueden hacer ellos por sí solos y qué tipo de apoyo necesitan, para trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno.

- Limitación de la masividad de las aulas.

Las aulas con exceso de matrícula (superpobladas) constituyen una barrera para la atención diferenciada y personalizada de los alumnos en una escuela abierta a la diversidad. Esto es un problema resuelto para la Educación Primaria en Cuba, pues como parte de las transformaciones educacionales, hoy se garantiza el estricto cumplimiento del principio de relación de un maestro por cada 20 alumnos lo que favorece la atención personalizada de todos los escolares, aspecto que tiene un significado particular en la ampliación de oportunidades para el aprendizaje y la participación.

- Fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela.

El gozo de la autonomía y autoridad de la escuela ha de propiciar una mayor independencia en la ejecución de las adaptaciones curriculares, la determinación de vías, métodos, procedimientos, medios y estilos de trabajo que satisfagan las necesidades de aprendizaje de los alumnos, así como una participación más activa de la familia y la comunidad en el proceso de toma de decisiones y puesta en práctica de las mismas, dada la importancia que tiene la coordinación y sistematización de las influencias educativas. Se trata de que en la institución escolar abierta a la diversidad, todo esté en función de los alumnos y su desarrollo.

- Incremento del apoyo a la escuela.

Resulta necesario e imprescindible el apoyo a la escuela abierta a la diversidad por parte de las estructuras técnicas de los distintos niveles de dirección, los equipos de los Centros de Diagnósticos y Orientación (CDO), escuelas especiales, profesores especializados y directivos educacionales en general. Esta condición se ha visto favorecida con el proceso de integración entre las enseñanzas general y especial, donde los CDO asumen la orientación y el seguimiento en las escuelas generales como pilar fundamental de prevención y atención a las dificultades en el aprendizaje y los problemas de conducta de los escolares, participando en la elaboración de

estrategias psicopedagógicas para el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales. De igual manera las escuelas especiales y profesores especializados se desempeñan constantemente en el asesoramiento del personal docente de la enseñanza general para la atención integral de estos escolares.

Otros elementos que distinguen en la actualidad la reconceptualización de la Educación Especial son las concepciones sobre “niños con defectos, diagnóstico, intervención, escolarización y preparación del personal docente” (Betancourt Torres, 2006: 2y3). Esta reconceptualización no implica el planteamiento de conceptos y prácticas totalmente nuevos, se trata de reflexiones sobre todo lo que se ha hecho, sobre los puntos de vista teóricos y prácticos que han sustentado la Educación Especial.

De manera general la educación y la pedagogía se encuentran en un importante proceso de cambio. Las concepciones educativas adquieren un mayor enfoque humanista, el alumno y su desarrollo se ubican como centro y razón de ser esencial de toda labor pedagógica. En este sentido el propio desarrollo de la Educación Especial ha permitido cumplir la sentencia de Vigotski, cuando expresó: “Es posible que no esté lejos el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto de niño con defecto, como una indicación de cierto defecto, no eliminable de su naturaleza” (Vigotski, 1989:61). El término “niño con defecto” ha ido evolucionando en correspondencia con la profundización que ha venido teniendo la pedagogía especial. Hoy se prefiere utilizar la expresión “niños con necesidades educativas especiales” que incluye no solo a los tradicionalmente llamados “niños con defecto”, sino también a aquellos que en cualquier contexto educativo necesitan ayudas especiales que den respuesta a sus necesidades, imprimiéndole esta expresión, mejores expectativas y más optimismo a la atención educativa de los escolares que requieren de los recursos y servicios de la Educación Especial, a partir de concebir el problema no solo en el niño sino en toda su dimensión biológica, pedagógica, psicológica y social.

El diagnóstico escolar, en correspondencia con el carácter institucionalizador que tenía la enseñanza especial, se caracterizó por su contenido patologizante, centrado en el defecto, dirigido a la clasificación, pues partía del presupuesto de que las causas del fracaso escolar debían buscarse en el propio alumno utilizando para ello pruebas con normas y criterios de referencias, o sea se diagnosticaba el defecto más que las posibilidades y potencialidades de desarrollo. Estas concepciones se

transformaron totalmente en la medida que los sistemas educativos del mundo se fueron moviendo en el empeño de hacer una educación más masiva, más integradora, más diferenciada, personalizada y desarrolladora generando la necesidad de un diagnóstico psicopedagógico que sustente la labor educativa.

En la actualidad el diagnóstico constituye “un principio pedagógico, premisa imprescindible, procedimiento científico en función de la labor educativa y del desarrollo de todos los alumnos” (López Machín, 2002:11). El mismo se asume con fines preventivos, transformador e interventivo; con mayor unidad entre lo afectivo y lo cognitivo; que sea capaz de predecir, de pronosticar, de revelar las relaciones entre lo interno y lo externo. Se trata de un diagnóstico que hace énfasis en las posibilidades de desarrollo del escolar, más integral al estudiarse al niño y sus entornos con la participación de todos los elementos que inciden en el desarrollo multilateral del niño. Es por ello que junto a los técnicos y especialistas educacionales y médicos intervienen, en el proceso de diagnóstico, la escuela, la familia y elementos claves de la comunidad. Esto permite establecer con claridad los ámbitos de actuación y las tareas que a cada cual competen en el sistema de influencias educativas.

La intervención pedagógica ha evolucionado a la par del diagnóstico como expresión de la unidad dialéctica de ambos, diagnóstico-intervención, en la cual se revela el carácter interactivo que entre ellos se produce y donde se evidencian elementos de subordinación recíproca. De allí que “la primera necesidad del diagnóstico está representada en la necesaria búsqueda de vías de intervención adecuadas” (Torres González, 1998:2). Esta también se centraba en el defecto, en el trabajo individual, con carácter clínico terapéutico. La misma evolucionó en su vínculo con el diagnóstico, encaminándose en los momentos actuales a la educación y desarrollo potencial del escolar sobre la base de sus posibilidades y características individuales, “donde todo lo que acontece durante y como resultado de la intervención, ejerce una función de control del diagnóstico. Lo verifica, modifica o rechaza, y en esencia lo dinamiza, lo activa. La idea rectora se resume en considerar el proceso de intervención como un continuo diagnóstico” (Torres González, 1998:3).

La reconceptualización de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, al acreditarse la escuela general como institución educativa idónea para la educación de estos escolares, ha traído aparejado la

reconceptualización del personal docente para asumir el reto de la integración escolar.

La preparación del personal docente constituye una prioridad de primer orden para acometer la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, como parte de la diversidad educativa. Los maestros deben ser preparados para operar con las concepciones teórico-prácticas de la Educación Especial, así como con los recursos, apoyos y ayudas que demanda cada escolar para alcanzar su máximo desarrollo. En resumen se está consciente de que “no es posible ningún cambio en educación sin la adecuada preparación y participación de los docentes” (López Machín, 2002:23).

1.4 Particularidades de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

En la actualidad se aprecia un crecimiento de la conciencia social en torno a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en aras de lograr mejores niveles de educación y atención general, la cual se ha visto favorecida por la prioridad que la máxima dirección del gobierno cubano le presta a la educación de las nuevas generaciones incluidos aquellos niños y niñas, adolescentes y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, dando muestras de justicia social e igualdad para todos en el sistema educativo; lo cual queda claro al plantear que “el socialismo no se puede desentender ni de uno solo de sus hijos, ni de uno solo de sus niños, ni de uno solo de sus jóvenes”. (Castro Ruz, 1975:91).

Se consideran niños con necesidades educativas especiales “a todos los educandos que por muy diversas causas presentan dificultades; no avanzan en el aprendizaje ni en su desarrollo general como los demás; necesitan apoyo para escalar nuevos estadios o cumplir los objetivos educativos trazados. Son niños que por sus particularidades personales o sociales se enfrentan a considerables obstáculos para cumplir tales objetivos”. (Bell Rodríguez, 1996:1). Estas pueden estar dadas por déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales o aquellas determinadas por dificultades o carencias en el entorno familiar y/o social. En esta categoría se incluyen también los niños superdotados o con altos rendimientos escolares. No obstante la presente investigación centra su atención en las necesidades especiales originadas por algún tipo de déficit.

Al abordar las particularidades de la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales es vital partir, en primer orden, de la comprensión e

interpretación de los postulados de Vigotski en relación a los niños con desviaciones en el desarrollo. Estos son: la comprensión del carácter bilateral de las consecuencias del defecto, coherente con la concepción del trabajo correctivo compensatorio; la tesis acerca de la estructura del defecto; los períodos sensitivos y la detección y atención temprana; y el papel de la actividad práctica y laboral en el desarrollo de estos.

El carácter bilateral de las consecuencias del defecto, coherente con la concepción del trabajo correctivo compensatorio constituyen el secreto en la labor pedagógica correctiva con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, al considerar, según estudios e investigaciones realizadas por Vigotski, que: “La influencia del defecto siempre es doble y contradictoria: por una parte, el defecto debilita el organismo, arruina su actividad, es una minusvalía; por otra, porque precisamente el defecto dificulta y altera la actividad del organismo, este sirve de estímulo para el desarrollo elevado de las otras funciones y lo incita a realizar una actividad intensificada, la cual podría compensar las deficiencias y vencer las dificultades” (Vigotski, 1989:160). Esta idea es de gran valor y encierra un profundo optimismo para los maestros que trabajan con escolares que presentan necesidades educativas especiales; a la vez que constituye el sustento del trabajo correctivo compensatorio que se lleva a cabo con estos escolares, visto como el sistema de actividades pedagógicas dirigidas a la estimulación y cristalización de las potencialidades con vista a la integración a la vida socio laboral activa.

La consideración de la estructura del defecto “como enfoque organizador que nos oriente en su estudio, análisis y atención” (Bell Rodríguez, 1996:23), tiene una enorme importancia pedagógica y está estrechamente relacionado con la tarea práctica que tiene ante sí la escuela que acoge escolares con necesidades educativas especiales; conocer cuál de las particularidades es la primaria y cuál, la secundaria.

En el contexto educativo se considera que las necesidades especiales están en estrecha relación con la estructura del defecto y de manera muy íntima con los llamados defectos secundarios, terciarios, etc; que son quienes en última instancia permiten definir el tipo de necesidad educativa especial que presenta el niño, para en correspondencia con ella; determinar, organizar y controlar el sistema de influencias educativas.

De igual manera la detección y atención temprana de los niños con necesidades educativas especiales es otra constante en la labor pedagógica correctiva con estos niños, la que tiene un enfoque eminentemente preventivo a partir de considerar que los primeros años de vida constituyen “el período más saturado y rico en contenido, más denso y lleno de valor del desarrollo en general” (Vigotski, 1987:39); lo cual lleva al maestro a estar muy atento y vigilante ante la más mínima señal de desviación de la norma en los niños, a los efectos de identificarla e intervenir oportunamente a través de una enseñanza intencionalmente organizada a la satisfacción de las necesidades educativas especiales y consigo promover el desarrollo psíquico de estos niños.

Coherente con lo anteriormente expresado se desarrolla el trabajo preventivo con toda la población escolar, asumiendo la prevención “como la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales, o a impedir que las deficiencias, cuando se han producido, tengan consecuencias físicas psicológicas y sociales negativas” (MINED, 1994:2). En este particular se trabaja con intensidad por localizar oportunamente en cada barrio o localidad, en cada grupo escolar a aquellos menores que por diversas razones pueden constituir casos de riesgo de falta de motivación por el aprendizaje y por la escuela, ausentismo, deserción escolar, desviaciones conductuales, dificultades de aprendizaje, para también implementar a tiempo las estrategias necesarias que den solución a los problemas en el ámbito escolar, familiar y/o comunitario.

Por otra parte la concepción acerca del determinismo social del desarrollo psíquico, expresada magistralmente en la ley genética fundamental del desarrollo de la psiquis humana: “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena en dos planos: primeramente en el social y posteriormente en el psicológico; como categoría intersíquica entre las personas y como categoría intrapsíquica en el interior del niño” (Vigotski, 1987:145); y los postulados que tributan a esta ley, tales como: la dependencia del desarrollo psíquico del carácter y contenido de la enseñanza, el diagnóstico del desarrollo infantil, la teoría acerca de la zona de desarrollo próximo, la concepción sistémica del desarrollo psíquico, la teoría de la actividad y la teoría de la formación de la acción mental por etapas, constituyen el sostén teórico de la práctica pedagógica con escolares portadores de necesidades educativas especiales. No obstante las experiencias en el trabajo pedagógico

reconocen la necesidad de asumirlos y aplicarlos con sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad en el desarrollo de la personalidad de estos escolares.

La dependencia del desarrollo psíquico del carácter y contenido de la enseñanza constituye una postura de incuestionable utilidad para la pedagogía especial, pues consiste en lograr una adecuada estructuración y desarrollo de la práctica educativa sobre la base de las necesidades y potencialidades del niño en cada momento, y se instrumenta sobre lo que se ha adquirido, pero esencialmente sobre lo que debe adquirir, o sea se proyecta hacia el futuro convirtiéndose en la fuente real que guía y conduce el desarrollo psíquico y permite corregir y/o compensar las necesidades que genera un desarrollo biopsicológico alterado. Esto exige de un correcto diagnóstico del escolar y su entorno, que sustente el diseño y aplicación de estrategias de intervención que promuevan un aprendizaje exitoso en los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, evitarles experiencias de fracaso y hacer más científica y eficiente la respuesta educativa por parte del maestro. En consonancia con ello se concibe el diagnóstico “como un proceso de toma de decisiones concebidas sobre la base del análisis y la valoración de un cúmulo de información conscientemente recopilada y cuyo objetivo es diseñar un programa de intervención que satisfaga las necesidades específicas sociales y académicas del menor. El conjunto inicial de decisiones posee un carácter tentativo y se va modificando en el proceso de intervención, en la medida en que se revelan nuevos hallazgos, a través del seguimiento continuo y la evaluación de la eficacia del programa inicialmente concebido y paulatinamente enriquecido, rectificado, y perfeccionado en el propio proceso de su ejecución” (Nieves Rivero, 2000:38). Este proceso de diagnóstico psicopedagógico la educación especial lo desarrolla a partir de lo que ha dado en llamar algoritmo contemporáneo para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, el mismo consta de cuatro etapas: evaluación y caracterización, determinación de las necesidades y potencialidades, diseño e implementación de la estrategia de intervención y evaluación y control de la estrategia de intervención. Este mantiene como condición básica la incorporación activa al proceso de diagnóstico de todos los factores vinculados al sistema de influencias educativas, lo cual favorece la toma de decisiones colegiadas con relación a los recursos, apoyos y ayudas para cultivar y fortalecer las potencialidades y satisfacer las necesidades especiales de los alumnos.

Las adaptaciones curriculares constituyen un recurso relevante en la atención pedagógica personalizada a los escolares con necesidades educativas especiales, estas se derivan y deciden a partir del diagnóstico psicopedagógico en la búsqueda de la respuesta educativa a las necesidades de los escolares. En este sentido las adaptaciones curriculares se entienden “como una estrategia de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan en el currículo para atender las diferencias individuales de los alumnos”. (Cobas Ochoa, 2006:2). Según los tipos de necesidades educativas especiales estas pueden ser significativas, no significativas y de acceso al currículo. Las adaptaciones significativas se refieren a modificaciones substanciales que se realizan desde la programación de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodologías, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales. Son por tanto medidas de carácter extraordinario. Las adaptaciones no significativas se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento sustancial de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el maestro para dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos. Por su parte las adaptaciones de acceso al currículo suponen modificaciones o apoyos que permiten al niño, portador de determinados grados de desventajas en su desarrollo, tener acceso con mayor facilidad a la institución escolar, a los programas de estudio o a otros materiales escolares. Se destacan como condiciones fundamentales del proceso de adaptación curricular: partir del currículo ordinario, considerar la valoración amplia del alumno y del contexto, tender a efectuar adaptaciones lo menos significativas posible y adaptar con un criterio de realidad y de éxito.

La comprensión y asunción de la concepción sistémica del desarrollo psíquico es una condición de inapreciable valor a los efectos de promover la creación y mantenimiento de un clima emocional afectivo favorable en el aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Estos escolares necesitan del reconocimiento, del elogio, del estímulo constante por pequeños que sean los éxitos, de manera que se estimule la formación de un concepto equilibrado de sí mismo, lo cual tiene un impacto motivante y movilizador y hace que ganen en autoestima, en confianza, en voluntad, en seguridad en sus posibilidades; propiciando el desarrollo de sus capacidades, sentimientos y convicciones.

La preparación para la vida adulta independiente constituye una particularidad seria en el trabajo con escolares con necesidades educativas especiales, a partir de considerar que “el objetivo de la educación es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y este está indisolublemente ligado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida”. (Castro Ruz, 1976: 198). En este sentido la educación especial le presta mayor atención a aquellos casos con necesidades educativas especiales que menos posibilidades tienen de continuar estudios laborales. Esta preparación necesaria deberá abarcar tanto la vida cotidiana como el mundo laboral. Para la vida de todos los días, serán necesarios los conocimientos prácticos que permiten a un adulto independiente vivir en sociedad. En particular el cuidado corporal y el aspecto exterior, conocimientos elementales y gestión de gastos y, en el aspecto social participación en actividades recreativas y relaciones con las instituciones. En relación a la preparación para enfrentar el mundo laboral esta se asume a partir de la combinación del estudio con el trabajo variante fundamental del principio de vinculación de la teoría con la práctica, y las formas de vinculación que se emplean son: vinculación a talleres docentes, a centros de producción o servicios, a parcelas o huertos escolares, escuela al campo y el trabajo socialmente útil. En el caso concreto de los alumnos integrados a la escuela general, la forma más indicada para garantizar la preparación laboral es la vinculación a centros de producción o servicios: carpintería, atelier, construcción, tornería, herrería, granjas de animales, labores agrícolas, entre otros. La escuela es la responsable de canalizar la preparación laboral de conjunto con la familia y los factores de la comunidad tomando en consideración las características y posibilidades de los alumnos y las demandas fundamentales de fuerza de trabajo. El éxito de la preparación laboral depende principalmente de la posición del colectivo laboral con respecto al alumno, para lo cual la escuela previa coordinación con la administración dará a conocer a los trabajadores la significación política, social, pedagógica y económica de esta tarea. A su vez explicará las características individuales del alumno, insistiendo en como tratarlo, la ayuda que necesita según sus posibilidades, qué habilidades profesionales y qué cualidades de la personalidad posee y cuáles son necesarias perfeccionar. Esto exige de un seguimiento sistemático por parte de todos los factores implicados (escuela, familia, comunidad, administración) de manera que al arribar a la edad laboral esté en condiciones de

incorporarse a la vida sociolaboral activa y es un logro significativo si se ubica en el propio centro donde se preparó laboralmente. Una vez egresado y ubicado laboralmente se le continúa dando seguimiento por no menos de dos años.

La educación familiar de las familias de los escolares con necesidades educativas especiales es otra de las particularidades que distingue a la pedagogía especial, esta se asume desde una postura de comunicación, discreción, colaboración, comprensión, y compromiso con el resultado de la labor educativa. Se ha de partir de un diagnóstico que recoja al menos información relacionada con las características de cada familia, el nivel de aceptación del hijo con características especiales y las expectativas en relación a este. Los resultados de este diagnóstico son tomados en consideración para acometer las acciones de orientación familiar desde la implementación del algoritmo de atención integral, el que se ha convertido en el espacio propicio para redimensionar la labor de educación familiar, en el contexto de las necesidades educativas especiales. Los padres son incluidos como miembros activos en el proceso de caracterización, diseño, implementación y control de la estrategia de trabajo con su hijo, lo que propicia que las acciones de orientación familiar salgan de los análisis, discusiones y decisiones que se promueven en torno a su hijo, en la propia medida en que estos pueden hacer aportaciones valiosas a las adaptaciones curriculares. Este papel dinámico de los padres en la estrategia educativa propicia que aprecien y comprendan las posibilidades de desarrollo de su hijo y a la vez se sientan orientados y apoyados, lo que contribuye a la rehabilitación de la familia con necesidades especiales.

Otros componentes de gran significación en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales son el trabajo comunitario y el trabajo con las asociaciones de discapacitados. Las fuerzas que generan los factores de la comunidad (MINED, INDER, CULTURA, ANAP, CDR, FMC, Delegado del PP, entre otros) y las asociaciones de discapacitados (ANSOC, ANCI, ACLIFIM), en aras de la atención integral a estos escolares, resultan de mucho valor en el logro de la plena integración socio-laboral y consigo en la elevación de la calidad de vida de estas personas.

Las reflexiones y valoraciones realizadas a partir de la revisión bibliográfica y el análisis documental, permiten apreciar la brecha existente entre las aspiraciones y exigencia de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales y la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para

asumirla. Es por ello que ante la necesidad de cubrir esa distancia, se ha considerado en la presente investigación la propuesta de una estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Capítulo II

Estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

2.1 Diagnóstico de las necesidades de superación de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Al elaborar la propuesta de superación profesional para la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, se aplica la tecnología para la determinación de necesidades de superación que propone Leiva González (1987), la cual permite identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para desempeñar un puesto de trabajo y los que el profesional posee, a partir de la instrumentación de un sistema de métodos de investigación que permitan recopilar e interpretar los datos necesarios para determinar lo que debe hacer el maestro, lo que hace y a partir de la diferencia obtenida establecer las necesidades.

La muestra para la determinación de las necesidades de superación fue conformada por toda la población, integrada por los 53 maestros primarios rurales de la provincia Sancti Spíritus que atienden en sus aulas escolares con necesidades educativas especiales. De estos, 37 (69,8 %) son licenciados en Educación Primaria, 12(22,6 %) cursan actualmente la licenciatura, y 4 (7,5%) son maestros primarios graduados y no han matriculado la licenciatura. Respecto a la experiencia profesional, 22(41,5 %) tienen más de 15 años, 14(26,4 %) tienen entre 10 y 15 años, 11 (20,7 %) tienen entre 5 y 9 años, y 6 (11,3 %) tienen menos de 5 años. Integran también la muestra 33 familias con hijos con necesidades educativas especiales incorporados a la escuela primaria rural y 19 directivos de los diferentes niveles de dirección del sector educacional en la Educación Primaria.

El análisis de las necesidades de superación se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos que abarcó la revisión de planes de estudio, la revisión de las acciones de superación profesional desarrolladas, así como la revisión de sistemas de clases y planes metodológicos; además la observación de clases, encuestas y entrevistas que hicieron posible determinar las regularidades de

la situación real de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Análisis de los planes de estudio. (Ver anexo 1)

El análisis de los planes de estudios de la carrera de licenciatura en Educación Primaria centró su pretensión en constatar los objetivos, asignaturas y contenidos curriculares encaminados a la preparación pedagógica del maestro primario para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Con este propósito fueron analizados los planes de estudio A, B, C, y el actual en sus dos variantes: nivel de ingreso maestros habilitados y nivel de ingreso duodécimo grado aprobado. Se pudo comprobar que en todos los casos han contado con la disciplina Fundamentos de la Actividad Pedagógica, y como parte de esta se han impartido las asignaturas Fundamentos de Defectología, Fundamentos de Pedagogía Especial y más recientemente Diagnóstico y Diversidad. Como regularidad, en estas asignaturas se han abordado contenidos referidos a la detección y diagnóstico de las necesidades educativas especiales más frecuentes en los escolares primarios y algunas estrategias y alternativas pedagógicas de intervención. No obstante estos contenidos solo han cumplido sus propósitos en el plano teórico y su alcance ha quedado en el enriquecimiento informativo y cultural de los estudiantes, o sea no se han preparado realmente para el ejercicio de la profesión en una escuela abierta a la diversidad. Además el autor de esta tesis considera que la preparación pedagógica del maestro primario para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales no puede ser substrato de una asignatura o disciplina, sino que requiere de una respuesta curricular integral donde todas las disciplinas y actividades curriculares respondan y garanticen este importante aspecto de la formación profesional.

Análisis del registro de las acciones de superación profesional. (Ver anexo 2)

El registro de las acciones de superación profesional se analizó con el fin de constatar el desarrollo de cursos u otras formas de superación profesional, encaminadas a la preparación pedagógica del maestro primario rural para la atención de los escolares con necesidades educativas especiales. En tal sentido se verificó que no se han desarrollado acciones de superación que respondan al objetivo antes señalado. Como regularidad la superación posgraduada de los maestros primarios se desarrolla sin distinción entre maestros urbanos y rurales, y ha estado centrada en la solución de necesidades y problemas relacionados con el

contenido y la metodología de las asignaturas priorizadas Español, Matemática e Historia de Cuba, la formación de valores, así como en las concepciones del diagnóstico del escolar primario. En algunos programas de estos cursos se han incluido temas relacionados con la diversidad, pero no referidos a la atención de los escolares con necesidades educativas especiales.

Análisis de los planes metodológicos. (Ver anexo 3)

Con el objetivo de constatar la proyección del trabajo metodológico con vista a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, se analizaron los planes metodológicos correspondientes a 7 zonas escolares rurales. En el análisis se pudo comprobar que no se hace referencia a los maestros que llevan de frente la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, y las líneas, objetivos y actividades metodológicas están dirigidas a problemas relacionados con la enseñanza aprendizaje de las asignaturas priorizadas, así como a la formación de valores en los estudiantes. En las actividades metodológicas muestreadas tales como: reuniones metodológicas, clases metodológicas y clases demostrativas no existen acuerdos, ni ejemplos de actividades que preparen al maestro para asumir un modo de actuación profesional que potencie la atención integral, diferenciada e individual que debe tributarse a los escolares con necesidades educativas especiales.

Análisis de los sistemas de clases. (Ver anexo 4)

El análisis de los sistemas de clases se realizó con el propósito de comprobar cómo los maestros conciben, desde la planificación del sistema de clases, la atención pedagógica a los escolares con necesidades educativas especiales. Para ello se trabajó con toda la población integrada por los 53 maestros primarios rurales que tienen integrados en sus aulas este tipo de escolares. Los principales resultados fueron:

- Los maestros planifican las clases de la semana o hasta el día. En ningún caso se observó que se planificaran las clases de toda una unidad de estudio, lo que resulta poco favorecedor para la atención pedagógica sistemática y sistemática a los escolares con necesidades educativas especiales.
- No siempre se planifican las tareas docentes específicas para los escolares atendiendo al diagnóstico del aprendizaje y al tipo de necesidad educativa especial.

- No existe equilibrio en los criterios de diferenciación del trabajo pedagógico. El criterio de diferenciación que más comúnmente se utiliza es atendiendo al volumen de las tareas docentes, y está prácticamente ausente la diferenciación en torno a la complejidad del material docente y al carácter y nivel de la ayuda.
- Solo en un 9,4% de los sistemas de clases revisados (2 de segundo, 2 de tercero y 1 de cuarto) se aprecia la realización de adecuaciones curriculares de tipo significativas por cuanto se trata de escolares con retraso mental. En el resto no se evidencia la presencia de adaptaciones curriculares atendiendo al tipo de necesidad educativa especial.

Del análisis realizado se infiere que aunque los maestros planifican las clases no siempre se aprecia que haya conciencia de la importancia de las adaptaciones curriculares atendiendo al tipo de necesidad educativa especial, pues no se planifican actividades que evidencien la utilización de otros métodos, procedimientos, medios de enseñanza y formas de evaluación distintas a lo que habitualmente se utilizan; de igual manera no se emplean alternativas pedagógicas que faciliten o propicien el acceso de los alumnos con necesidades educativas especiales al currículo escolar. Por otra parte el criterio de diferenciación del trabajo pedagógico atendiendo al volumen de la tarea docente que es el que más frecuente utilizan los maestros, por si solo no propicia el tránsito de la actividad reproductiva a la actividad productiva en el aprendizaje de estos escolares. Los planes de clases revisados son en sentido general muy breves y expresan las acciones generales que el maestro realiza en las clases.

Entrevista a familias. (Ver anexo 5)

La entrevista a familias con hijos con necesidades educativas especiales integrados en la escuela primaria rural, se desarrolló en función de conocer los criterios de estas acerca de la atención integral que ofrecen los maestros rurales a sus hijos. Se entrevistaron 33 familias, los resultados fueron:

El 100% de las familias valoraron de regular la atención pedagógica a sus hijos por parte de los maestros primarios rurales, argumentando principalmente el poco avance que evidencian en el aprendizaje escolar. Estas coinciden en señalar que los maestros constantemente se quejan y lamentan de no saber qué hacer para que aprendan y de la falta de tiempo para atenderlos individualmente; también refieren las pocas tareas docentes que les asignan, destacando el escaso número de

actividades en las libretas de trabajo de los niños, algunas de las cuales no se realizan totalmente. Hubo 25 familias (75,7%) que plantearon el no haber participado nunca en la toma de decisiones respecto al trabajo integral a seguir con sus hijos, alegando que los maestros se limitan a decirles que los repasen en las casas; las 8(24,3%) familias restantes expresaron que sí han participado, pero su participación se ha limitado a dar información sobre sus hijos y no les han dado ninguna tarea concreta a cumplir, al menos que garantizar la asistencia diaria a clases. El 100% opinó que no han recibido preparación ni orientaciones específicas acerca de cómo contribuir a la formación integral de sus hijos, a partir de las posibilidades y potencialidades reales de los mismos. En la última interrogante todas las familias coincidieron en plantear que no reciben ningún tipo de ayuda y apoyo por parte de los factores de la comunidad.

En sentido general los criterios dados por las familias evidencian que sus hijos no son bien atendidos, y que a los maestros rurales les falta preparación para emplear las potencialidades de la familia y la comunidad en la formación integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Observación de clases. (Ver anexo 6)

Se realizó con el objetivo de obtener información que posibilitara constatar la atención pedagógica que los maestros primarios rurales le brindan, en el desarrollo de las clases, a los escolares con necesidades educativas especiales. Se observaron 53 clases (24 de Lengua Española, 16 de Matemática, 9 de El mundo en que vivimos, 3 de Historia de Cuba y 1 de Ciencias Naturales) a los mismos maestros a los cuales se les revisaron los sistemas de clases. A continuación se reflejan los resultados obtenidos:

Los maestros llegan al aula con una preparación previa, donde dejaron seleccionados los textos y cuadernos que van a utilizar. Sin embargo se hizo evidente que solo 12(22,6%) tenían concebida la atención pedagógica desde la preparación y planificación de la clase, en los 41(77,3%) restantes no se observa. En el segundo indicador se observó que el 100% de las aulas se encontraban limpias, ventiladas, con buena iluminación y correcta disposición y distribución del mobiliario escolar. En el tercer indicador 5 (9,4%) maestros propician que la base orientadora de la actividad llegue hasta los escolares con necesidades educativas especiales y en 19(35,8%) se observa en parte, en los otros 29(54,7%) maestros no se observó. En el cuarto indicador 7 (13,2%) maestros atienden diferenciada e individualmente

las necesidades y potencialidades de estos escolares durante toda la clase, en 17 (32%) en algunas actividades de la clase, en los 29(54,7%) maestros restantes no se observó. En el quinto indicador se constató que solo 26 (49%) maestros utilizan la ayuda como parte de la atención pedagógica, básicamente explicaciones adicionales y realización de señalamientos, en los 27(50,9%) restantes no se observa. En el sexto indicador, se comprobó que 14 (26,4%) maestros mantienen durante toda la clase una comunicación abierta y afectiva con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en 12(22,6%) se observó en algunos momentos de la clase, en este sentido se destacan el elogio oral, la mirada positiva, la sonrisa aprobatoria y el tono y volumen de la voz, en los demás no se observó. En el séptimo indicador se observó que 5 (9,4%) maestros tienen adaptaciones curriculares individuales de tipo significativas para los escolares retrasados mentales, y 7 (13,2%) de tipo no significativas para alumnos con retardo en el desarrollo psíquico, en el resto no se observó. En el octavo indicador, en 41(77,3%) maestros se observó la variedad de medios de enseñanza en la atención pedagógica a los escolares con necesidades educativas especiales, en los 12(22,6%) restantes se observó en parte. En el noveno indicador se pudo observar que 6(11,3%) maestros utilizan el trabajo individual, grupal y por parejas; en 12(22,6%) principalmente se utilizan el trabajo individual y por parejas; en los 35(60%) restantes la forma que prevalece es el trabajo individual. En el décimo indicador 35(60%) maestros prestan atención durante el desarrollo de la clase a la formación de hábitos, sentimientos y valores, en 12(22,6%) se observó en algunos momentos de la clase, en los 6(11,3%) restantes no se observa. En el indicador decimoprimeros en 33(62,2%) de las clases visitadas se observó la adecuada aceptación, comprensión y ayuda que reciben los escolares con necesidades educativas especiales por parte del resto de los escolares, en las restantes clases no se evidenció. En el último indicador se observó que 32(60,3%) maestros tienen a los escolares con necesidades educativas especiales sentados cerca de ellos y con un alumno más aventajado, o de un grado superior en el caso del multigrado; en otros 14(26,4%) se observó que están sentados con alumnos aventajados pero no tan cerca de los maestros; en los restantes 7(13,2%) los niños se encontraban ubicados al final del aula.

Los resultados de las observaciones evidencian la insuficiente preparación que presentan los maestros primarios rurales para atender los escolares con

necesidades educativas especiales. Las clases se caracterizaron por el poco dominio del diagnóstico psicopedagógico de los alumnos, la monotonía, la falta de creatividad, la no utilización de variantes metodológicas que faciliten la atención diferenciada e individual, la poca atención a la base orientadora de la actividad, el empleo por los docentes de pasos metodológicos inflexibles, explicaciones muy generales ante preguntas y dudas planteadas por los alumnos, evaluaciones dirigidas a buscar la competencia académica, falta de dominio de los tipos y niveles de ayuda para responder a las necesidades y posibilidades de los niños, así como poco aprovechamiento de las potencialidades que ofrece el grupo escolar multigrado y de la cultura experiencial de los alumnos. En resumen, las clases observadas reflejaron un proceso de enseñanza aprendizaje poco orientado para la atención a la diversidad educativa con énfasis en los escolares con necesidades educativas especiales.

Encuesta a los maestros. (Ver anexo 7)

Con la finalidad de explorar la disposición y conocimientos que poseen los maestros primarios rurales acerca de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, fueron encuestados los 53 maestros a los cuales se les observaron clases. Los resultados de la aplicación de este instrumento se destacan a continuación:

El 100% de los maestros encuestados tienen disposición para atender en sus aulas escolares con necesidades educativas especiales, no obstante hubo 40(75,4%) que refieren no estar en condiciones de enfrentar con éxito la integración escolar, argumentando que les falta preparación específica para atender integralmente estos escolares, que no reciben todo el apoyo necesario en el trabajo y que el apoyo que reciben de los padres y de la comunidad es insuficiente, agregando que los padres por lo general tienen bajo nivel cultural y además trabajan en las labores del campo hasta muy tarde; 49(92,4%) dicen que no han consultado bibliografía relacionada con la integración escolar, el resto 4(7,5%) manifiestan que han leído los artículos que aparecen en el libro Selección de lecturas de diagnóstico y diversidad; 6(11,3%) expresaron que sí tienen conocimientos de la atención pedagógica que se debe brindar a estos escolares, 7(13,2%) dicen tener algunos conocimientos, el resto 40(75,4%) no tiene conocimientos; el 100% planteó que no han recibido ningún tipo de superación acerca de la atención integral que deben ofrecer a estos escolares, de ellos 14(26,4%) ampliaron su respuesta expresando que solamente han contado con

las orientaciones dadas por los especialistas de las escuelas especiales y del Centro de Diagnóstico y Orientación; hubo 36(67,9%) que sugirieron el desarrollo de cursos y otras formas de superación en temas relacionados con Pedagogía Especial, 12(22,6%) se refirieron además a cómo enfocar las tareas docentes diferenciadas a los alumnos con necesidades educativas especiales, a cómo acometer las adaptaciones curriculares, y a la necesidad de profundizar en alternativas de métodos para la enseñanza de la lecto-escritura.

Como se puede apreciar, en todos los maestros existe disposición para asumir la integración escolar de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, pero adolecen de la preparación necesaria que garantice el éxito en la atención pedagógica a estos escolares. En tal sentido existe un desconocimiento, no desestimable de la bibliografía especializada; así como no se ha proyectado la superación teniendo en cuenta las diversas formas organizativas de la superación profesional, donde se enfatice y priorice la preparación de los maestros primarios rurales para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Entrevista a directivos. (Ver anexo 8)

Otro elemento importante dirigido a la determinación de necesidades de superación de los maestros rurales lo constituyó la realización de entrevistas. Estas fueron concebidas con el objetivo de conocer los criterios de los directivos sobre las carencias de preparación de estos docentes para enfrentar la atención pedagógica de los escolares con necesidades educativas especiales, así como sus sugerencias en función de resolverlas. Fueron aplicadas a 19 directivos de las estructuras de dirección y respondieron a la siguiente caracterización por niveles:

Nivel provincial

1 decana (Instituto Superior Pedagógico)	5,2%
3 miembros del equipo de integración	15,7%
1 jefe de departamento (Instituto Superior Pedagógico)	5,2%
1 director del equipo técnico asesor provincial del CDO	5,2%

Nivel municipal.

9 metodólogos.	47,3%
----------------	-------

Nivel de zona escolar rural.

4 directores.	21%
---------------	-----

Las consideraciones derivadas de la aplicación del instrumento son las siguientes:

Las valoraciones de la atención pedagógica que se da por parte de los maestros primarios rurales a los escolares con necesidades educativas especiales, giraron en torno a que aún la enseñanza es muy tradicional y aunque cuentan con la tecnología educativa más avanzada no logran la motivación para el aprendizaje; las clases son muy expositivas y adolecen de medios de enseñanzas novedosos; con frecuencia los maestros están perturbados, preocupados e inseguros en relación a qué hacer y cómo hacer con estos alumnos, como regularidad lo que más comúnmente se aprecia es sentar el niño o la niña cerca del maestro, sentarlo con otro niño más aventajado, y el desarrollo de algunas tareas docentes diferenciadas, pero en gran medida sin un enfoque sistémico a partir del diagnóstico fino del aprendizaje en cada asignatura. Al analizar los problemas que más comúnmente presentan estos maestros para enfrentar la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, hubo coincidencia en todas las estructuras de dirección en señalar como problemas fundamentales la falta de preparación pedagógica y la carencia de bibliografía sobre la atención a estos alumnos. De forma general todos los directivos sugirieron el desarrollo de formas de superación profesional que preparen a los maestros primarios rurales para atender las necesidades educativas especiales que con más frecuencia se encuentran en las escuelas primarias rurales, y el trabajo científico metodológico en las zonas rurales y municipios donde se expongan y debatan las mejores experiencias en este sentido, así como apuntaron la necesidad de fortalecer el apoyo de las escuelas especiales, como centros de recursos y servicios para la atención a la diversidad educativa.

2.1.1 Regularidades derivadas del diagnóstico de las necesidades de superación.

El grupo de métodos de investigación aplicados permitió realizar una valoración global acerca de las necesidades de superación de los maestros primarios rurales en torno a la preparación pedagógica, para la atención integral de los alumnos con necesidades educativas especiales. En la búsqueda de regularidades a partir de procesar la información obtenida, se aprecian necesidades de superación relacionadas con :

- Las concepciones actuales de la Educación Especial.
- Las necesidades educativas especiales.
- El algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

-Los recursos, apoyos y ayudas para la respuesta pedagógica individual y personalizada.

-Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en los presupuestos teóricos de la escuela histórico-cultural.

-El aprovechamiento de las potencialidades de la familia y la comunidad para la formación integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

2.2 Fundamentos y exigencias básicas de la estrategia de superación profesional.

La preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, ha ocupado un lugar significativo en la superación profesional de estos docentes, a partir de considerar las necesidades de superación que en tal sentido presentan. Respondiendo a estas necesidades se ha concebido una estrategia de superación profesional cuyo perfeccionamiento continuo, en la práctica educativa, contribuye al desarrollo profesional y personal de los maestros primarios rurales.

En la bibliografía consultada existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia, no obstante coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. El autor de esta tesis asume el criterio de que “en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” (Armas de, 2003:9).

La estrategia de superación profesional que se presenta está compuesta por un sistema de acciones sucesivas y coherentes estrechamente relacionadas, que se encaminan a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, parten de un diagnóstico de las necesidades de superación, de la determinación de un objetivo general, los plazos para su ejecución, y las formas organizativas de la superación que la integran serán controladas antes, durante y después de la instrumentación de la misma para transformar la realidad existente desde un estado real a un estado deseado. Esta se distingue por el empleo, durante el proceso de superación, de la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa con escolares que

presentan necesidades educativas especiales, donde la acción reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar a los maestros en superación en torno al sentido de utilidad de los conocimientos, habilidades y actitudes derivadas de los saberes, experiencias y vivencias de la práctica profesional pedagógica, y en consecuencia estimular la innovación educativa en la medida que, proveniente del intercambio profesional los maestros seleccionan, organizan y se valen de formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo que produce mejoras sustanciales con relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. La misma se ha diseñado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de la superación determinadas (curso de posgrado-autopreparación-talleres profesionales-debates científicos) lo cual favorece la preparación de los maestros primarios rurales, caracterizada en sus inicios por una preparación básica, así como la tendencia hacia el logro de una mayor reflexión, innovación y creatividad.

La base filosófica de la estrategia de superación que se propone es el Materialismo Dialéctico e Histórico, y su base metodológica es por consiguiente la teoría Marxista Leninista del Conocimiento. El conocimiento de la teoría y el método científico de la dialéctica materialista han sido condición básica para comprender y conducir el proceso cognitivo a partir de la práctica educativa, para de ahí penetrar al pensamiento y terminar en la práctica educativa fecundada por el conocimiento adquirido. Esta lógica interna traza el orden general de la estrategia; desde la percepción viva (estado actual del problema), al pensamiento abstracto (apropiación e integración de los conocimientos, habilidades y actitudes), hasta llegar al estado deseado de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

La estrategia parte de considerar a la sociedad como condicionante de la educación. El medio social condiciona el proceso docente a partir de los requerimientos que plantean las direcciones del desarrollo de la sociedad a la escuela en función de preparar al hombre para la vida, para interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo. De ello se deriva el reto profesional que tienen los maestros, en los planos académico, laboral e investigativo, para responder constantemente a los problemas y demandas sociales, lo cual presupone la superación permanente dirigida a la determinación de la relación escuela-sociedad. En correspondencia con el tema que se investiga, la sociedad contemporánea

reclama la plena integración de todos los ciudadanos al desarrollo social, a lo cual no escapan las personas con necesidades educativas especiales. De ahí el desafío que tiene ante sí la escuela y el maestro, para de conjunto con la familia y la comunidad garantizar educación de calidad para todos los escolares, independientemente de las diferencias, con el propósito de incorporarlos como ciudadanos útiles a la vida social. El enfoque histórico-cultural se comprende en todo los componentes del contenido a que está dirigida la estrategia de superación profesional. Se parte de considerar las ideas de Vigotski relacionadas con la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo de la psiquis del hombre, y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de los maestros primarios rurales durante el proceso de superación profesional. Esto ha sido significativo en la estrategia a los efectos de promover el protagonismo, el desarrollo y la transformación de estos docentes con relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, a partir de la acción reflexiva y las prácticas de innovación en la continua actualización curricular, de manera que al mismo tiempo que se desarrollan, aprenden y se transforman; transmiten conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debemos conservar como legado histórico cultural.

Desde el punto de vista pedagógico la estrategia se fundamenta en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento del hombre para abordar la complejidad de su objeto de estudio: la educación, en el pensamiento pedagógico cubano que sirve de base para la superación profesional en la actual revolución educacional, en el papel de la práctica educativa y su vínculo con la teoría y en la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. En tal sentido se asume la necesidad de organizar y estructurar el proceso de superación en relación con la vida. De aquí que se sustente en las leyes de la pedagogía esbozadas por Álvarez de Zayas (1999): La primera ley que establece la relación del proceso docente educativo con el contexto social. La escuela en la vida, la que establece el vínculo entre las necesidades sociales y la institución escolar; y la segunda ley, derivada de la anterior, que

establece las relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo. La educación a través de la instrucción, la que destaca la necesidad de educar a partir de la instrucción utilizando el valor del contenido de enseñanza. En correspondencia con estas leyes se toma como sistema de principios pedagógicos para conducir la superación profesional los enunciados por Addines (2000): la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico; la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad; el carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad; y la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

La estrategia de superación profesional que se propone se sustenta en un cuerpo de **exigencias básicas** que propician el papel activo y protagónico de los maestros primarios rurales durante el proceso de superación profesional, a partir de la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa, estas son:

- Unidad dialéctica estudio – trabajo.

El mundo contemporáneo exige que la actividad rectora de cualquier profesional sea el estudio-trabajo, aunque por supuesto siga estando el énfasis en el trabajo, en la actividad laboral.

En la estrategia de superación se asume la práctica educativa como orientadora del diseño e instrumentación de las acciones de superación, donde el estudio posibilita una constante renovación de la capacidad para asumir los nuevos y constantes cambios que se producen en el puesto de trabajo. Con este propósito se presta especial interés a que los cambios que se promuevan en los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales abarquen tanto el plano profesional como el plano personal; o sea, se trata de que estos no queden limitados a modificaciones en los métodos, procedimientos y formas de actuar en el desempeño de la labor educativa con estos escolares, sino que como uno de los instrumentos de que disponen los maestros para cumplir su función como educadores es su propia persona; todo cambio real implica aspectos psicológicos, modificaciones actitudinales y crecimiento personal. De modo que en el caso particular de la estrategia de superación concebida, se da la

especificidad de que unido al crecimiento profesional se da un crecimiento como seres humanos.

- Aprender a aprender y emprender.

El aprendizaje de los profesores es un proceso que dura toda la vida, es un aprendizaje – desarrollo a lo largo de la vida profesional que va cambiando conforme los maestros adquieren mayor madurez, confianza y dominio de la profesión. En este sentido resulta importante que los profesionales de la educación aprendan a aprender y emprender con autonomía y creatividad.

El aprender a aprender significa desarrollar en los estudiantes (maestros en superación) la autonomía e independencia en el estudio mediante la autogestión del aprendizaje. Por su parte el aprender a emprender significa el desarrollo de habilidades para la solución de los problemas de la práctica profesional mediante la investigación, la innovación, la profesionalización y otros.

En la estrategia se promueve el proceder crítico reflexivo en torno a la práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje; así como la puesta en práctica de soluciones innovadoras que aseguren los requerimientos de la práctica educativa en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

- Cambio en los roles de los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se asume que el profesor lejos de ser un trasmisor de información sea un mediador, un guía, un facilitador del aprendizaje de los maestros en superación. De igual forma se propician cambios en los niveles de interacción, o sea donde no sólo se den aprendizajes propiciados por la interacción del profesor con los maestros en superación, si no principalmente aprendizajes propiciados por la interacción e intercambio entre los propios maestros en superación, aprovechando las posibilidades que ofrece la acción reflexiva y la confrontación e intercambio de saberes, experiencias y vivencias entre miembros de una misma comunidad profesional, lo que potencia el desplazamiento de la zona de desarrollo próximo de los mismos, que estimuladas de manera continua evidencian la relación entre enseñanza y desarrollo.

- La innovación educativa como proceso de alto grado de autonomía y creatividad.

Una innovación es una idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que por naturaleza tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera. Esta puede

referirse a cualquier cosa que es nueva para el individuo dentro del sistema; y lo que es innovación para una persona puede no serlo para otra en la misma escuela. Incluye no solo cambios curriculares, sino también nuevos procesos, productos, ideas e incluso personas. (Nichols, 1983:4).

La innovación se caracteriza por la autonomía y la creatividad en la identificación, el planteamiento y la solución de los problemas en los distintos campos del saber. La misma en la práctica educativa permite renovar el conocimiento y las prácticas profesionales pedagógicas, así como formar o desarrollar determinadas actitudes y valores éticos para una actuación responsable y comprometida con la sociedad.

La organización de la estrategia parte de los problemas de la práctica educativa y tributa a la práctica educativa a partir de transformar los contenidos de la superación profesional en cambios dirigidos a la determinación de los problemas y la puesta en práctica de soluciones innovadoras en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Todo lo anterior abordado determina las **principales características** de la estrategia de superación profesional:

-El proceso de enseñanza aprendizaje se estructura de modo tal, que partiendo del desarrollo actual del maestro primario rural se orienta hacia su desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo), constituyendo un elemento valioso la acción reflexiva y la confrontación de saberes y experiencias entre el grupo de maestros que asisten a la superación.

-Durante todo el proceso de superación, los participantes (profesor y maestros en superación) aprenden y enseñan, estableciéndose una relación entre colegas que reflexionan e intercambian sobre la base de sus experiencias y vivencias personales y profesionales, en relación a la práctica educativa con escolares con necesidades educativas especiales, lo cual conlleva a la asunción de soluciones innovadoras dirigidas a dar respuesta al problema científico y a la hipótesis que guía la investigación.

-Las experiencias, vivencias y criterios de los maestros primarios rurales se reconocen como elementos esenciales que aportan al enriquecimiento del campo de acción en relación a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, sobre la base del conocimiento más preciso de la realidad objeto de transformación.

-Promueve el desarrollo personal y la identidad profesional de los maestros primarios rurales, activando la apropiación de conocimientos y habilidades profesionales en estrecha relación con la formación de sentimientos y actitudes positivas en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

-Contribuye al compromiso de los maestros primarios rurales ante las transformaciones que demanda la escuela a partir de la elaboración personal de propuestas de solución, como evidencia de la actitud de innovación dirigida al cambio respecto al tratamiento del contenido apuntado.

-Propicia el desarrollo de habilidades y estrategias para aprender y emprender con alto grado de autonomía y creatividad.

En sentido general la estrategia se encuentra en la línea de innovación educativa, por cuanto promueve la participación de los maestros primarios rurales en análisis y reflexiones sobre la práctica educativa desde los aportes de varias disciplinas, con el fin de propiciar el desarrollo de competencias profesionales y personales y consigo la puesta en práctica de soluciones innovadoras que aseguren los requerimientos de la práctica educativa en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, considerando la práctica educativa como punto de partida y retorno de la actuación educativa.

2.3 Estructuración de la estrategia de superación profesional.

La estrategia de superación profesional conformada tiene como **objetivo general**:

- Contribuir a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

La estrategia comprende cuatro etapas las cuales están relacionadas entre sí: Diagnóstico, planeación e instrumentación y evaluación. En el anexo 9 se presenta en forma esquematizada la estrategia de superación profesional concebida. (Ver anexo 9).

Etapas de diagnóstico.

Esta etapa está dirigida a la determinación de las necesidades de superación de los maestros primarios rurales, en torno a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Para la determinación de las necesidades de superación se propone la aplicación de diversos métodos y técnicas de la investigación educativa como los empleados en el epígrafe 2.1, estos son: análisis de documentos, encuesta, entrevista y la observación a clases. Se sugiere además la utilización de la prueba pedagógica y la

composición. Los mismos a partir de los instrumentos elaborados, permiten determinar el estado actual de la preparación pedagógica de los maestros acerca de:

- Concepciones actuales de la Educación Especial.
- Las necesidades educativas especiales.
- Algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
- Recursos, apoyos y ayudas para la atención integral.
- Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Papel de la familia y la comunidad en la atención integral.

Etapa de planeación- instrumentación.

Planeación.

La etapa de planeación se realiza a partir de la determinación de necesidades de superación de los maestros primarios rurales, en torno a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Sobre esta base se proyectan las acciones dirigidas a la determinación de los objetivos, las formas de organización de la superación profesional, la elaboración de los programas, la evaluación de cada forma organizativa de la superación y la determinación de la divulgación de los resultados de la superación.

Determinación de los objetivos.

Los objetivos en relación con las necesidades de superación determinadas y en función de orientar y guiar el proceso de preparación propuesto, son los siguientes:

- Contribuir a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales de manera que ofrezcan adecuado tratamiento a estos alumnos en la práctica educativa.
- Estimular el desarrollo profesional y personal mediante las acciones de autoperparación, innovación e investigación en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Promover un pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de preparación a partir de la práctica educativa.
- Contribuir a la propuesta de soluciones a problemas que se identifican en el proceso de análisis del contenido en estrecho vínculo con la práctica educativa.
- Potenciar el desarrollo de sentimientos, niveles de comprensión, compromiso y respeto hacía los escolares con necesidades educativas especiales; de manera que

les permita comprenderlos, situarse en su lugar, ayudarlos y actuar en correspondencia con sus particularidades.

-Desarrollar capacidades comunicativas que garanticen establecer relaciones adecuadas con los escolares que presentan necesidades educativas especiales, sus familiares, colectivo pedagógico y otros especialistas a fin de lograr resultados positivos en el sistema de influencias educativas.

Determinación de las formas organizativas de la superación.

Atendiendo a los requerimientos de la superación profesional del personal docente y las necesidades que generan los nuevos retos y transformaciones educacionales, se han previsto diferentes formas de superación que posibiliten la realización de acciones concernientes a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

La acción inicial se encamina a la determinación de los requerimientos para la planeación estratégica de las formas organizativas de la superación profesional:

- Cubrir todas las necesidades de superación derivadas del diagnóstico aplicado.
- Proyectar la superación con un carácter sistémico que permita transformar el modo de pensar, actuar y sentir de los maestros primarios rurales en relación a los escolares con necesidades educativas especiales.
- Promover, en los maestros primarios rurales, la valoración, la reflexión crítica y la innovación educativa, a partir de los conocimientos, experiencias y vivencias profesionales y personales en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Las formas organizativas de la superación profesional que amparan la estrategia que se propone, se han seleccionado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las mismas, cuidando que al ser cursadas por los maestros en preparación estos reciban en sus inicios una preparación básica que sustente en lo sucesivo una mayor reflexión, innovación y creatividad respecto a la práctica educativa como escenario esencial del desempeño profesional con escolares que presentan necesidades educativas especiales. Considerando estos requerimientos las acciones de superación se han ordenado de la manera siguiente: curso de posgrado –autopreparación-talleres profesionales-debates científicos.

El curso de posgrado posibilita la formación básica y especializada de los maestros primarios rurales en relación a la preparación pedagógica para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; comprende la organización de un grupo de contenidos que son el resultado de investigaciones nacionales e internacionales, de la experiencia práctica del autor como investigador y de la sistematización de las concepciones que se esbozan en distintas fuentes bibliográficas, lo cual contribuye a complementar o actualizar los conocimientos, habilidades y actitudes, así como estimular la reflexión crítica sobre la práctica educativa con estos escolares en la escuela primaria rural.

La autopreparación resulta un escalón superior en la preparación de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Esta se sustenta en el estudio independiente y la reflexión individual en torno a la práctica educativa con estos escolares en las condiciones de la escuela primaria rural, lo cual facilita la aplicación de los conocimientos en la práctica, multiplicar las mejores experiencias y vivencias, y profundizar en el trabajo docente metodológico y científico metodológico.

Los talleres profesionales permiten, sobre la base de la preparación teórica obtenida en las formas organizativas anteriores y la experiencia que aporta la escuela, promover la elevación del proceso de superación a un hacer-haciendo. Posibilita la presentación de propuestas que avalan la labor docente en la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural, dando lugar al intercambio de puntos de vistas, opiniones, juicios, experiencias, vivencias; así como la socialización de los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

Los debates científicos representan un ascenso en el desarrollo de las acciones de superación. Los maestros rurales operan con un pensamiento más crítico, más reflexivo, con mayor nivel de valoración, lo que enriquece y posibilita la confrontación de ideas, juicios, criterios y opiniones avalados por la presentación de propuestas y soluciones derivadas de las prácticas de innovación en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural. La culminación del proceso de preparación se realiza a través de una sesión científica donde los maestros en superación presentan los resultados pedagógicos más significativos en relación a la implementación con creatividad de alternativas, estrategias, vías y formas como prácticas innovadoras que contribuyen al

perfeccionamiento y optimación de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural. Constituye un espacio inagotable para el debate científico entre maestros primarios rurales con un mayor nivel de desarrollo profesional y personal.

Elaboración de los programas.

Una vez determinadas las formas organizativas de la superación profesional para la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, se procede a la elaboración de los programas.

Como condición esencial se trabaja inicialmente en la determinación y ordenamiento del contenido atendiendo las acciones dirigidas a la selección, la secuenciación y la contextualización.

Selección del contenido. Es una acción que está dirigida a seleccionar el contenido del proceso de preparación pedagógica de los maestros primarios rurales a partir de considerar las necesidades de superación, los contenidos científicos fundamentales que avalan la lógica del trabajo pedagógico para la atención individualizada a cada escolar con necesidades educativas especiales, así como los problemas y tendencias que lo contextualizan y le dan significación en la actualidad para asumir los cambios y transformaciones educacionales en torno a la integración escolar. Esto conduce a la determinación de los contenidos mediante los cuales se precisan los conceptos básicos, las ideas claves, así como el desarrollo de habilidades y actitudes en función de lo que tienen que saber hacer en relación con los escolares con necesidades educativas especiales.

Secuenciación de los contenidos. Facilita el ordenamiento graduado de los contenidos en el currículo respondiendo a la organización por temas que sigue la lógica coherente de las ciencias, y se tienen en cuenta los requerimientos teóricos y prácticos para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales. La secuenciación de los temas favorece establecer el orden, las relaciones, la graduación ascendente y continua, así como atender el desarrollo profesional de los maestros rurales en preparación.

Contextualización de los contenidos. Favorece la significación práctica del contenido de la preparación de los maestros al responder el mismo a necesidades y problemas del contexto de actuación pedagógica en relación a los escolares con necesidades educativas especiales. Este elemento propicia la integración del sistema de

conocimientos y la experiencia de la práctica pedagógica reflexiva, lo cual permite retroalimentar los aprendizajes y modos de actuación y consigo acometer la búsqueda y puesta en práctica de soluciones innovadoras, constituyendo un requisito para cada una de las formas organizativas de la superación profesional asumida.

En relación con lo anteriormente abordado se procede a determinar y ordenar las ideas fundamentales que deben ser objeto de tratamiento en el contenido de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Estas son: la conceptualización actual de la Educación Especial; las necesidades educativas especiales; la estructura del defecto; particularidades de los procesos cognitivo y afectivo motivacional; el diagnóstico y caracterización de los escolares con necesidades educativas especiales; el diseño e implementación de la estrategia pedagógica de intervención; los recursos, apoyos y ayudas; las adaptaciones curriculares; las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje; la participación de la familia y la comunidad en el proceso de atención integral; la preparación para la vida adulta independiente; la integración socio-laboral; así como la determinación de los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, y la implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras ante los problemas.

El eje articulador en la elaboración de los programas se ha centrado en los procesos de alto grado de autonomía y creatividad lo que se traduce en programas que orienten y promuevan el aprender a aprender y aprender a emprender.

Programa del curso de posgrado: “Preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales” (Ver anexo 10). Garantiza el tratamiento de los contenidos principales en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. El mismo suscita la preparación teórico-práctica que coadyuva a la activa participación de los maestros rurales en superación en la construcción, reconstrucción y socialización de los conocimientos, habilidades y actitudes, a partir de la autogestión del aprendizaje y el intercambio de vivencias y experiencias con otros profesionales en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

Los contenidos del curso de posgrado se presentan a través de los siguientes temas:

Tema 1. Concepciones contemporáneas de la Educación Especial.

Tema 2. Las necesidades educativas especiales.

Tema 3. Recursos, apoyos y ayudas en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema 4. Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.

Programa de autopreparación. “La autopreparación del maestro primary rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales” (Ver anexo 11). Concibe la realización de un grupo de acciones encaminadas al desarrollo profesional y personal mediante la reflexión crítica individual de su práctica pedagógica en relación con los escolares con necesidades educativas especiales. Incita la realización de propuestas y soluciones que dejan ver el progreso de la autonomía, el razonamiento, el pensamiento crítico, y la creatividad orientada a dar respuesta a los problemas que se presentan en la práctica educativa.

Los contenidos que se determinan para la autopreparación se agrupan en los temas siguientes:

Tema 1. La integración de los escolares con necesidades educativas especiales, un reto educativo contemporáneo.

Tema 2. La práctica educativa en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema 3. El proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema 4. El perfeccionamiento del trabajo de la escuela primaria rural con la familia y la comunidad.

Tema 5. Propuestas innovadoras que requiere la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Programa de talleres profesionales. “Talleres sobre atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural” (Ver anexo 13). Propicia un salto cualitativo en la participación activa de los maestros rurales en el proceso de superación a través del intercambio de experiencias, vivencias, criterios, planteamientos de hipótesis o problemas partiendo de los conocimientos previos y la toma de partido en cuanto a propuestas de soluciones innovadoras a problemas

que se identifican con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural, lo cual favorece la reflexión individual y grupal.

Los temas para el desarrollo de los talleres profesionales son:

Tema 1. Intercambio de las mejores prácticas y experiencias relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

Tema 2. Caracterización, diseño e implementación de estrategias pedagógicas de intervención personalizadas.

Tema 3. La clase de la escuela primaria rural en función del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio.

Programa de debates científicos. “Debates sobre atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.” (Ver anexo 14). Permiten la actualización científica del conocimiento profesional de los maestros primarios rurales mediante la presentación y exhibición de razonamientos, juicios, cuestionamientos; así como el cotejo y confrontación de ideas, saberes y experiencias que evidencian el crecimiento profesional y personal mediante el empleo de los conocimientos, habilidades y manifestaciones de actitudes desarrolladas en el proceso superación. Las reflexiones individuales y grupales contribuyen a la creación de condiciones para el desarrollo ascendente de la creatividad y la investigación.

Los temas previstos para el desarrollo de los debates científicos encierran los asuntos de mayor preocupación y polémica en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, estos son:

Tema 1. Igualdad de oportunidades para todos en el sistema educativo.

Tema 2. Algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema 3. La clase de la escuela primaria rural en función del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio con escolares que presentan necesidades educativas especiales.

Tema 4. La familia, la comunidad y las asociaciones de discapacitados como participantes activos en la atención integral de las personas con discapacidad.

Tema 5. Transición desde la escuela primaria rural a la vida adulta.

Determinación de la evaluación de cada forma organizativa de la superación profesional.

La evaluación se asume como proceso y como resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes lo cual favorece el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo profesional y personal de los maestros rurales en relación con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Esta forma de asumir la evaluación, permite conocer la marcha del proceso de superación de los maestros en determinados momentos de las distintas formas organizativas de la superación proyectada, a la vez que permite repensar y rediseñar el proceso, los objetivos, las acciones de la estrategia.

Otro rasgo distintivo de la evaluación está dado en la necesidad de que los maestros rurales en superación la conciban como un proceso natural de perfeccionamiento profesional y humano, que les va a permitir su desarrollo en la medida que aprendan a autoevaluarse y a evaluar el trabajo de los demás, empleando fundamentalmente para ello los espacios presenciales caracterizados por la reflexión y confrontación de ideas, puntos de vistas, criterios, experiencias y vivencias en relación con la práctica educativa.

En las formas de superación determinadas se prevé como regularidad, el empleo de la evaluación sistemática o frecuente, por cuanto se realiza de forma constante en las distintas formas de superación adoptadas respondiendo al objetivo previsto, y le da seguimiento al proceso de preparación para elevar los resultados al corregir o potenciar en el momento el estado de desarrollo, propicia el estudio sistemático y el carácter consciente del estudiante en la autogestión del aprendizaje.

Se propone evaluar cada forma organizativa de la superación como sigue:

Curso de Posgrado. La evaluación se realizará de forma sistemática o frecuente. Se brindará especial atención a la participación de los maestros en superación en los debates, reflexiones e intercambios de conocimientos a partir de los estudios independientes orientados. Como evaluación final se propone el estudio de un caso con necesidades educativas especiales aplicando el algoritmo de atención integral; y a partir de este modelar una clase que de fe de los conocimientos, habilidades y actitudes promovidas en el curso.

Autopreparación. Se aplicará la evaluación sistemática o frecuente, a través de la guía para la evaluación de la autopreparación (Ver anexo 12).

Talleres profesionales. Se realizará la evaluación de forma sistemática o frecuente en el desarrollo de cada taller, a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante.

Debates científicos. Se desarrollará de forma sistemática, a partir de la participación activa de los maestros en superación en los debates.

Como evaluación final o cierre de la estrategia de superación profesional, se propone el desarrollo de una sesión científica donde los maestros integren y apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes atendidas durante el proceso de superación profesional.

Determinación de la divulgación de los resultados de la superación.

Se prevé la divulgación de los resultados de la superación profesional de los maestros rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, en diversos espacios del trabajo metodológico y científico que faciliten y promuevan la reflexión, el intercambio y la socialización de las experiencias pedagógicas de avanzada en relación a las mejores prácticas y soluciones innovadoras en la atención integral a estos escolares.

Instrumentación.

La instrumentación de la estrategia de superación profesional se realiza una vez concluida la planeación estratégica y tiene el propósito esencial de llevar a vías de hecho el desarrollo de las formas de organización de la superación previstas. Comprende las acciones dirigidas a: la aplicación de la superación a través de las diferentes formas organizativas determinadas, el desarrollo de la sesión científica y la divulgación de los resultados de la superación profesional. El cronograma que a continuación se presenta permite apreciar el orden de las acciones para la instrumentación de la estrategia de superación profesional.

Tabla 1. Cronograma de acciones para instrumentar la estrategia.

ACCIONES	TIEMPO	FECHA Y EJECUTOR	PARTICIPANTES
1. Taller de análisis de los resultados del diagnóstico de las necesidades de superación y presentación de la estrategia de superación concebida.	2 horas	Septiembre Profesor investigador.	Directivos y funcionarios de la Educ. Primaria.

2. Curso de posgrado. "Preparación Pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales (n.n.e).	40 horas	Oct –Febrero Profesor investigador.	Maestros en superación.
3. Autopreparación. "La autopreparación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con n.e.e.	28 horas	Enero- Febrero Maestros en preparación.	Maestros en superación.
4. Talleres profesionales. " Talleres sobre atención integral a los escolares con n.e.e. en la escuela primaria rural.	20 horas	Marzo-Abril Profesor Investigador	Maestros en superación.
5. Debates Científico. "Debates sobre atención integral a escolares con n.e.e. en la escuela primaria rural.	10 horas	Mayo-Junio Profesor Investigador	Maestros en superación.
6. Sesión Científica. "La atención integral a escolares con n.e.e. en la escuela primaria rural.	4 horas	Junio Profesor Investigador	Maestros en superación.
7. Divulgación de los resultados de la superación profesional.	Todo el curso		Prof. Investigador y Maestros en superación.

Como se aprecia en el cronograma anterior, previo a la aplicación de las acciones de superación profesional propiamente dichas, se desarrollará un taller con directivos y funcionarios de la Educación Primaria con el propósito de someter a análisis y debate los resultados derivados del diagnóstico de las necesidades de superación de los maestros primarios rurales, en relación con la atención de los escolares con necesidades educativas especiales, así como la estrategia de superación profesional concebida. En esta sesión de trabajo con la estructura municipal y de base se debe lograr la sensibilidad y comprensión de darle a los maestros primarios rurales (elementos muestrales) el máximo de facilidades para

que acudan a la superación proyectada, de manera que se sientan motivados, apoyados y controlados.

Aplicación de la superación a través de las diferentes formas organizativas determinadas.

Las acciones de superación determinadas se insertan en el Sistema de Superación del Instituto Superior Pedagógico " Cap. Silverio Blanco Núñez". Las mismas toman en cuenta las condiciones objetivas y organizativas que garantizan la participación e implicación activa y productiva de los maestros rurales en superación en los espacios presenciales e interpresenciales, a partir de la toma de conciencia en relación a las principales problemáticas que afronta su práctica educativa, la búsqueda y propuesta de soluciones innovadoras respecto a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, así como promover una actitud de cambio en torno a su superación que se evidencie en el perfeccionamiento de su desempeño profesional.

Se asume como metodología para el desarrollo del contenido de las distintas formas organizativas de la superación el "aprender a aprender y emprender", y en correspondencia con ello los procedimientos a emplear se proyectan en función de lograr autonomía y creatividad. En este sentido se destacan:

- El proceder crítico reflexivo de su práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje, a través de la revisión de diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencia con otros profesionales.
- La implicación en la puesta en práctica de propuestas y soluciones innovadoras que posibiliten los requerimientos de la práctica educativa en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Las acciones de superación profesional concebidas en la estrategia se han previsto para ser desarrolladas durante un curso escolar (ver tabla 1). Las mismas se inician con el curso de posgrado el cual complementa o actualiza los conocimientos teóricos y prácticos, así como estimula la reflexión y la innovación educativa en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural. Una vez concluido el curso de posgrado se lanza la convocatoria a la sesión científica (Ver anexo 15) la cual se ha concebido con el propósito de cerrar las acciones contenidas en la estrategia de superación. A continuación se desarrolla

la autopreparación que se instrumenta a través de las guías de autopreparación (Ver anexo 11). La primera guía contribuye a la autogestión del aprendizaje de los maestros primarios rurales, en relación a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales como una necesidad de la práctica educativa; la segunda guía favorece la reflexión sobre su propia práctica educativa respecto a los problemas que se presentan en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales; la tercera guía posibilita el desarrollo de una actitud reflexiva e investigativa en torno a los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje y sus particularidades en los escolares con necesidades educativas especiales; la cuarta guía permite la profundización acerca de la necesidad del perfeccionamiento del trabajo de la escuela primaria rural con la familia y la comunidad, dado su valor para la completa integración de los escolares con necesidades educativas especiales; y la guía número cinco precisa la elaboración de propuestas y soluciones innovadoras relacionadas con la práctica educativa en la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

La continuidad de la superación a través de los talleres profesionales comprende tres momentos: momento de apertura, de desarrollo y de cierre. En la apertura los maestros exponen sus expectativas respecto el tema a tratar, confrontan el programa para el desarrollo del taller con sus expectativas, se dan a conocer las reglas del trabajo en grupo destacando que todos los participantes (profesor y maestros en preparación) aprenden y enseñan sobre la base de sus experiencias, y vivencias personales y profesionales diversas. En el desarrollo se procede a un amplio debate crítico y creativo del grupo, de modo que la elaboración, intercambio y confrontación de saberes, experiencias y vivencias se desarrolle en una socialización progresiva, que promueva la explicitación en el intercambio y estimule la toma de conciencia, aprovechando las fortalezas de lo grupal para vencer resistencias y catalizar los cambios y transformaciones. Se sigue una dinámica que va de la reflexión individual del trabajo de reflexión previo, a la reflexión grupal colaborativa, y de esta a la reflexión individual enriquecida por los aportes de la reflexión grupal colaborativa. En el cierre se realiza la valoración y recuperación de los mejores aciertos, propuestas y soluciones innovadoras; se atiende la satisfacción de las expectativas y se procede a la evaluación de la actividad realizada a partir de

la valoración de los aspectos positivos y negativos, sustentada en la reflexión individual y grupal.

Seguidamente se desarrollan los debates científicos donde se someten a debate y reflexión los temas de mayor polémica en relación con los escolares con necesidades educativas especiales, lo que permitirá constatar las manifestaciones de competencias profesionales y actitudes para la solución de los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención integral de estos escolares.

Finalmente se desarrolla la sesión científica (ver anexo 14) donde los maestros rurales en superación integran los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante la superación profesional en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

Divulgación de los resultados de la superación profesional.

Para la divulgación y difusión verbal y escrita de los logros y resultados de la superación profesional se emplearán como espacios fundamentales y apropiados los colectivos zonales, colectivos de ciclos, las sesiones de preparación metodológicas, las clases abiertas, las visitas de apadrinamiento a los maestros noveles; así como los eventos relacionados con la Educación Especial que se desarrollan en el territorio y los Congresos de Pedagogía a nivel de base. La participación de los maestros en estos eventos se realiza mediante la defensa de ponencias científicas, informes de las experiencias pedagógicas, los cuales serán sometidos al debate científico.

Etapas de evaluación de la estrategia.

La evaluación constituye la última etapa de la estrategia y se orienta en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas en relación con la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Esta ha de permitir determinar los aspectos positivos y negativos, retroalimentar y rediseñar las formas de organización de la superación profesional y la estrategia en general.

Para la evaluación del aprendizaje de los maestros primarios rurales que cursarán la superación profesional diseñada, se plantea la evaluación sistemática y continua durante el desarrollo de las acciones de superación, así como la aplicación de pruebas pedagógicas y la composición.

La aplicación de las pruebas pedagógicas se orientan a que los maestros solucionen situaciones relacionadas con los siguientes indicadores: conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionada con la atención integral a estos escolares; y las actitudes como disposición para la solución de los problemas concernientes a estos escolares.

La aplicación de la composición, como una técnica evaluativa, permitirá la constatación de la expresión del vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Se propone además la observación sistemática a clases y a otras actividades docentes y metodológicas, así como al proceso de superación a los efectos de comprobar el progreso profesional y personal de los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Contribuye también a la evaluación del proceso de preparación la valoración de los criterios y opiniones de los maestros al concluir cada actividad, cada forma organizativa de la superación y el proceso de superación profesional en general.

El análisis de la información derivada de la aplicación de los diversos métodos y técnicas de investigación permitió:

- Obtener el diagnóstico del estado actual de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, y determinar las principales necesidades de superación.
- Diseñar una estrategia de superación profesional que responda a las necesidades de superación de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Esta se distingue por el empleo de la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa con estos escolares, y ha sido diseñada atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de la superación profesional seleccionadas.

Capítulo III

Validación de la estrategia de superación profesional dirigida a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante el método del experimento pedagógico con el fin de evaluar la efectividad de la estrategia de superación profesional.

3.1 Concepción metodológica del experimento pedagógico.

Con el propósito de comprobar la validez de lo modelado teóricamente con relación a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, se aplicó un pre-experimento pedagógico del tipo $O_1 \times O_2$, donde O_1 y O_2 representan el pretest y el postest respectivamente, para la medición de la variable dependiente antes y después de la instrumentación de la estrategia de superación profesional en un mismo grupo. La definición operacional de la variable dependiente se presenta en el anexo 16. (Ver anexo 16).

Para la aplicación del estímulo experimental se seleccionó de forma dirigida la muestra no probabilística de los sujetos del pre-experimento pedagógico, la cual estuvo conformada por 16 maestros primarios rurales del municipio de Cabaiguán que tienen integrados en sus aulas escolares con necesidades educativas especiales. (Ver población y muestra en la introducción del trabajo). El mismo se aplicó durante el curso escolar 2004 – 2005.

La evaluación cuantitativa de los indicadores de la variable dependiente, en los maestros primarios rurales, se realizó a partir de una escala valorativa que comprende los niveles: bajo (1), medio (2) y alto (3) que permitió medir los cambios producidos antes y después de la instrumentación de la estrategia (anexo 17). Por otra parte, para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de

investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos dos indicadores bajos, el nivel medio comprende tres indicadores medios o más, el nivel alto comprende tres indicadores altos o más.

Los indicadores de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, fueron evaluados mediante la combinación del control inicial, sistemático y final a los efectos de garantizar la validez de los resultados. Para medir la situación inicial se aplicó una prueba pedagógica pretest (anexo 19) y la composición inicial (anexo 21). Para la evaluación sistemática durante el desarrollo de las diferentes formas organizativas de la superación profesional se aplicó la observación pedagógica directa (anexo 23) comparando los cambios producidos durante la implementación de la estrategia, aplicando para ello la triangulación metodológica. Finalizadas las acciones de la estrategia se realiza la prueba pedagógica postest (anexo 20) y la composición final (anexo 22). Los resultados de las mediciones del pretest aparecen en el anexo 25 (ver anexo 25) y del postest en el anexo 26 (ver anexo 26).

Para la comparación del antes y el después de aplicada la estrategia de superación profesional, se confeccionó un fichero de datos para almacenar los valores obtenidos en cada uno de los indicadores de la variable dependiente, utilizando para ello el paquete estadístico SPSS, versión 11.5. A través de este sistema se realizaron las comparaciones requeridas, mediante la prueba de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon (anexo 37) para dos muestras relacionadas (el mismo grupo antes y después).

Considerando las características del pre-experimento pedagógico se tomaron medidas para minimizar la influencia de las variables ajenas. Una de las medidas a tener en cuenta fue mantener el mismo profesor durante el desarrollo del experimento, el cual impartió todos los contenidos de acuerdo con la estrategia de superación propuesta y así evitar que otro profesor fuera causa de posibles variaciones. De igual manera se determinó que las calificaciones tanto del pretest como del postest fueran realizadas por la misma persona, evitando así la subjetividad en el criterio de personas diferentes y que al valorar una respuesta se produjesen alteraciones en los valores de los indicadores que serían procesados posteriormente.

3.2 Resultados del pretest.

Para la valoración al inicio del experimento, de la situación inicial de los maestros rurales en torno a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, se aplicó la prueba pedagógica pretest (anexo 19) y la composición referida a “La atención a escolares con necesidades educativas especiales para mí...” (Anexo 21). La valoración de los indicadores, permitió el análisis cuantitativo de los resultados antes del pre-experimento pedagógico, estos se muestran en el anexo 25.

La realización de la prueba pedagógica pretest para el diagnóstico inicial estuvo dirigida al dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo - correctivo – compensatorio en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales; la aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica y las actitudes para la solución de problemas de la práctica educativa con relación a estos escolares. Por su parte la composición inicial se dirigió fundamentalmente a valorar el vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores fueron los siguientes:

Indicador I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo – correctivo – compensatorio en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Este indicador incluyó el dominio de las concepciones actuales de la Educación Especial; así como el algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; y los recursos, apoyos y ayudas que sustentan la respuesta pedagógica individual y personalizada.

Los datos recogidos demostraron que de los 16 maestros primarios rurales diagnosticados, 2(12,5%) dominan las concepciones actuales de la Educación Especial y el término escolares con necesidades educativas especiales, así como las etapas del algoritmo contemporáneo de atención integral a estos escolares, no obstante se aprecian imprecisiones en los recursos, apoyos y ayudas para la respuesta pedagógica individual y personalizada. En los maestros restantes 14(87,5%) se evidenciaron dificultades con relación a las concepciones actuales de la Educación Especial y en la definición y empleo del término escolares con necesidades educativas especiales; presentan insuficiencias en el algoritmo de atención integral y en los recursos, apoyos y ayudas para la respuesta pedagógica individual.

La distribución de frecuencias de los resultados analizados (anexo 27) demuestra que 14 (87,5%) maestros se encuentran en el nivel bajo y 2 (12,5%) maestros en el nivel medio.

Indicador II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica. En este indicador se evaluaron las problemáticas fundamentales que se presentan en la práctica educativa relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especial.

Las respuestas dadas condujeron a determinar que 2 (12,5%) de los 16 maestros que conformaron la muestra, destacan la atención individual en la clase y la preparación para la vida adulta como problemáticas fundamentales, con relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales; y proponen acciones dirigidas a la solución de las mismas, no obstante se aprecian carencias en la argumentación de las acciones propuestas. Los 14(87,5%) maestros restantes presentan dificultades para determinar las problemáticas fundamentales y por consiguiente en la propuesta y argumentación de soluciones.

La distribución de frecuencias (anexo 27) en este indicador deja ver que 14(87,5%) maestros se ubican en el nivel bajo y 2(12,5%) en el nivel medio.

Indicador III: Actitudes para la solución de los problemas concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales integrados.

Este indicador evaluó la propuesta de soluciones a problemas concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales integrados.

En correspondencia con los resultados obtenidos en la evaluación de los indicadores anteriores, 2(12,5%) maestros reflejan acciones dirigidas a la solución de problemas que se presentan en las clases y expresan sus ideas acerca de la necesidad de perfeccionar la práctica educativa con estos escolares; estos 2 sujetos aunque reconocen que existen problemas relacionados con la preparación para la vida adulta no destacan acciones dirigidas a la solución del mismo. En los 14(87,5%) casos restantes se plantean acciones muy generales, lo cual evidencia carencias para focalizar las necesidades especiales de estos alumnos.

La distribución de frecuencias (anexo 27) en este indicador evidencia que 14(87,5%) se encuentran en el nivel bajo y 2(12,5%) en el nivel medio.

Indicador IV: Vínculo afectivo con la tarea.

Este indicador valoró el vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales integrados.

La interpretación de los juicios críticos, opiniones, criterios y puntos de vistas expresados por los maestros a través de la composición titulada “La atención a los escolares con necesidades educativas especiales para mí...”, permitió apreciar que de los 16 maestros, hubo 2(12,5%) que a pesar de reconocer que les falta preparación se manifiestan confiados y optimistas ante la tarea y muestran sensibilidad por los escolares con necesidades educativas especiales, ello posibilitó su ubicación en el nivel alto. Hay 3(18,7%) que denotan sensibilidad por estos escolares, no obstante dejan ver falta de confianza y optimismo, los cuales se ubicaron en el nivel medio. El resto 11(68,7%) reflejan desconfianza y pesimismo alegando que la atención a estos alumnos depende en gran medida de la familia y estas no tienen nivel y preparación, por lo cual todo el trabajo recae en el maestro, estos se ubicaron en el nivel bajo. En sentido general en todos se aprecia satisfacción por emprender la superación profesional.

La distribución de frecuencias (anexo 27) de este indicador pone de manifiesto que 11(68,7%) maestros se encuentran en el nivel bajo, 3(18,7%) se encuentran en el nivel medio y los 2(12,5%) restantes en el nivel alto.

El análisis de los resultados obtenidos por cada maestro en la evaluación de los indicadores permitió realizar la evaluación integral de los mismos (ver anexo 23), ubicándose 14(87,5%) en el nivel bajo y los otros 2(12,5%) restantes, que son los casos 4 y 9, en el nivel medio. Estos resultados demuestran que prevalece el nivel bajo en la evaluación integral de los maestros que inician la superación, lo que evidencia la brecha existente entre el estado actual y el estado deseado en torno a la preparación pedagógica para la atención de los escolares con necesidades educativas especiales. Al analizar lo expresado se destaca el estado actual de los maestros primarios rurales:

- Dificultades con relación a las particularidades del trabajo preventivo-correctivo-compensatorio para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Insuficiente desarrollo de habilidades para la aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica, asociadas a la determinación de los problemas fundamentales relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

- Escasa revelación de actitudes encaminadas a la solución de los problemas concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, que les permita realizar el análisis y reflexión de su propia práctica en torno al trabajo con estos escolares.

- Manifestaciones de desconfianza, inseguridad y pesimismo ante la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Estos resultados sustentan el desarrollo de las formas organizativas de la superación profesional como fase propiamente experimental del pre-experimento pedagógico.

3.3 Resultados de la preparación de los maestros primarios rurales durante la instrumentación de la estrategia de superación profesional.

Para facilitar el desarrollo de las actividades de estudio independiente se habilitó en el "Sistema C" de la máquina computadora de cada escuela rural, una carpeta con el nombre "Necesidades educativas especiales" donde se montó la bibliografía básica para el desarrollo de la superación profesional.

Durante el desarrollo de las distintas formas organizativas de la superación profesional se mantuvo un control sistemático mediante la aplicación de una guía de observación (anexo 23), que permitió comprobar los resultados de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, los cuales se presentan a continuación teniendo en cuenta los indicadores evaluados.

Curso de posgrado.

Indicador I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Este indicador incluyó el dominio de las concepciones actuales de la Educación Especial; el algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; y los recursos, apoyos y ayudas que sustentan la respuesta pedagógica individual y personalizada.

La información recogida mediante la guía de observación y los resultados de la evaluación sistemática, permitieron durante el desarrollo del curso de superación

posgraduada apreciar el ascenso continuo de los maestros con relación al dominio de los conocimientos que incluye este indicador. Se destaca la apropiación rápida de las etapas del algoritmo de atención integral (caracterización, determinación de necesidades y potencialidades, diseño e implementación de la estrategia de intervención, y la evaluación y control de la estrategia), así como los recursos, apoyos y ayudas atendiendo a los tipos de necesidades educativas especiales y a las particularidades y posibilidades individuales de cada caso. De igual manera sobresalieron los análisis y razonamientos con relación a las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.

La distribución de frecuencias (anexo 29) deja ver un desarrollo ascendente en este indicador, lo cual se demuestra con el incremento de maestros hacia las categorías medio y alto. Las calificaciones obtenidas (anexo 28) evidencian que 11(68,75%), de los 16 maestros que conforman la muestra se encuentran en el nivel medio, y los 5(31,25%) restantes logran ubicarse en el nivel alto. El 100% de los maestros experimentaron ascenso en el dominio teórico de los conocimientos, lo que constituye una condición importante con vista a la aplicación de los mismos en la práctica pedagógica con escolares que presentan necesidades educativas especiales.

Indicador II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica.

En este indicador se evaluaron las problemática fundamentales que se presentan en la práctica educativa relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales; la propuesta de acciones que generan soluciones innovadoras relacionadas con la atención integral de estos escolares; y la argumentación de las acciones propuestas.

En el desenvolvimiento del curso de superación se despliega una creciente aplicación de los conocimientos, expresados en la determinación de los problemas fundamentales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural, inicialmente predominan criterios referidos a situaciones que se presentan en el desarrollo de las clases e insatisfacciones en cuanto al diagnóstico y la intervención con mayor enfoque integral, al estudiar no solo al niño sino también a su entorno familiar, escolar y comunitario. A partir del cuarto encuentro comienzan a aflorar otros problemas

relacionados con la necesidad de la preparación de la familia y la comunidad y su participación activa en el diseño e implementación de la estrategia de intervención; la necesidad de preparar a los escolares para enfrentar la vida cotidiana y el mundo laboral; así como la preparación integral para asumir una vida adulta independiente. Unido a la determinación de los problemas se van generando y argumentando propuestas y alternativas como soluciones innovadoras.

Las calificaciones otorgadas (ver anexos 28 y 29) ubican a 5(31,25%) maestros en el nivel alto, a 8(50%) en el nivel medio por presentar algunas carencias en la argumentación de las acciones propuestas. Los otros 3(18,75%) se mantienen en el nivel bajo en este indicador, ya que aún mantienen algunas dificultades en la determinación de los problemas y consecuentemente en las propuestas de soluciones para los mismos.

Indicador III: Actitudes para la solución de los problemas.

Este indicador valoró el proceder crítico y reflexivo sobre su práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje a través de las diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencias con otros profesionales; la implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras relacionadas con la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; y las manifestaciones de compromiso con la atención a estos escolares.

Durante los espacios presenciales del curso de superación se ha atendido con prioridad el autoaprendizaje realizado por los maestros en los espacios interpresenciales, lo que sustenta la asunción de una reflexión crítica y reflexiva por parte de estos acerca de su propia práctica educativa y consigo la implicación en la búsqueda de soluciones donde juega un papel esencial el intercambio de saberes, experiencias y vivencias entre profesionales para promover el cambio.

Los resultados obtenidos permiten apreciar que 5(31,25%) maestros se ubican en el nivel alto, ya que realizan análisis críticos y reflexivos sobre su práctica educativa, apreciándose implicación y compromiso en la solución de los problemas donde se destaca la reflexión en torno a acciones concretas que denotan la puesta en práctica de los recursos, apoyos y ayudas para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural. Hay 8(50%) maestros que se encuentran en el nivel medio, pues aunque proceden de forma

crítica y reflexiva sobre su práctica educativa y obtienen información mediante la autogestión del aprendizaje, presentan carencias en las propuestas de soluciones a los diversos problemas, estos 8 casos circunscriben las propuestas de acciones fundamentalmente a la clase. Los otros 3(18,75%) docentes se sitúan en el nivel bajo al presentar dificultades en torno al proceder crítico sobre su propia práctica educativa y por consiguiente en la implementación de soluciones, aunque en los dos últimos encuentros se evidenció un mayor interés y compromiso por resolver estas dificultades.

Indicador IV: Vínculo afectivo con la tarea.

El indicador evaluó las manifestaciones de confianza, entusiasmo y optimismo ante la tarea de atención a los escolares con necesidades educativas especiales; así como la proyección y puesta en práctica de iniciativas y nuevas ideas como soluciones innovadoras; y las muestras de sensibilidad y respeto por estos escolares.

Como regularidad se observa interés y entusiasmo en los maestros que cursan la superación, no obstante la evaluación individual del indicador en cada uno permite situar a 7(43,75%) en el nivel alto; a 8(50%) en el nivel medio, por cuanto se aprecia en ellos sensibilidad por los escolares con necesidades educativas especiales, aunque manifiestan expresiones que denotan falta de confianza y seguridad ante la tarea; y 1(6,25%) en el nivel bajo, pues como regularidad ha mostrado poco interés ante la superación, que es el caso del docente número 10.

La evaluación final del curso y la evaluación sistemática en correspondencia con los indicadores, permitieron realizar la evaluación integral de los maestros una vez concluido el curso de superación (ver anexos 28 y 29). De los 16 maestros en preparación 5(31,25%) se colocan en el nivel alto; 8(50%) en el nivel medio; y 3(18,75%) en el nivel bajo.

Al analizar los resultados obtenidos en la evaluación integral del pretest y la evaluación integral del curso de posgrado, se destaca que todos los maestros se encuentran en un estadio superior (ver anexos 25 y 28). Los sujetos 4 y 9 (12,5%) pasaron del nivel medio al nivel alto; los casos 1,5 y 13 (18,75%) presentan una situación ventajosa al moverse del nivel bajo al nivel alto en todos los indicadores; los docentes 3,6,8,12,14 y 15(37,5%) pasan del nivel bajo al medio, al tener

evaluados todos los indicadores en este nivel; por su parte los casos 11 y 16(12,5%) también se mueven del nivel bajo al medio al tener tres indicadores evaluados en el nivel medio y uno en el nivel alto; los maestros 2,7 y 10(18,75%) se mantienen en el nivel bajo al concluir el curso, no obstante los tres presentan una situación favorable en comparación con el pretest. La situación más crítica se da con el caso número 10, el cual tiene dificultades en tres indicadores.

El intercambio final con los maestros al concluir el curso de superación, permitió la valoración de las opiniones y criterios de estos respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas con relación a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Consideraron muy productivos los contenidos abordados y la participación en las tareas realizadas, y se proyectaron por la aplicación de lo aprendido a la práctica educativa para transformar y perfeccionar la atención de estos escolares.

En sentido general se aprecia un salto cuantitativo y cualitativo en la preparación de los maestros primarios rurales que cursan la superación profesional proyectada.

Autopreparación.

Los resultados de la autopreparación (anexos 30 y 31) realizada por los maestros en la escuela, posterior al curso de posgrado, con relación a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales mediante guías elaboradas al efecto (anexo 12), se exponen a seguidas en el orden de los indicadores evaluados.

Indicador I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo preventivo-correctivo-compensatorio para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

La evaluación realizada por los 16 maestros acerca del dominio de los conocimientos, sitúan a 6(37,5%) sujetos en el nivel medio, pues consideran en su autoevaluación que aún tienen carencias en los recursos, apoyos y ayudas que sustentan la respuesta pedagógica individual y personalizada, así como en las concepciones sobre la preparación para la vida adulta independiente. Los otros 10(62,5%) se ubican en el nivel alto, ya que expresan tener dominio de las concepciones actuales de la Educación Especial, así como del algoritmo de atención

integral a los escolares con necesidades educativas especiales y de los recursos, apoyos y ayudas para la respuesta pedagógica individual y personalizada.

En comparación con los resultados finales de la forma organizativa anterior (ver anexos 28,30 y 31), los casos 2, 3, 6, 7,10 y 15(37,5%) se mantienen en el nivel medio. Por su parte los casos 8,11, 12, 14 y 16(31,25%) pasan al nivel alto, lo que denota el ascenso de 10(62,5%) docentes al nivel alto en esta indicador.

Indicador II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica.

La identificación de los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, y la propuesta y argumentación de soluciones innovadoras con la activa participación de la familia y la comunidad, fue evaluada por 9(56,25%) sujetos en el nivel alto y por 7(43,75%) en el nivel medio. Estos últimos dejan ver como regularidad carencias en la argumentación de acciones propuestas como soluciones innovadoras ante los problemas.

Los resultados finales de la autopreparación evidencian progresos en este indicador en comparación con los resultados finales del curso de posgrado (ver anexos 28,30 y 31), ya que los casos 2,7 y 10(18,75%) que al concluir el curso de posgrado se encontraban en el nivel bajo pasaron al nivel medio; y de los 8 ubicados en el nivel medio, los sujetos 8,11,14 y 16(25%) se mueven al nivel alto; los maestros 1,4,5,9 y 13(31,25%) mantienen su nivel alto. No se experimentaron cambios en los docentes 3,6,12 y 15(25%). En sentido general de los 16 maestros en preparación 7(43,75%) se hallan en el nivel medio y 9(56,25%) en el nivel alto.

Indicador III: Actitudes para la solución de los problemas.

En este indicador hubo 9(56,25%) docentes que se ubican en el nivel alto, al dejar reflejado en la autoevaluación el proceder crítico y reflexivo sobre su práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje y la implicación en la solución de los problemas. Los mismos evaluaron en el nivel alto la asunción del proceso de superación con interés y compromiso, la obtención de información a través de diversas fuentes, la reflexión acerca de su práctica educativa a partir de la preparación que realizan, el desarrollo de investigaciones en torno a los escolares con necesidades educativas especiales, la puesta en práctica de soluciones

innovadoras y la divulgación de los mejores resultados y experiencias. Los otros 7(43,75%) se ubicaron en el nivel medio. Todos los casos evaluaron en el nivel alto su actitud de compromiso ante el proceso de superación profesional.

La evaluación de los resultados de la autopreparación (anexo 30) y la distribución de frecuencias (anexo 31) reflejan una mejora considerable en este indicador, si se confronta con la forma organizativa de la superación desarrollada anteriormente (anexo 28). Los sujetos 2,7 y 10(18,75%) que se hallaban en el nivel bajo pasaron al nivel medio; los casos 8,11,14 y 16(25%) pasaron del nivel medio al nivel alto; los maestros 1,4,5,9, y 13(31,25%) mantienen su nivel alto. No se evidenció cambios en los docentes 3,6,12 y 15(25%) los cuales continúan en el nivel medio, no obstante evaluaron en el nivel alto su compromiso con la superación.

Al concluir la autopreparación 7(43,75%), de los 16 maestros primarios rurales que conforman la muestra, se encuentran evaluados en el nivel medio y 9(56,25%) en el nivel alto en este indicador.

Indicador IV: Vínculo afectivo con la tarea.

El vínculo afectivo, por parte de los maestros en superación, con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales exhibe una situación favorable al igual que los demás indicadores. En este 10(62,5%) sujetos se evaluaron en el nivel alto como expresión de sensibilidad y respeto; así como de confianza, entusiasmo y optimismo en el trabajo pedagógico con estos escolares. Los 6(37,5%) restantes se evaluaron en el nivel medio como manifestación aún de cierta falta de seguridad y confianza.

Al parificar los resultados de este indicador, una vez concluida la autopreparación, con los obtenidos por el mismo en el curso de posgrado (ver anexos 28,30 y 31) se puede observar un progreso sustancial. El docente 10(6,25%) que se encontraba en el nivel bajo se movió al nivel medio; los casos 8,12 y 14(18,75%) transitaron del nivel medio al alto; los sujetos 1, 4, 5, 9, 11,13 y 16(43,75%) mantienen su evaluación en el nivel alto, estos desde los inicios del proceso de superación se sintieron optimistas y confiados ante la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. No se experimentaron cambios en los maestros 2, 3, 6,7, y 15(31,25%) los que continúan evaluados en el nivel medio.

La distribución de frecuencias aplicadas (anexo 31) demuestra que se produjo un considerable ascenso en el proceso de superación, representado por cambios en todos los indicadores evaluados, en comparación con los resultados obtenidos en el curso de posgrado. Ello estuvo dado por el paso de los sujetos 2,7 y 10(18,75%) que se mantuvieron integralmente en el nivel bajo durante el curso de posgrado, al nivel medio en todos los indicadores al cierre de la evaluación de la autopreparación; y de los maestros 8, 11,14 y 16(25%) que se encontraban en el nivel medio y pasaron a ubicarse en el nivel alto. No se encuentra ningún caso en el nivel bajo de preparación. En general, a partir de considerar la evaluación integral, 7(43,75%) docentes se encuentran en el nivel medio y 9(56,25%) en el nivel alto. Se observan cambios y un comportamiento similar en todos y cada uno de los indicadores evaluados.

Los niveles de preparación logrados por los maestros primarios rurales que reciben la superación profesional permitieron motivarlos y convocarlos para socializar los conocimientos, habilidades y actitudes, en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales mediante la confrontación e intercambio de saberes, vivencias y experiencias.

Talleres profesionales.

El desarrollo de los talleres profesionales sobre atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural, a continuación de la autopreparación, propició el intercambio y confrontación de criterios, juicios, experiencias y vivencias en torno a la práctica educativa con estos escolares. El análisis de los resultados evaluativos (anexos 32 y 33) obtenidos por los maestros en superación se refleja a continuación atendiendo a los indicadores determinados para ello, y la aplicación de la guía de observación a las formas organizativas de la superación (anexo 23).

Indicador I: Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

El intercambio crítico y creativo del grupo con relación a las mejores prácticas y experiencias relacionadas con la atención a los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural, permitió evaluar el dominio de los conocimientos en los 16 maestros en preparación, de estos 4(25%) se ubican en el nivel medio y 12(75%) en el nivel alto. Se destacan los conocimientos demostrados en torno al proceso de diagnóstico y caracterización y la aplicación de métodos y técnicas para la recogida de información; el diseño e implementación de estrategias de intervención con la activa participación de la familia y la comunidad; el empleo de recursos, apoyos y ayudas; las particularidades de la clase con énfasis en el enfoque individual y diferenciado, la estructura y etapas de la actividad cognoscitiva, los mecanismos para la estimulación y creación de la zona de desarrollo próximo y la necesidad de la creación de un clima afectivo emocional en la enseñanza donde prevalezca la estimulación pedagógica; el empleo de alternativas para la preparación de los alumnos para la vida adulta independiente; la riqueza de la heterogeneidad del multigrado para el aprendizaje colaborativo; entre otros.

Al confrontar las evaluaciones otorgadas a los maestros en este indicador con los resultados del mismo en la autopreparación (anexos 30,32 y 33), se percibe que se continúa avanzando en el dominio de los conocimientos. Los sujetos 6 y 15(12,5%) que se encontraban en el nivel medio pasaron al nivel alto, por cuanto exhibieron avances significativos en la apropiación de los conocimientos. No cambiaron su status evaluativo los casos 2, 3,7 y 10(25%) los que continúan en el nivel medio, aunque es preciso advertir que el maestro número 3(6,25%) mostró mejores resultados que en las formas organizativas anteriores, pero aún presenta ciertas imprecisiones en los recursos y apoyos para la respuesta pedagógica personalizada. Los demás docentes mantienen su evaluación en el nivel alto, haciéndose notar la seguridad en el empleo de los conocimientos adquiridos. Del análisis realizado se concreta que 4(25%) casos se encuentran en el nivel medio y 12(75%) en el nivel alto.

Indicador II: Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica.

La reciprocidad de consideraciones entre los maestros en superación, permitieron apreciar las reflexiones realizadas durante los intercambios en cuanto a los problemas de la práctica educativa que afectan la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural, y la propuesta

de acciones y soluciones innovadoras para resolver los mismos. Los principales problemas abordados están íntimamente asociados a los conocimientos demostrados en el indicador anterior, fundamentalmente se destacaron las insuficiencias e insatisfacciones con relación al diagnóstico psicopedagógico; el diseño e implementación en la práctica de las estrategias de intervención con la participación de todos los factores implicados en el sistema de influencias educativas; y la planificación y desarrollo de las clases con un enfoque individual, respondiendo al diagnóstico y caracterización de cada caso. Ante estos problemas y otros abordados se argumentaron y demostraron científicamente propuestas de acciones que generan soluciones innovadoras, en torno a la solución de los problemas que frenan e impiden la atención integral de estos escolares en la escuela primaria rural.

Los resultados obtenidos en el indicador (anexos 30,32 y 33) ponen de relieve que los docentes 12 y 15(12,5%) se movieron del nivel medio al alto. En general los casos 1,4,5,8,9,12,13,14,15 y 16 (68,75%) aplican los conocimientos adquiridos a la práctica educativa revelando la argumentación científica de las acciones propuestas para la solución de los problemas, estos se ubican en el nivel alto. Los sujetos 2,3,6,7 y 10 (31,25%) están en el nivel medio, por presentar insuficiencias en la argumentación de las acciones dirigidas a la solución de los problemas asociados a la atención de los escolares con necesidades educativas especiales.

Indicador III: Actitudes para la solución de los problemas.

Las actitudes y disposición para la solución de los problemas dejaron ver como regularidad durante el desarrollo de los talleres, el comportamiento crítico y reflexivo de los docentes en superación acerca de su propia práctica. Estos abordaron la importancia que le conceden a las acciones de investigación relacionadas con los escolares con necesidades educativas especiales, y se expusieron y dieron a conocer experiencias como resultados de indagaciones e investigaciones. De igual manera se destacaron y demostraron medios de enseñanza elaborados para el trabajo pedagógico, diversas formas de emplear la tecnología educativa, así como alternativas y procedimientos metodológicos que favorecen la ayuda pedagógica y el proceder didáctico durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela rural multigrado, enfatizando en la utilización del horario escalonado y la colaboración experto-novato; en esta misma dirección se evidenció la comprensión adquirida por

los maestros en cuanto a la necesidad de la estimulación pedagógica. Por otra parte se dieron a conocer vivencias y ejemplos concretos acerca de cómo facilitar y propiciar la preparación para la vida adulta, con prioridad en la preparación laboral, mediante los vínculos y convenios de trabajo con las Cooperativas de Créditos y Servicios (CCS) y las Cooperativas de Producción Agropecuarias (CPA).

La evaluación del indicador en los 16 sujetos de investigación permite apreciar que se evaluó en el nivel alto la implicación de los casos 1,4,5,8,9,11,12,13,14,15 y 16(68,75%) en la puesta en práctica de propuestas y soluciones a los problemas, así como por la actitud investigativa y la divulgación de los mejores resultados y experiencias. Los docentes 2, 3, 6,7 y 10 (31,25%) se evalúan en el nivel medio por presentar criterios y puntos de vistas que demuestran carencias en la propuesta y argumentación de soluciones innovadoras. Al comparar estos resultados con los obtenidos en igual indicador en la forma organizativa anterior (anexos 30,32 y 33), se puede observar que los sujetos 12 y 15 mejoraron su evaluación al pasar del nivel medio al alto. En resumen 5(31,25%) maestros se encuentran en el nivel medio y 11(68,75%) en el nivel alto, lo cual permite ver que se continúa avanzando en el proceso de superación profesional.

Indicador IV: Vínculo afectivo con la tarea.

El dominio y aplicación de los conocimientos a la práctica educativa que han venido demostrando los maestros que cursan la superación, ha generado el vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Estos docentes, como regularidad, se han proyectado y conducido con seguridad, confianza, optimismo, entusiasmo e iniciativas en el desarrollo de los talleres profesionales con respecto a la identificación de los problemas y la propuesta de alternativas, estrategias y nuevas ideas como soluciones innovadoras en torno a la práctica educativa con estos escolares en la escuela primaria rural; así mismo denotan sensibilidad, comprensión y respeto hacia estos escolares. Las evaluaciones de este indicador (anexo 32) dejan ver un comportamiento similar al de los indicadores anteriores. Se evalúan en el nivel alto los maestros 1,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (75%) ya que las experiencias, juicios críticos y puntos de vistas expuestos y defendidos en los talleres denotan sensibilidad, confianza y optimismo ante la tarea. Este aspecto no se comportó así en los casos 2, 3,7 y 10 (25%) los cuales se ubican en el nivel medio. En resumen la distribución

de frecuencias (anexo33) muestra que 4(25%) sujetos se hallan en el nivel medio y 12 (75%) en el nivel alto.

Los resultados de las frecuencias observadas ponen de manifiesto el ascenso integral de los maestros en la preparación. Se logra, finalmente, la evaluación de los docentes 1,4,5,8,9,11,12,13,14,15 y 16(68,75%) en el nivel alto y los casos 2,3,6,7 y10 (31,25%) en el nivel medio. Lo anterior demuestra que las frecuencias más bajas se corresponden con estos últimos sujeto, los cuales al concluir los talleres profesionales presentan carencias en la aplicación consecuente de los conocimientos a la práctica educativa, y consigo la manifestación de actitudes para solucionar los problemas concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. No obstante, al comparar estos resultados con los obtenidos en las formas anteriormente ejecutadas (curso de posgrado y autoperparación) se evidencia el avance en la preparación de los docentes.

El intercambio final con los maestros en preparación permitió confirmar que el desarrollo de los temas tratados contribuye a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales; dado por el reconocimiento de los docentes acerca del aporte a sus conocimientos, habilidades y actitudes durante las acciones de preparación.

Debates científicos.

Los debates científicos, sobre atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural, a continuación de los talleres, coadyuvaron a elevar a niveles superiores la preparación de los maestros rurales, al operar con un pensamiento más crítico, más reflexivo, con mayor nivel de valoración, mediante acciones dirigidas a la actualización científica a través de los debates teóricos y propuestas de soluciones derivadas de las prácticas de innovación. Para la evaluación de la preparación se empleó la guía de observación (anexo 23). Los resultados se exponen a continuación atendiendo al orden establecido para los debates y en correspondencia con los indicadores designados.

Debate 1. Este debate se desarrolló bajo el tema: Igualdad de oportunidades para todos en el sistema educativo. En el mismo los maestros exhibieron conocimientos, procederes y modos de actuación relacionados con el reto social de la escuela de asegurar las condiciones y los medios para que todos los niños y las niñas aprendan y se desarrollen de acuerdo a sus posibilidades y potencialidades; la educación como derecho esencial de las personas, indicador básico de calidad de vida y factor

de cohesión, equidad e igualdad de oportunidades; la necesidad de hacer una pedagogía de éxito para todos, sin segregar, discriminar o excluir; la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación; la necesidad de tributar tratamientos diferentes a personas diferentes, como fundamento de la igualdad en el sistema educativo; entre otros.

La evaluación del indicador en este primer debate permite ubicar a los docentes 2,7 y 10 (18,75%) en el nivel medio, pues aún muestran insuficiencias en el dominio teórico de los conocimientos; por su parte los casos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) se evalúan en el nivel alto dadas las reflexiones, juicios críticos, puntos de vistas y soluciones expuestas en torno al tema.

En correspondencia con estos resultados, los docentes 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) se ubican en el nivel alto en el segundo indicador, por cuanto reflejan los principales problemas de la práctica educativa que afectan la plena igualdad de oportunidades para todos en el sistema educativo y se implican en la propuesta de soluciones, a partir de considerar las decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos. Aunque los sujetos 2, 7 y 10 (18,75%) se movieron en esta misma dirección, manifiestan carencias en la argumentación de los problemas y propuestas de soluciones, se ubican en el nivel medio.

La evaluación de las actitudes para la solución de los problemas y el vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, se realiza en el transcurso del debate y está relacionado con los resultados anteriores. En ambos indicadores los maestros 2,7 y 10 (18,75%) se evaluaron en el nivel medio y los restantes 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) en el nivel alto.

Debate 2. El debate se realizó en torno al tema: Algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Este permitió a los maestros rurales mostrar los conocimientos relacionados con las concepciones del enfoque psicopedagógico de este algoritmo. Como regularidad se reflexionó y demostró que la caracterización ha de tener un enfoque positivo y debe incluir elementos relacionados con los datos del menor, el desarrollo biológico, competencia curricular, estilo de aprendizaje, contexto escolar, contexto socio-familiar y contexto comunitario; para a partir de toda la información recopilada determinar las necesidades educativas especiales y las potencialidades. De igual forma se evidenciaron las concepciones sobre el enfoque integral y personalizado de la

estrategia de intervención, la que se concreta con los recursos, apoyos y ayudas que satisfagan las necesidades y estimulen las potencialidades. Se destacó la activa participación de todos los factores internos y externos en el sistema de influencias educativas, con énfasis en la familia. Asimismo se pusieron ejemplos claros sobre como acometer la evaluación y el control de la estrategia. En este primer indicador los docentes 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16(81,25%) se evalúan en el nivel alto dado el dominio que poseen del tema; por su parte los sujetos 2,7 y 10 (18,75%) se evaluaron en el nivel medio ya que en sus intervenciones denotan insuficiencias en torno al tema debatido.

Los resultados obtenidos, acerca de la aplicación de los conocimientos a la práctica educativa, revelan la preparación lograda por los maestros que cursan la superación al identificar y fundamentar los problemas relacionados con el algoritmo de atención integral, así como la propuesta de soluciones innovadoras a partir de razonamientos, vivencias y experiencias personales. Los casos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) proponen soluciones derivadas de su experiencia pedagógica como muestra de su actuación profesional con los escolares que presentan necesidades educativas especiales, estos se ubican en el nivel alto. Los sujetos 2,7 y 10 (18,75%) aunque demuestran acciones como soluciones innovadoras ante los problemas, presentan insuficiencias en la organización de este proceso, se ubican en el nivel medio.

Los maestros, como regularidad, manifiestan un comportamiento durante el desarrollo del debate que revela la actitud crítica y reflexiva para resolver los problemas que atañen al proceso de atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, y se implican en la solución dando a conocer los resultados de sus prácticas de innovación y otras búsquedas e investigaciones realizadas. Los casos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) demuestran con acciones concretas este proceder y las argumentan, se evalúan en el nivel alto; los casos 2,7 y 10 (18,75%) aunque evidencian una actitud que demuestra implicación, presentan carencias en los argumentos que avalan sus propuestas, se mantienen en el nivel medio.

En el cuarto indicador los docentes 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15, y 16 (81,25%) se colocan en el nivel alto, al sobresalir en estos el vínculo afectivo con la atención a los escolares con necesidades educativas especiales demostrado en la sensibilidad, seguridad, confianza e iniciativas en la solución de los problemas; el resto de los

casos, 2,7 y 10 (18,75%), se mantienen en el nivel medio, por cuanto en ocasiones muestran falta de seguridad y confianza en los argumentos que exponen.

Debate 3. La clase de la escuela primaria rural en función del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio, fue el tema del tercer debate científico. En el mismo los maestros en superación evidenciaron el dominio de los conocimientos en relación al enfoque individual y personalizado de la clase, respondiendo al diagnóstico de cada escolar con necesidades educativas especiales. Se expusieron y presentaron juicios y razonamientos críticos y reflexivos acerca de la necesidad de la organización de la enseñanza para potenciar el desarrollo psíquico de estos escolares en las condiciones de una escuela rural, con prioridad en la de grados múltiples. En esta dirección se debatió, polemizó y se expusieron experiencias con relación al cómo proceder didácticamente en la optimización de los recursos personales, materiales, organizativos y curriculares; el enfoque individual y diferenciado, con énfasis en los criterios para la diferenciación del trabajo pedagógico; la estructura de la actividad cognoscitiva, resaltando el papel determinante de la orientación; la formación por etapas de las acciones mentales, en el tránsito de la experiencia histórico-cultural del plano externo, social e interpsicológico, al plano interno, individual e intrapsicológico; la teoría de la zona de desarrollo próximo y los mecanismos para su creación en la clase, a partir de la acción conjunta, en la colaboración e interacción; así como la necesaria estimulación pedagógica que favorezca la confianza y autoestima de los escolares con necesidades educativas especiales.

En este primer indicador, los sujetos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) se evalúan en el nivel alto, al apreciar en sus intervenciones los fundamentos teóricos que sustentan las concepciones sobre la clase como forma básica del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio. Los casos 2,7 y 10 (18,75%) se evalúan en el nivel medio; a los mismos, aunque manifiestan dominio del tema, les falta ganar precisión en sus criterios.

La aplicación de los conocimientos a la práctica pedagógica, en calidad de segundo indicador, permitió a los docentes 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) ubicarse en el nivel alto, al determinar los problemas que perjudican la calidad de la clase y argumentar con juicio crítico las alternativas y soluciones innovadoras que proponen derivadas de su práctica educativa en la escuela primaria rural. Los

maestros 2,7 y 10 (18,75%) se evalúan en el nivel medio, ya que adolecen de criterios sólidos para argumentar las soluciones a los problemas.

El desarrollo del debate puso de relieve las actitudes en cuanto a la implicación de los maestros en la puesta en práctica de respuestas y soluciones innovadoras para el perfeccionamiento continuo de la clase atendiendo a las condiciones concretas de la escuela primaria rural. En este tercer indicador los casos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) mantienen su evaluación en el nivel alto, por la disposición e implicación manifestada con relación al tema debatido; por su parte los casos 2,7 y 10 (18,75%) se hallan en el nivel medio, ya que a pesar de demostrar una actitud reflexiva y crítica, poseen limitaciones para proponer acciones que manifiesten el perfeccionamiento de la clase.

El vínculo afectivo con la tarea exhibe un comportamiento similar a los indicadores anteriores. Los sujetos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16 (81,25%) se ubican en el nivel alto, por cuanto en su comportamiento se aprecia entusiasmo, seguridad y optimismo. En el caso de las docentes 2,7 y 10 (18,75%) continúan evaluados en el nivel medio, ya que con relativa frecuencia se muestran indecisos e inseguros.

Debate 4. La cuarta sesión de debate científico se dedicó a la confrontación de las prácticas de innovación acerca del papel de la familia, la comunidad y las asociaciones de discapacitados en la atención integral a las personas con discapacidad. En este debate se realizaron reflexiones profundas y sólidas aportaciones acerca de cómo utilizar las fortalezas de estos factores en el sistema de influencias educativas. Se expusieron razonamientos críticos y diversas experiencias acerca de cómo la comunidad rural puede contribuir a la integración social de las personas con discapacidad. El mayor tiempo se dedicó a la exposición de resultados relacionados con la participación activa de la familia en la implementación del algoritmo de atención integral, el que se ha convertido en el espacio propicio para redimensionar la labor de educación familiar. Los maestros 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16(81,25%) se ubican en el nivel alto al manejar abundantes criterios e información actualizada respecto al tema; por su parte los sujetos 2,7 y 10(18,75%) se ubican en el nivel medio al mostrar insuficiencias en los conocimientos.

La aplicación de los conocimientos a la práctica revelan las expectativas de los maestros para potenciar el trabajo con la familia, la comunidad y las asociaciones de discapacitados. En este indicador los casos

1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15y16(81,25%) se evalúan en el nivel alto al despejar los problemas en torno al tema del debate, y proponer y argumentar las prácticas de innovación; el resto de los casos,2,7y 10(18,75%), se evalúan en el nivel medio al presentar carencias en los razonamientos y juicios que argumentan las soluciones expuestas.

Las actitudes para la solución de los problemas se manifiestan como regularidad en los maestros, a partir de la implicación en la solución de los mismos. Predominan los criterios, proyecciones y alternativas de solución de los docentes 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16(81,25%), estos se mantienen en el nivel alto. Los maestros 2,7 y 10(18,75%) presentan ciertas imprecisiones y dificultades en las propuestas de soluciones, se ubican en el nivel medio.

Durante el desarrollo del debate se ha podido apreciar el vínculo afectivo de los maestros con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Se destacan los docentes 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15,y 16(81,25%) ya que expresan con propiedad sus razonamientos y juicios críticos, apreciándose sensibilidad y respeto por estos escolares, se valoran en el nivel alto. Los casos 2,7 y 10(18,75%) aunque han venido ganando en motivación y entusiasmo, en ocasiones denotan falta de seguridad y confianza en sus participaciones e intervenciones.

Debate 5. El debate sobre el tema relacionado con la transición desde la escuela primaria rural a la vida adulta, resultó ser un espacio de mucha utilidad para que los maestros en superación reflexionaran, debatieran y confrontaran las mejores prácticas educativas e innovadoras en torno a la preparación de los escolares con necesidades educativas especiales para la vida adulta independiente. En el mismo se evidenciaron conocimientos sobre la vitalidad del trabajo conjunto de la escuela, la familia, la comunidad y las asociaciones de discapacitados (ANSOC, ANCI y ACLIFIM) con vistas a la preparación necesaria de los escolares con necesidades educativas especiales para asumir la vida cotidiana y la vida laboral. Se expusieron ideas y soluciones en función de lograr el cuidado del cuerpo, conocimientos de cocina, economía doméstica, participación en la vida de la comunidad, relaciones con establecimientos e instituciones; así como en función de la preparación laboral, hubo consenso en potenciar la vinculación a centros de producción y servicios, con énfasis en las Cooperativas de Créditos y Servicios, Cooperativas de Producción Agropecuarias o campesinos independientes, por tratarse de escolares que viven en

comunidades rurales y deben prepararse laboralmente para tributar a estas. El pensamiento crítico mostrado por los maestros en el abordaje de los conocimientos del tema colocan a los casos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16(81,25%) en el nivel alto, en correspondencia con los análisis críticos y criterios suficientemente argumentados. Los docentes 2,7 y 10(18,75%) se evalúan en el nivel medio ya que muestran algunas imprecisiones en el dominio de las concepciones que sustentan la preparación del discapacitado para la vida adulta.

El comportamiento de los resultados de la evaluación del segundo indicador, referido a la aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica educativa, conlleva a ubicar los maestros 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16(81,25%) en el nivel alto, al demostrar, argumentar y ejemplificar con acciones concretas, el cómo encauzar la preparación para la vida cotidiana y el mundo laboral de los escolares con necesidades educativas especiales. Los casos 2,7 y 10(18,75%) se ubican en el nivel medio por presentar carencias en la argumentación de las acciones propuestas.

El resultado de los indicadores restantes referidos a las actitudes para la solución de los problemas y el vínculo afectivo con la tarea, se evidenciaron durante el transcurso del debate. En estos, los sujetos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15 y 16(81,25%) se ubicaron en el nivel alto dado el nivel de implicación manifestado en la divulgación de los resultados de las prácticas educativas e iniciativas, como soluciones innovadoras encaminadas a la preparación de los escolares con necesidades educativas especiales para la vida adulta, así como la sensibilidad, comprensión y respeto que denotan hacia estos. Los docentes 2,7 y 10(18,75%) se evaluaron en el nivel medio, pues aunque se aprecia en ellos comprensión y respeto por estos escolares, aún muestran inseguridad en la puesta en práctica de soluciones que acreditan la solución de los problemas que afectan la preparación para la vida adulta independiente.

Los resultados de la evaluación de los debates científicos (anexo 34) en comparación con los resultados de la forma de superación anterior (anexo 32), revelan que los casos 3 y 6(12,5%) se movieron al nivel alto a partir del avance mostrado en todos los indicadores; los maestros 1,4,5,8,9,11,12,13,14,15 y 16(68,75%) mantienen su nivel alto como expresión de los conocimientos, habilidades y actitudes que manifiestan en su desempeño docente; y los sujetos 2,7 y 10(18,75%) concluyen las acciones de superación evaluados en el nivel medio

dadas las insuficiencias que presentan, no obstante en ellos se evidenciaron cambios en los cuatro indicadores, al transitar por las distintas formas de superación incluidas en la estrategia.

La distribución de frecuencias (anexo 35) demuestra que hubo cambios en todos los indicadores, los que se aprecian en el aumento de la categoría de alto y descenso del nivel medio. En general 13(81,25%) maestros se encuentran evaluados en el nivel alto y 3(18,75%) en el nivel medio.

Paralelo a la instrumentación de la estrategia de superación profesional se intensificó la labor de apoyo de la Educación Especial a las zonas escolares rurales, contando para ello con el Centro de Diagnóstico y Orientación, la escuela especial y el Instituto Superior Pedagógico en la persona del autor de esta tesis. La misma se materializó mediante las visitas de orientación y seguimiento e intercambios frecuentes con los maestros en superación, directivos, familias, y demás especialistas de la escuela primaria rural actual (instructores de arte, maestro de Computación, profesor de Educación Física, bibliotecaria escolar) con el propósito de reflexionar, orientar y demostrar en torno a las mejores prácticas y experiencias en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Estos espacios resultaron ser un marco propicio para la preparación de los directivos, a la vez que permitieron evaluar la puesta en práctica de los contenidos de la superación profesional por parte de los maestros en superación, así como retroalimentar los encuentros presenciales.

3.4 Resultados del postest.

Para la comprobación de los resultados de la preparación de los maestros, al final del pre-experimento pedagógico, se aplicaron la prueba pedagógica (anexo 20) y la composición titulada: “La preparación para la atención de los escolares con necesidades educativas especiales para mí...” (anexo 22). La valoración del comportamiento de los indicadores permitió el análisis de los resultados de la preparación de los maestros en superación al finalizar el pre-experimento pedagógico, estos se muestran en el anexo 26 (ver anexo 26).

La aplicación de la prueba pedagógica empleada para la evaluación final de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, estuvo dirigida a evaluar el dominio de los conocimientos, la aplicación de los conocimientos a

situaciones de la práctica pedagógica, y las actitudes para la solución de los problemas en relación con estos escolares. Por su parte la composición final se dirigió a valorar el vínculo afectivo con la tarea. Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores definidos fueron los siguientes:

Indicador I. Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio en la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Este indicador evaluó el dominio de las concepciones actuales de la Educación Especial; el algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; así como los recursos, apoyos y ayudas que sustentan la respuesta pedagógica individual y personalizada.

Las frecuencias observadas demuestran que se produjeron cambios en todos los aspectos evaluados respecto a los resultados del pretest (anexo 25), ello evidenció el aumento de la categoría alto y el descenso de las categorías medio y bajo. Los maestros demostraron con ejemplos claros y concretos que la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales puede asumirse en una escuela primaria rural. Estos, como regularidad, mostraron en los argumentos expuestos que dominan las concepciones actuales de la Educación Especial; los tipos de necesidades educativas especiales; los aspectos que incluye la caracterización; el diseño e implementación de la estrategia de intervención; la atención individual y diferenciada a los escolares en la clase; los recursos profesionales, materiales, organizativos y curriculares; así como otros apoyos y ayudas. Se evidencia en los resultados de las evaluaciones (anexos 25 y 26), que los sujetos 4 y 9(12,5%) pasan del nivel medio al alto, los sujetos 1,3,5,6,8,11,12,13,14,15 y 16(68,75) pasan del nivel bajo al alto y los sujetos 2,7 y 10(18,75%) del nivel bajo al medio.

La distribución de frecuencias (anexo 27) permite apreciar que al término de la preparación en este indicador, 13(81,25%) maestros se evaluaron en el nivel alto y 3(18,75%) en el nivel medio.

Indicador II. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica. Este indicador evaluó los problemas fundamentales que se presentan en la práctica educativa relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales; la propuesta de acciones que generan soluciones

innovadoras con relación a la atención integral de estos escolares y la argumentación de las acciones propuestas.

Los resultados del indicador al cierre del pre-experimento permiten apreciar mejoras en la preparación alcanzada. Los maestros se refirieron a problemas relacionados fundamentalmente con la igualdad de oportunidades, la caracterización y diagnóstico, la calidad de la clase, los recursos y apoyos para la respuesta pedagógica personalizada y la preparación para la vida adulta. En torno a estos problemas se propusieron y argumentaron acciones como soluciones innovadoras a los mismos.

Lo anterior se manifiesta en el mejoramiento de las evaluaciones del indicador en todos los sujetos (anexo 26), en comparación con la evaluación inicial (anexo 25). Los docentes 4 y 9 (12,5%) se mueven del nivel medio al alto, los docentes 1,3,5,6,8,11,12,13,14,15 y 16 (68,75%) del nivel bajo al alto y los casos 2,7 y 10 (18,75%) del nivel bajo al medio.

Al observar la distribución de frecuencias 13(81,25%) maestros están evaluados en el nivel alto, 3(18,75%) en el nivel medio y ninguno en el nivel bajo.

Indicador III. Actitudes para la solución de los problemas.

El indicador evaluó la actitud crítica y reflexiva de los maestros sobre su práctica educativa y la implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras ante los problemas.

Las evaluaciones otorgadas (anexo 26) conllevan a valorar el desarrollo cualitativo de la preparación de cada maestro. En todos los casos se evidenció el ascenso en la implicación y compromiso con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, puesto de manifiesto en el interés por la preparación, en la reflexión crítica sobre su práctica educativa, la identificación y solución innovadora de los problemas, el desarrollo de acciones de investigación, la divulgación de los mejores resultados y experiencias, entre otros. En el caso específico de la prueba pedagógica posttest los maestros en superación destacaron los problemas más frecuentes en torno a los escolares con necesidades educativas especiales y ejemplificaron con acciones concretas las soluciones innovadoras aplicadas por ellos para resolverlos.

Lo expuesto anteriormente se demuestra en el ascenso de las evaluaciones obtenidas en los casos 4 y 9(12,5%) del nivel medio al alto, los casos

1,3,5,6,8,11,12,13,14,15, y 16(68,75%) del nivel bajo al alto y los casos 2,7 y 10(18,75%) del nivel bajo al medio.

La distribución de frecuencias en este indicador exhibe que 13(81,25%) maestros están evaluados en el nivel alto, 3(18,75%) en el nivel medio y ninguno en el nivel bajo.

Indicador IV. Vínculo afectivo con la tarea.

El indicador valoró las manifestaciones de confianza, seguridad y optimismo ante la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, las iniciativas y nuevas ideas ante la tarea y las muestras de sensibilidad, comprensión y respeto por estos escolares.

El desarrollo de las acciones de superación atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las mismas, favorecieron el vínculo afectivo con la atención a los escolares con necesidades educativas especiales, lo que se demostró con el comportamiento progresivo de los docentes permeado de entusiasmo, satisfacción y compromiso con la superación y con la atención de que son dignos estos escolares.

La composición titulada “La preparación para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales para mí...”(anexo 22) permitió apreciar los criterios, valoraciones y juicios críticos de los maestros acerca de los beneficios que les ha reportado la superación cursada, para su desempeño profesional con estos escolares y la diversidad educativa en general. En todos los casos se expresaron motivos profesionales y personales en torno a estos alumnos, manifestados en la seguridad y confianza de que sí es posible atenderlos integralmente en una escuela primaria rural; así mismo reflejaron muestras de afecto, comprensión y respeto.

Las evaluaciones del indicador (anexo 26) permiten ver que se produjeron cambios en los maestros, específicamente los sujetos 1,5 y 13(18,75%) del medio al alto, del nivel bajo al alto los sujetos 3,6,8,11,12,14,15, y 16(50%), del nivel bajo al medio los sujetos los sujetos 2,7, y 10(18,75%) y los casos 4 y 9(12,5%) se mantuvieron en el nivel alto, estos últimos fueron los maestros de mayor rendimiento integral durante el proceso de superación

Los resultados de las frecuencias observadas (anexo 27) ponen de manifiesto que 13(81,25%) maestros se evalúan en el nivel alto y 3(18,75%) en el nivel medio.

Como parte de la evaluación de la estrategia se les observó clases a los 16 sujetos de investigación con el objetivo de comprobar la atención pedagógica que estos le brindan, en el desarrollo de las clases, a los escolares con necesidades educativas

especiales una vez desarrolladas las acciones de superación concebidas. Para la observación se empleó la misma guía (anexo 6) utilizada en la etapa de determinación de las necesidades de superación. Los registros de las observaciones realizadas evidencian que los 16(100%) maestros primarios rurales exhiben cambios favorables. En todos los casos se apreció una adecuada planificación de la clase atendiendo al diagnóstico de los escolares, haciéndose notar la concepción de tareas docentes diferenciadas atendiendo al volumen y nivel de complejidad. El desarrollo de las clases dejó ver un mejor desempeño docente en cuanto a la base orientadora de la actividad cognoscitiva en los distintos momentos de esta, destacándose el enfoque adecuado del objetivo; la atención diferenciada e individual, a partir de la implementación de adaptaciones curriculares propiamente dichas y el empleo de recursos materiales y didácticos; la aplicación de los niveles de ayuda, evidenciándose el tránsito de niveles mínimos hasta alcanzar, según lo requiera el alumno y la tarea a resolver, el máximo de ayuda posible; la creación de un clima de comunicación emocional y afectivo, apreciándose sensibilidad y respeto hacia estos escolares por parte de los maestros y el resto de los compañeros del grupo. En general se destaca una mejoría en el modo de actuación de los maestros rurales en superación en cuanto a la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a la respuesta pedagógica individual y personalizada que demandan los escolares con necesidades educativas especiales.

La sesión científica desarrollada (anexo 15) sobre la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, permitió el cierre de la superación profesional proyectada. En la misma los 16 maestros presentaron sus experiencias y resultados científicos en cuanto a su labor sistemática con estos escolares, como evidencia de la actitud de compromiso y el vínculo afectivo con la tarea.

El intercambio final realizado con los maestros, al concluir el proceso de superación, propició la valoración de los criterios y opiniones de los mismos con relación a los conocimientos adquiridos, habilidades y actitudes desarrolladas durante la superación. Estos se proyectaron satisfechos con la superación cursada ya que nunca antes habían abordado las especificidades de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Consideraron muy positivos los aprendizajes con relación a las necesidades educativas especiales; el algoritmo de atención integral; los recursos, apoyos y ayudas; las particularidades de la clase; la preparación para la vida adulta independiente; el papel activo de la familia y la

comunidad en la atención integral y fundamentalmente en la integración socio-laboral. De igual manera expresaron la necesidad de continuar profundizando en la atención simultánea a la diversidad, así como sugirieron que las acciones de superación incluyan la observación y debate de actividades docentes y metodológicas en las escuelas especiales y el intercambio de experiencias con los docentes de estos centros.

La divulgación de los resultados de la superación profesional recibida constituyó una acción de la estrategia que se cumplió con creces por parte de los maestros. Estos aprovecharon los espacios que brinda el trabajo metodológico y científico para la socialización de los aprendizajes, básicamente los colectivos de ciclo, la preparación de las asignaturas, las preparaciones metodológicas y los colectivos zonales. Hubo 9 maestros que participaron en la conferencia científica municipal de Educación Especial y 3 participaron en el evento provincial. Actualmente 4 de estos docentes trabajan temas relacionados con la atención a escolares con necesidades educativas especiales en sus tesis de maestría.

La evaluación integral de la variable dependiente (anexo 36) muestra los niveles alcanzados por cada maestro antes y después del pre-experimento pedagógico. Antes del pre-experimento 14(87,5%) maestros, los casos 1,2,3,5,6,7,8,11,12,13,14,15 y 16, se encontraban en el nivel bajo y 2(12,5%), los casos 4 y 9, en el nivel medio. Después del pre-experimento 3(18,75%) maestros, los casos 2 , 7 y 10 , alcanzan el nivel medio y el resto, los casos 1,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15, y 16(81,25%)el nivel alto. Con relación a los sujetos 2,7y10 que solo alcanzaron el nivel medio se señala, que los maestros 7 y 10 presentaron ausencias reiteradas ya que tienen niños pequeños, por su parte el maestro 2 es un docente de avanzada edad y llevaba muchos años desvinculado de la actividad de estudio. En general en todos los docentes se produjeron cambios al comparar los resultados de los controles realizados antes y después del pre-experimento pedagógico.

Las frecuencias observadas en los indicadores de la variable dependiente y la evaluación integral de la misma, antes y después del pre-experimento pedagógico, se presentan en gráficos de barra en los anexos 38 y 39. (Ver anexos 38 y 39).

Finalmente con el propósito de tener una evaluación externa de los resultados de la superación se entrevistaron 13 directivos de los diferentes niveles de dirección de la Educación Primaria (Ver anexo 24). Los mismos coincidieron en plantear que la

superación ha sido muy positiva para todos los maestros rurales que la recibieron, lo cual se evidencia en la calidad del trabajo pedagógico que realizan en la actualidad con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido pusieron ejemplos concretos acerca de la calidad del diagnóstico, de la atención diferenciada e individual que le ofrecen en la clase y demás espacios educativos, así como de la proyección y puesta en práctica de un sistema de influencias educativas coherentes con la participación activa de la familia, la comunidad, la bibliotecaria escolar, el maestro de Computación, el profesor de Educación Física y los instructores de arte. De igual manera expresaron la satisfacción sentida por los maestros con los aprendizajes adquiridos, lo cual les ha servido para elevar en general los resultados de su labor docente para con todos los alumnos en la escuela primaria rural. A los efectos de perfeccionar la superación sugirieron el desarrollo de encuentros e intercambios más frecuentes con maestros de las escuelas especiales.

Resultados de la aplicación de la prueba de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon. (Ver anexo 37).

Los indicadores utilizados para evaluar el nivel de preparación pedagógica de los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, se presentan en una escala ordinal lo que permite la utilización de la prueba no paramétrica de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon como un apoyo para ratificar y corroborar la eficiencia de la estrategia de superación propuesta, quedando establecidas las siguientes hipótesis estadísticas:

Ho: no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los maestros en el pretest aplicado previo al desarrollo de la estrategia de superación profesional y el postest aplicado al término de la misma.

Hi: si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los maestros en el pretest aplicado previo al desarrollo de la estrategia de superación profesional y el postest aplicado al término de la misma.

Como resultado del test estadístico se muestra el valor del estadígrafo (Z), así como la significación asociada (P). Se fijó un nivel de significación del 5% (0,05). De acuerdo al valor de P se clasifican las diferencias en significativas (se rechaza Ho): Si $P < 0,05$, no significativas (no se rechaza Ho): Si $P > 0,05$.

Los resultados de la prueba estadística de Wilcoxon (anexo 37) permitieron comprobar la diferencia significativa de los indicadores entre el pretest y el posttest, al observarse que $P=0,000 < 0,05$ en los indicadores I, II, y III; y $P=0,001 < 0,05$ en el indicador IV. Al ser la suma de rangos positivos muy diferente a la de la suma de rangos negativos se pudo deducir que el manejo de la estrategia de superación profesional tuvo una alta significatividad en los sujetos de investigación. La hipótesis de nulidad de que no existían diferencias entre los resultados obtenidos en el pretest y el posttest fue rechazada.

La significatividad de la diferencia de la evaluación integral de los maestros en superación en el pretest y el posttest, permiten apreciar que en el posttest son superiores los resultados de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

El pre-experimento pedagógico permitió probar la efectividad de la estrategia de superación propuesta, dirigida a elevar el nivel de preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Conclusiones.

1-El análisis de los fundamentos de la superación profesional del personal docente evidencian que la misma se fundamenta en el enfoque de la formación permanente, que se dirige al desarrollo profesional y humano del docente para reflexionar sobre su práctica educativa, transformarla y transformarse a sí mismo, convirtiendo a su escuela en el escenario dinámico de la superación.

2-El diagnóstico de las necesidades de superación de los maestros primarios rurales reveló que existen insuficiencias en la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Se comprobó que estas insuficiencias se evidencian en el dominio de los conocimientos básicos para el trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio; en la aplicación de los conocimientos a la práctica educativa, fundamentalmente la determinación de los problemas y la propuesta de soluciones innovadoras a los mismos; y las cualidades y actitudes que pueden contribuir al perfeccionamiento de la labor profesional, que están relacionadas con la implicación personal en la solución de los problemas y el compromiso con la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

3-El contenido de la superación profesional se sustenta en el concepto aportado: "Preparación pedagógica para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales", que se expresa como: la apropiación por parte de los maestros, de la experiencia histórico cultural acumulada con relación al trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio con escolares que presentan necesidades educativas especiales, a partir de la asimilación de los conocimientos, habilidades y actitudes en un todo íntegro que le permita transformarse a sí mismo, así como transformar y enriquecer la práctica educativa con estos escolares.

4-La estrategia de superación profesional diseñada, con el propósito de contribuir a la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, se distingue por el empleo de la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa como escenario esencial de la atención integral a estos escolares, y se ha diseñado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de la superación que la integran.

5-La validación de la aplicabilidad de la estrategia de superación profesional propuesta mediante un pre-experimento pedagógico en un grupo de 16 maestros primarios rurales, permitió valorar la efectividad de la misma a partir de la significatividad de la diferencia entre el pretest y el postest, la cual permite apreciar que en el postest son superiores los resultados de la preparación pedagógica de estos maestros, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Recomendaciones.

Proponer a las autoridades educacionales de las Educaciones Primaria y Especial en la provincia de Sancti Spíritus y al Departamento Docente de Educación Especial del Instituto Superior Pedagógico “Cap. Silverio Blanco Núñez”, que se valore la posibilidad de instrumentar la estrategia de superación profesional, con las adecuaciones necesarias, en el resto de los municipios de manera que se preparen todos los maestros primarios rurales que atienden escolares con necesidades educativas especiales.

Proponer a la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado del Instituto Superior Pedagógico “Cap. Silverio Blanco Núñez” de Sancti Spíritus, que se valore la posibilidad de la apertura de un proyecto de investigación sobre “Educación para la diversidad” en los distintos niveles de educación.

Bibliografía.

- Abreu Guerra, E. (1990). Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addines Fernández, F. (Compilación).(2004). Didáctica teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, R.M. (1990). Hacia un currículo integral y contextualizado. La Habana: Editorial Academia.
- Álvarez de Zayas, C.M., Fuentes González, H.C. (1997). El posgrado. Cuarto nivel de Educación. La Habana: Editorial IPLAC.
- Álvarez de Zayas, C.M.,(1999). La escuela en la vida. Didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Añorga Morales, J. (1996). Mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada (manuscrito).
- _____. (1996 a). El enfoque sistémico en la organización del mejoramiento de los recursos humanos (manuscrito).
- _____. (1997). Pedagogía y estrategia didáctica y curricular de la Educación de Avanzada. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana (manuscrito).
- Armas, N. Y otros. (2003). Caracterización de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. (Curso 85). Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana: 3 – 7 de febrero.
- Bell Rodríguez, R. (Compilación). (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1997). Educación Especial : Razones, visión actual y desafíos. La habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1998). Marco de referencia, bases y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana (manuscrito).
- Bell Rodríguez, R. (Compilación). (2001). Pedagogía y diversidad. La Habana: Casa Editora Abril.

- Bell Rodríguez, R. (Compilación). (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Berges Díaz, J.M. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica. (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela", Villa Clara.
- Bernal Ranklín, L. (2003). Sistema de actividades para la estimulación de escolares con diagnóstico de autismo infantil. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.
- Bernaza Rodríguez, G. y Lee tenorio, F. (2004). El proceso de enseñanza en la educación de posgrado: Reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. Revista Iberoamericana de Educación, 24-2-2004. Disponible: <http://www.rieoei.org/edusup32.htm>
- Bernaza Rodríguez, G. y Castro Lamas, J: (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la universalización de la educación de posgrado. En Revista Iberoamericana de Educación, <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Bernaza Rodríguez, G., Valle García, M. Y Guerra Hernández, A. (2006). Diseño curricular de programas para la educación de posgrado: Problemas, reflexiones y posibles innovaciones. Congreso Internacional Universidad 2006, La Habana, 13 - 17 de febrero.
- Betancourt Torres, J. y otros. (1992). Selección de temas de Psicología Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2003). La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2003). Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. y otros. (2006). Fundamentos psicológicos y pedagógicos de la Educación Especial. En material básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Cuarta parte. Fundamentos de la Educación Especial. (pp.2-12). MINED.

- Bohigas Rodríguez, E. (1992). Bríndale ayuda a tu hijo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Borges Rodríguez, S.A. (2006). La educación de las personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba. Congreso de Educación y Pedagogía Especial. (Conferencia Especial). La Habana, 17 – 21 de julio.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (Compilación). (2002 a). Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Calvo Saldíña, M.V. (2001). Sistema de preparación laboral para escolares con diagnóstico de retraso mental. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara.
- Carrera Morales, M. (2006). Programa psicopedagógico para la prevención de la discalculia en niños y niñas con retardo en el desarrollo psíquico. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara.
- Castellano Pérez, R.M. y Rodríguez Fleytas, X. (2003). Actualidad en la educación de niños sordos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellano Simons, D. Y otros. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Lamas, J., y Bernaza Rodríguez, G. (2005). Formación de posgrado y universalización de la universidad. Dirección de Posgrado. MES. (manuscrito).
- Castro Ruz, F. (1973). La Historia me Absolverá. La Habana: Editorial DOR. Editado por el Departamento de Orientación Revolucionaria del CC. Del PCC.
- Castro Ruz, F. (1975). Discurso clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media. Periódico Granma, 1-9-1975.
- Castro Ruz, F. (1976). Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido. Política Educativa. La Habana: Editado por el Departamento de Orientación Revolucionaria del CC del PCC.

- Cobas Ochoa, C.L. (2006) Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Cobas Ochoa, C.L. y otros. (2005). La educación en Cuba. Oportunidad, posibilidad y realidad para todos. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Collazo Delgado, B. Y Puentes Alba, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cubilla Quintana, F.(2002). Propuesta de una organización estructural y funcional para la dirección de una zona escolar rural. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.
- _____.(2004). Modelo de dirección con enfoque participativo para la zona escolar rural. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.
- Chávez Rodríguez, J. (1996). Bosquejo histórico de la ideas educativas en Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J., Suárez Lorenzo, A. Y Permuy González, L.D. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Escudero, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas para la formación permanente del profesorado. En Revista Educación 317, septiembre – diciembre. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Figueroa Carbonell, A.C. (2002). Estrategia para la integración de escolares con discapacidad auditiva a la Secundaria Básica. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.
- Fraga Luque, O. (2005). Estrategia de superación profesional para la preparación teórica metodológica del docente en el contenido de la ética martiana. (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela". Villa Clara.
- Gairín Sallan, J. y Fernández Arenaz, A. (1997). Planificación y gestión de instituciones de formación. Barcelona: Editorial Praxis.
- Galperin, P.Y. (1986). Sobre los métodos de formación por etapas de las acciones intelectuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García Batista, G., Addine Fernández, F. (2001). Formación Permanente de profesores. Retos del siglo XXI. (Curso 18). Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Habana, 5 – 9 de febrero.
- García Batista, G. (Compilación). (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. y Addine Fernández, F. (2006). Experiencias didácticas en la formación académica de posgrado en educación . Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana, 13 – 17 de febrero.
- García Galló, G.J. (1974). Bosquejo general de la educación en Cuba. Dirección de Formación del Personal Docente. MINED.
- García Valero, M.A.(2005). Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” . Villa Clara.
- Gayle Morejón, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo compensatorio con los escolares con insuficiencias intelectuales. Dirección Nacional de Educación Especial (Manuscrito).
- Gómez Gutiérrez, L. I. (1997) La Educación en Cuba y la atención a los niños con necesidades educativas especiales.(Conferencia especial). Congreso Iberoamericano de Educación Especial. La Habana, 16 – 20 junio.
- Gómez Gutiérrez, L. I. (1998). La atención en Cuba a las necesidades educativas especiales. II Encuentro Mundial de Educación Especial. La Habana, 15 – 20 junio.
- González Mariño, C. y Santaballa Figueredo, A. (1988). La educación del niño ciego en la familia en los primeros años de vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grossmann, G y otros. (1980). El niño con trastornos de la conducta en la familia, el consultorio y la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesias, S. y otros. (2005). La educación de alumnos con retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guirado Rivero, V. (2004). Modelo secuencial del proceso de enseñanza aprendizaje de la solución de problemas matemáticos en escolares con retraso mental. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara.

- Herrera Pino, C. (1992). ¿Tu hijo oye bien?. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández Sampier, R. (2004). Metodología de la investigación. Tomo I y II. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Illan Romeu, N. (1995). El movimiento por la integración y el desarrollo de una nueva cultura de la integración. Congreso Internacional Pedagogía 1995. La Habana, 4 – 8 de febrero.
- _____.(2001). ¿Por qué ahora, la atención a la diversidad?. En Pedagogía y Diversidad. (pp. 45 – 56). La Habana: Casa Editora Abril.
- Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. E. (1992). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Laborda Moya, C.(2001). Hacia un nuevo modelo educativo: el profesorado como elemento clave para su efectiva implementación. En Pedagogía y Diversidad. (pp.93 – 100). La Habana: Casa Editora Abril.
- Leiva González, D. (1986). Tecnología educativa e identificación de necesidades para la capacitación del docente. En tecnología y comunicación educativa. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, febrero – abril.
- López Machín, R., Nieves Rivero, M.L. (2000).Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Machín, R. (2002). De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial. En Diagnóstico y Diversidad. Selección de Lecturas. (pp.1 – 29). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. (1996). El carácter científico de la pedagogía en Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. Y otros. (2001). Fundamentos de la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lorences González, J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela. Villa Clara.

- Malo Rendín, R. (1945). Estudio socio-pedagógico de la comunidad rural. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana. La Habana.
- Manosalva Mena, S.E. (1997). Integración educacional de alumnos con discapacidad. Material complementario. Centro de estudios, capacitación laboral y perfeccionamiento docente. Santiago de Chile (manuscrito).
- Martí Pérez, J. (1963). Obras Completas. Tomo I. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martín González, D.M. (2003). Educación de niños con discapacidades visuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Ángulo, M., Addine Fernández, F. (2005). Educación posgraduada de maestros y profesores. Fundamentos psicológicos y didácticos. (curso 82). Congreso Internacional Pedagogía 2005, La Habana, 1 – 5 febrero.
- MES. (2004). Reglamento de la Educación de Posgrado. Resolución Ministerial 132. La Habana.
- _____. (2006). Normas y Procedimientos para la Gestión del Posgrado. (Anexo a la Resolución Ministerial 132 de 2004).
- MINED. (1960). Sobre la creación y funciones de los Institutos de Superación Educativa. Resolución Ministerial 10349 de 1960.
- _____. (1989). Metodología para la evaluación del personal técnico de la docencia. Resolución Ministerial 435 de 1989.
- MINED. (1994). Trabajo metodológico de los CDO. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- _____. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retardo en el desarrollo psíquico. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- _____. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retraso mental. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- _____. (2000). Algunas consideraciones sobre el proceso de tránsito y egreso en el marco de la reconceptualización de la Educación Especial. Dirección Nacional de Educación Especial (manuscrito).
- _____. (2004). Modelo de Escuela Primaria. (manuscrito).

- MINED. (2006). Objetivos priorizados del MINED para el curso escolar 2006 – 2007. Resolución Ministerial 50 de 2006.
- Miranda Jaña, Ch. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. Estudios pedagógicos Vol. 31, N:1: 63-78,2005.
- Morales Brito, L. Y otros. (1992). Selección de temas de Pedagogía Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Morenza Padilla, L. (1994). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Lima, Perú: Publicación de Educación.
- Moreno Bayardo, M.G. (1995). Investigación e innovación educativa. Revista la tarea N. 7, disponible en VRL://www.latarea.com.mx/articu/articu7/Bayardo7.htm.
- Moreno Valdés, M.T. (2006). Integración / inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En UNESCO. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. (pp. 144 – 155). Caracas: Editorial Metrópolis.
- Nieves Rivero, M.L. (2000). El diagnóstico como proceso de evaluación – intervención una nueva concepción. En Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. (pp. 30 – 44). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Nichols, A. (1983). Managing Educational Innovations. Londres. Traducción al español.
- Nocedo de León, I. Y otros. (2002). Metodología de la investigación educativa. II Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Perdomo Blanco, L. (2000). El proyecto Tiflosex: una alternativa para la educación de la sexualidad en los adolescentes ciegos. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara.
- Pérez Martín, L.M. y otros. (2004). La personalidad su educación y su desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez Rodríguez, G, y otros. (2002). Metodología de la investigación educativa. I Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Pérez Rodríguez, A. (2002). Propuesta de distribución de los contenidos matemáticos para el primer ciclo de la escuela multigrado. (Tesis de maestría). Universidad de Camagüey.
- Puentes de Armas, T. (2005). Educación de alumnos con limitaciones físico motora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. y otros. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Izquierdo, G. y otros. (2004). El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el sector rural. La Habana: MINED _ UNICEF.
- _____. (2004 a). Como puede la familia colaborar en las actividades formativas que proyecta la escuela rural. La Habana: MINED – UNICEF.
- Romero Espinosa, T. Y otros. (2004). Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales. La Habana: MINED – UNICEF.
- Rodríguez Araña, J. (2004). Formación continua y aprendizaje permanente (manuscrito).
- Santamaría Cuesta, D. L. (2003). La superación del maestro primary en ejercicio: alto reto para la integración escolar. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana.
- _____. (2004). La estimulación pedagógica, su valor en la atención a escolares con retardo en el desarrollo psíquico. Revista Electrónica Pedagogía y Sociedad. Vol 5, N.10.
- Santos Fabelo, M. (2001). Programa psicopedagógico para la prevención de las disgrafías en escolares con retardo en el desarrollo psíquico. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara.
- Sobrino Pontigo, E. (2003). Modelo de preparación de la familia en las comunidades rurales, para la educación en valores morales. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara.

- Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.
- Torres González, M., Domishkievich, S. Y Herrera, L.F. (1990). Selección de lectura sobre retardo el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1998). Hacia una comprensión socio-histórico-cultural en el diagnóstico de las insuficiencias intelectuales. ISP. Enrique José Varona. (Manuscrito).
- _____. (2003). Familia, unidad y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (manuscrito).
- _____. (1998). La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. (manuscrito).
- _____. (1998 a). La educación permanente y su impacto en la Educación Superior. Nuevos documentos sobre la Educación Superior. Paris (manuscrito).
- Valdés Quezada, A. (1999). Adaptaciones curriculares dirigidas a la preparación del futuro profesor para atender alumnos con necesidades educativas especiales. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.
- Vega Vega, R. (2004). El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1981). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- _____. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico -Técnica.
- _____. (1989). Fundamentos de Defectología. Obras completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova, T.A., Lubovski, V.I. y Tshipina, N.A. (1992). Niños con retardo en el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Warnock, H.M. (1978). Necesidades educativas especiales. "Informe del Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes". En Revista de educación, número extraordinario.

ANEXO 1

Guía para el análisis de los planes de estudios.

Objetivo: Constatar en los planes de estudios de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria las asignaturas y contenidos curriculares encaminados a la preparación pedagógica del maestro primario para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis.

- Objetivos del modelo del profesional y de años encaminados a la preparación del maestro para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Asignaturas y principales contenidos curriculares impartidos en los distintos planes de estudios, encaminados a la preparación del maestro para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

ANEXO 2

Guía para el análisis de las acciones de superación profesional desarrolladas con los maestros primarios rurales.

Objetivo: Constatar en el registro de las acciones de superación de la Facultad de Educación Infantil, si se han desarrollado cursos u otras formas de superación profesional encaminadas a la preparación pedagógica del maestro primario rural, para la atención integral de escolares con necesidades educativas especiales.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- Formas de superación profesional desarrolladas, encaminadas a la preparación pedagógica del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Objetivos y contenidos de las formas de superación profesional desarrolladas.

ANEXO 3

Guía para el análisis de los planes metodológicos.

Objetivo: Constatar cómo en los planes metodológicos de las zonas escolares rurales, se proyecta la preparación pedagógica de los maestros para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- Si en la fundamentación del plan de trabajo metodológico se hace referencia a las necesidades de preparación pedagógica de los maestros que tienen integrados escolares con necesidades educativas especiales.
- Si en los objetivos y los distintos tipos de actividades metodológicas se incluye la preparación pedagógica de los maestros para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

ANEXO 4

Guía para el análisis de los sistemas de clases planificados por los maestros.

Objetivo: Constatar cómo se concibe desde la planificación del sistema de clases, la atención pedagógica a los escolares con necesidades educativas especiales.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- Si la planificación del sistema de clases de la unidad permite apreciar la atención pedagógica a los escolares con necesidades educativas especiales.
- Si se aprecian adaptaciones curriculares que respondan al tipo de necesidad educativa especial y al diagnóstico psicopedagógico del escolar.
- Criterios de diferenciación de las tareas docentes que se aprecian en la planificación de las clases.
- Si se planifican tareas docentes específicas para los escolares con necesidades educativas especiales.

ANEXO 5

Guía para la entrevista a familias con hijos con necesidades educativas especiales integrados en la escuela primaria rural.

Objetivo: Constatar el criterio de las familias con hijos con necesidades educativas especiales integrados en la escuela primaria rural, acerca de la atención integral que ofrecen los maestros primarios rurales a sus hijos.

1. ¿Cómo valora la atención que el maestro brinda a su hijo?
2. Considera que su hijo avanza en el aprendizaje escolar. ¿Por qué?
3. Explique su participación en las decisiones tomadas en función de la estrategia de trabajo pedagógico a seguir con su hijo.
 - a) Considera importante su participación. ¿Por qué?
4. Qué tipo preparación específica ha recibido por parte de la escuela, acerca de las posibilidades y potencialidades reales de su hijo y cómo deben proceder para contribuir a su formación integral.
5. ¿Qué tipos de ayudas y apoyos recibe de los factores de la comunidad en función de tributar una mejor atención integral a su hijo?

ANEXO 6

Guía de observación a clases.

Objetivo: Constatar la atención pedagógica que los maestros primarios rurales le brindan, en el desarrollo de las clases, a los escolares con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

INDICADORES A OBSERVAR	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
1. Se concibe la atención pedagógica a los escolares con n.e.e. desde la preparación y planificación de la clase.			
2. Preparación de las condiciones higiénicas y organización del proceso.			
3. Propicia que la base orientadora de la actividad llegue a los escolares con n.e.e.			
4. Atiende diferenciada e individualmente las necesidades y potencialidades de los escolares n.e.e. a partir del diagnóstico.			
5. Utiliza la ayuda pedagógica para lograr el máximo desarrollo de los escolares con n.e.e. en el alcance de los objetivos.			

6. Logra un clima de comunicación afectivo, agradable y acogedor que favorece la confianza y autoestima de los escolares con n.e.e.			
---	--	--	--

INDICADORES A OBSERVAR	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
7. Existencia de adaptaciones curriculares teniendo en cuenta el tipo de n.e.e.			
8. Utilización de medios de enseñanza y otros materiales en la atención a los escolares con n.e.e.			
9. Utiliza variadas formas de trabajo con estos escolares (individual, grupal y por parejas).			
10. Formación de hábitos y normas de comportamiento, sentimientos y valores.			
11 Aceptación, comprensión y ayudas que reciben los escolares con n.e.e. por parte del resto de los escolares.			
12. Ubicación de los escolares con n.e.e. en el aula.			

Observaciones que desee destacar:

ANEXO 7

Encuesta a maestros primarios rurales.

Objetivo: Constatar la disposición y conocimientos que poseen los maestros primarios rurales acerca de la atención integral que deben brindar a los escolares con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

Maestro (a): Se está desarrollando una investigación relacionada con la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales para la atención integral de los alumnos con necesidades educativas especiales, es por eso, que solicitamos su colaboración al responder sinceramente las preguntas que se relacionan a continuación.

1. Edad.
2. Título que posee.
3. Años de experiencia como maestro.
4. Años de experiencia en la atención a escolares con n.e.e.
5. Está dispuesto a atender en su aula a escolares con n.e.e.

SI _____ NO _____

Argumente cualquiera de las dos respuestas.

6. Esta en condiciones de enfrentar con éxito la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Si _____ No _____

En caso de la respuesta ser negativa argumente.

7. Ha consultado alguna bibliografía relacionada con la integración escolar y la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales..

Si _____ No _____

En caso de la respuesta ser afirmativa mencione la bibliografía consultada.

8. Tienes conocimientos de la atención pedagógica e integral que debe brindarse a los escolares con n.e.e.

Si _____ No _____ Algunos _____

En caso de tener conocimientos o algunos conocimientos refiérase a los que posee y cómo los ha adquirido.

9. Ha recibido algún tipo de superación acerca de la atención que debe brindar a los escolares con necesidades educativas especiales..

Si _____ No _____

En caso de la respuesta ser afirmativa precise tipo de superación recibida.

10. Elabore las sugerencias que, según su opinión, pueden contribuir a eliminar los problemas que usted presenta para enfrentar la atención integral de alumnos con n.e.e.

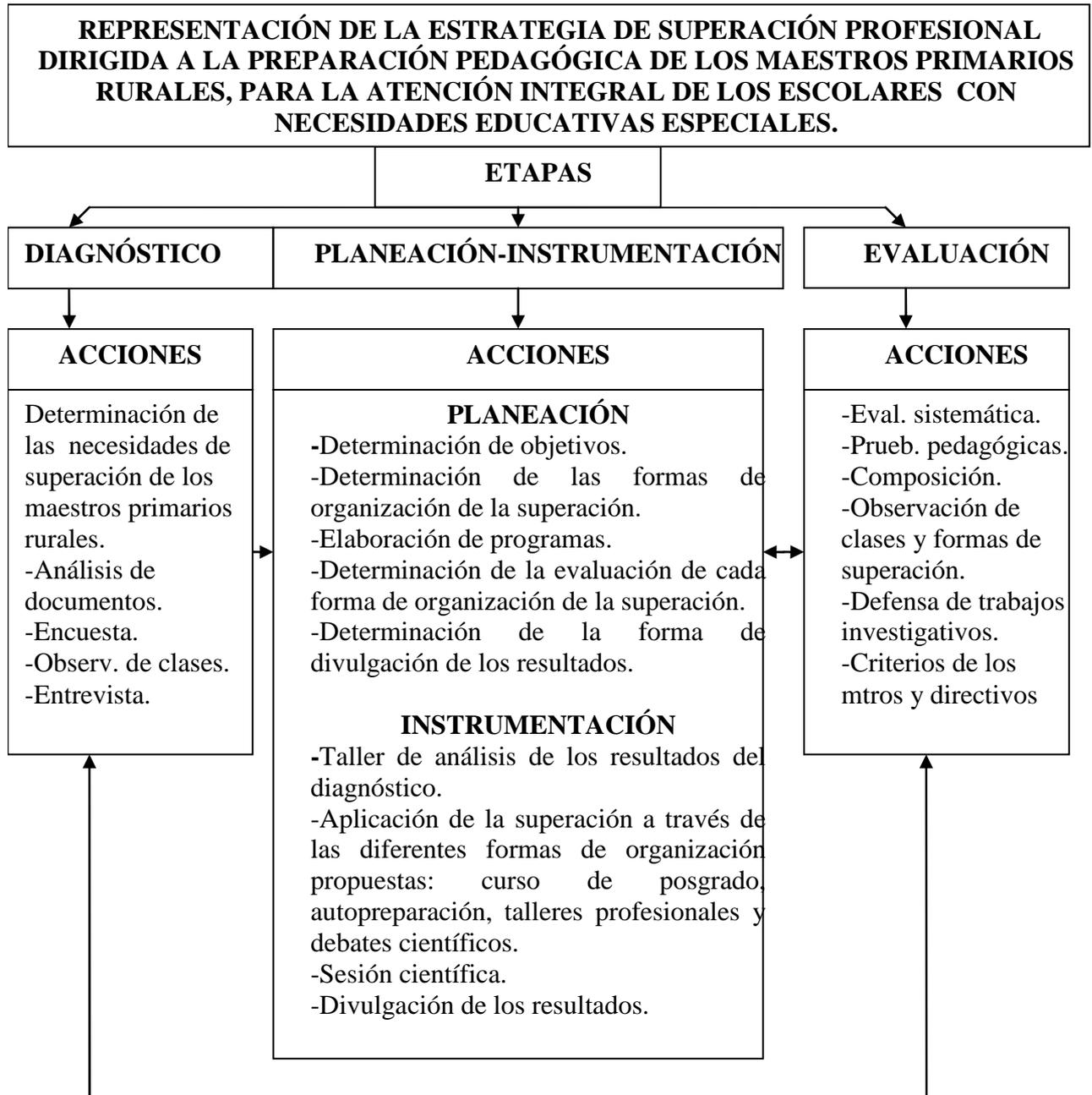
ANEXO 8

Guía para la entrevista a directivos de las estructuras de dirección.

Objetivo: Constatar el criterio de los directivos de las estructuras de dirección de los diferentes niveles, sobre las carencias de preparación del maestro primario rural para enfrentar la atención integral de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las sugerencias de solución que proponen.

1. Caracterice la atención que ofrecen los maestros primarios rurales a los escolares con necesidades educativas especiales.
2. ¿Cuáles son, en su criterio, los problemas que más comúnmente presentan los maestros primarios rurales para enfrentar la atención integral de estos escolares?
3. ¿Cómo entiende que pudieran resolverse los problemas que en tal sentido se presentan? Exponga sugerencias.

ANEXO 9



ANEXO 10

Programa de curso de posgrado.

Título: Preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Total de horas: 160 H.

Horas presenciales: 40 h.

Horas de estudio independiente: 120.

Créditos académicos: 3.

Autor: MSc. David L. Santamaría Cuesta.

Fundamentación.

El programa se impartirá como curso de posgrado para los maestros primarios rurales con la finalidad de que garanticen con éxito, la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales que se encuentran integrados en sus aulas.

Los sistemas educativos del mundo trabajan actualmente por un objetivo general básico: eleva la calidad de la educación. Este propósito contiene obligatoriamente el compromiso de garantizar una educación de calidad para todos los niños y las niñas, sin segregar a ninguno por razones de raza, sexo, situación económica de la familia, grupo social, creencia religiosa o capacidad.

Ante estos desafíos la escuela primaria rural, como todas las demás escuelas, está llamada a convertirse en una institución abierta a la diversidad que se responsabilice con garantizar educación de calidad para todos sus alumnos, a pesar de las diferencias.

Los conocimientos, habilidades y actitudes que pretende afianzar el presente curso de posgrado, le ofrecen a los egresados niveles de comprensión, respuestas y soluciones a los problemas en el orden de la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Objetivos generales.

- ❖ Preparar a los maestros primarios rurales para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales integrados en sus aulas.

- ❖ Potenciar en los maestros primarios rurales el desarrollo de sentimientos, niveles de comprensión y respeto hacia los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema I. Concepciones contemporáneas de la Educación Especial.

Contenidos temáticos:

- La política educacional cubana respecto a la Educación Especial.
- Reconceptualización de la Educación Especial. Tipos fundamentales de escuelas especiales. Principales funciones.
- El movimiento por la integración. Principios básicos. El modelo cubano de integración escolar. Alternativas de integración de los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema II. Las necesidades educativas especiales.

Contenidos temáticos:

- Niños con necesidades educativas especiales. Concepto. Implicaciones pedagógicas. Tipos.
- Las necesidades educativas especiales por déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales o aquellas determinadas por dificultades o carencias en el entorno familiar y/o social.
- Las necesidades educativas especiales por sobredotación o altos rendimientos escolares.
- Principales características de las esferas inductora y ejecutora de la personalidad en los escolares con necesidades educativas especiales. Estructura del defecto. Los períodos sensitivos y la detección y atención temprana.

Tema III. Recursos, apoyos y ayudas en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales.

Contenidos temáticos.

- El diagnóstico psicopedagógico. Concepto. Algoritmo contemporáneo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Etapas e interrelaciones. Importancia para la atención a la heterogeneidad en el aula multigrado.
- Caracterización e intervención pedagógica orientada al trabajo preventivo-correctivo-compensatorio. Características fundamentales del proceso de

intervención. Objetivos, entornos, acciones y medios (mediación), diseño de ayudas individuales y frontales. Participación activa de los factores internos y externos.

- Adaptaciones curriculares. Concepto. Adaptaciones de acceso al currículo. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Principales diferencias. Las adaptaciones curriculares para la atención simultánea a la heterogeneidad en el aula multigrado.
- Los medios de enseñanza y los escolares con necesidades educativas especiales. Su valor en el trabajo independiente de la diversidad de escolares que asisten a las aulas de grados múltiples.
- Las actividades lúdicas, deportivas, culturales, recreativas y los trabajos socialmente útil en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
- La familia y la comunidad como participantes activos en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
- La preparación para la vida adulta independiente y la integración sociolaboral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema IV. Particularidades del proceso enseñanza aprendizaje.

Contenidos temáticos:

- El trabajo preventivo-correctivo-compensatorio en la interacción dinámica de los componentes personales y personalizados del proceso pedagógico para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales.
- Las formas fundamentales de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria rural. La clase como forma fundamental: la enseñanza frontal y la enseñanza en grupos cooperativos.
- La individualización, diferenciación y respeto a la personalidad. Concepto de enfoque individual y enfoque diferenciado. Criterios para la individualización y diferenciación del trabajo pedagógico. El trabajo frontal, grupal e individual.
- La dirección de la actividad cognoscitiva. Concepto. Estructura. Etapas por las que transita la actividad docente cognoscitiva.
- Teoría de la formación de la acción mental por etapas. Momentos esenciales. Valor en el tránsito del conocimiento del plano social interpsicológico al plano individual intrapsicológico.

- La zona de desarrollo próximo. Concepto. Mecanismos para la estimulación de la zona de desarrollo próximo. Tipos de ayudas. Papel del otro. Requerimientos para brindar y retirar la ayuda pedagógica.
- La unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo de la personalidad. Necesidad de la creación de una situación afectivo-emocional en la enseñanza. La estimulación pedagógica en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales.

Orientaciones metodológicas.

Para el desarrollo del curso se utilizará como forma de docencia la clase encuentro haciendo predominar como condición básica la orientación del estudio independiente de los contenidos para los espacios interpresenciales, de modo que en los espacios presenciales los estudiantes (maestros en superación) puedan tener una participación activa y protagónica en el proceso de construcción, reconstrucción y socialización de los saberes, experiencias y vivencias referentes al cómo proceder en la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en las condiciones de una escuela primaria rural, con énfasis en el aula multigrado. El espacio presencial ha de caracterizarse por el desarrollo de actividades prácticas que aseguren un clima de reflexión, en torno a la labor educativa con estos escolares, encaminado a la determinación de los problemas y la puesta en práctica de soluciones innovadoras.

Las orientaciones metodológicas que se ofrecen a continuación para cada uno de los temas, han sido concebidas como un apoyo al profesor para la concepción, preparación y desarrollo de las clases. Las mismas no constituyen un esquema rígido, pudiendo ser enriquecida a partir de la experiencia y creatividad. Su propósito está en dar una guía amplia y precisa sobre aspectos e ideas que deben considerarse para la correcta aplicación del programa.

En el desarrollo del tema I deberá presentarse una panorámica general sobre la política educacional en Cuba y sus posiciones respecto a la Educación Especial, lo que permitirá abrir un intercambio reflexivo con los maestros en superación acerca de la evolución de la Educación Especial a lo largo de estos más de 45 años de revolución, hasta llegar a la conceptualización actual. Se insistirá en el modelo cubano de escuela especial y los principales tipos de funciones de esta, así como la asunción de la escuela común como institución idónea para la educación de los escolares con necesidades educativas especiales, toda vez que sean creadas las

condiciones de acceso y ayuda. Posteriormente abordar el surgimiento y desarrollo del movimiento por la plena integración social de las personas con discapacidad y los principios básicos que lo sustentan, para luego presentar el modelo cubano de integración, destacando las distintas alternativas que se emplean para la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para el desarrollo del tema II se sugiere partir de la introducción del término necesidades educativas especiales (Informe Warnock 1978) en la práctica educativa, como parte de los cambios conceptuales que se han venido introduciendo en el campo de la Educación Especial. Es imprescindible para el desarrollo de los contenidos restantes dejar claramente definidos los conceptos necesidades educativas, necesidades educativas individuales y necesidades educativas especiales destacando la significación de este último en la dirección del proceso pedagógico, por cuanto remite al docente a la búsqueda de la respuesta educativa que estos educandos precisan. A partir de aquí abordar los tipos de necesidades educativas especiales, los elementos causales de estas, el comportamiento de la estructura del defecto, las características de las esferas inductora y ejecutora de la personalidad, así como los períodos sensitivos y la necesidad de la detección y atención temprana.

Al desarrollar los contenidos del tema III se propone abordar la importancia del diagnóstico psicopedagógico como principio pedagógico y definirlo conceptualmente, para luego solicitar experiencias y ejemplos concretos de su proyección en la práctica educativa con la activa participación de los factores internos y externos vinculados al sistema de influencias educativas en la escuela primaria actual: directivos, maestros de aula, maestro de Computación, profesor de Educación Física, instructores de arte, bibliotecaria escolar, familia, comunidad. Deberá destacarse el valor del diagnóstico para la proyección y puesta en práctica de la atención simultánea a la heterogeneidad que caracteriza a la escuela rural multigrado. De igual forma es vital que se profundice en el algoritmo contemporáneo de atención integral al escolar con necesidades educativas especiales, enfatizando en el contenido e interrelación de las etapas que lo integran: caracterización, determinación de las necesidades y potencialidades, diseño y ejecución de la estrategia de intervención pedagógica y evaluación y control de la estrategia. Subrayar que los escolares con necesidades educativas especiales precisan de

estrategias de intervención individualizadas, dirigidas a dar la respuesta educativa a las necesidades especiales.

Asimismo resulta imperioso abordar las concepciones en torno a las adaptaciones curriculares, las que constituyen un recurso valioso para atender las diferencias individuales de los alumnos con necesidades educativas especiales, y en el caso concreto de la escuela rural multigrado permiten descentralizar el proceso de enseñanza aprendizaje y adecuarlo a las condiciones de trabajo del maestro de grados múltiples. Es preciso establecer las diferencias entre adaptaciones curriculares significativas y no significativas, enfatizando la prevalencia de estas últimas en la planificación y desarrollo de la docencia. Además es necesario abordar con fuerza las adaptaciones de acceso al currículo en la atención a escolares con necesidades educativas especiales.

También es importante resaltar el extraordinario valor de los medios de enseñanza en la objetivización del contenido de aprendizaje para todos los alumnos y en particular para aquellos que presentan necesidades educativas especiales; así como la utilidad de estos en la organización de la docencia en las aulas de grados múltiples, lo que se magnifica en el acto de cada clase en la medida que garantizan en ella el trabajo independiente de los escolares, en este particular se destacan las fichas de contenido, las hojas de trabajo y las tarjetas de ejercitación las que pueden ser utilizadas de forma combinada con el resto de los medios (televisor, video, software educativo, los libros de texto y cuadernos de trabajo, los objetos naturales e industriales, entre otros). Es importante reflexionar en la selección de los medios de enseñanza a utilizar en la atención individual de los escolares con necesidades educativas especiales.

Por otra parte resulta de mucho valor reflexionar en torno a las ventajas de las actividades lúdicas, deportivas, culturales, recreativas y el trabajo socialmente útil en el desarrollo integral de los niños y particularmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Destacar la necesidad de considerar las edades, intereses y posibilidades para la planificación y realización de las mismas.

Además es significativo exaltar la preparación para la vida adulta independiente y la integración sociolaboral como objetivos supremos de la atención integral a las personas con necesidades educativas especiales. Esto implica preparar al escolar atendiendo a sus posibilidades para enfrentar la vida cotidiana y el mundo laboral en la comunidad rural donde vive, una vez que arribe a la mayoría de edad. Es

conveniente reflexionar en la diversidad de alternativas para el logro de este propósito y la necesaria acción integrada de la escuela, la familia y la comunidad en este sentido.

Para la introducción de los contenidos del tema IV se hace necesario mover la reflexión en torno a la dinámica de los componentes personales y personalizados del proceso pedagógico. En este particular puntualizar que se le denomina componente a los elementos que integrados en sistema determinan la estructura y funcionalidad del proceso pedagógico y se clasifican en personales y personalizados. Los personales son aquellos que en su condición de persona interactúan entre sí, uno de ellos es el maestro, el que ejerce la dirección del proceso pedagógico, permitiendo que el otro, el estudiante, se implique personalmente en él de manera activa, participativa, vivencial y reflexiva, logrando el protagonismo estudiantil como sujeto de su propia actividad. Los personalizados son los que adquieren vida propia en las condiciones de su empleo por la persona que enseña o por la que aprende, dentro de ellos se encuentra: el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización del proceso pedagógico. Se hace necesario que en las actividades prácticas los maestros en superación operen con estos conceptos teóricos, dejando ver en su actuación la interacción dinámica de los componentes en aras de lograr una dirección científica acertada del proceso pedagógico acorde a la diversidad de escolares que asisten a las aulas de grados múltiples, con énfasis en aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

A continuación puede desarrollarse el contenido temático referido a las formas fundamentales de organización del proceso pedagógico en la escuela primaria rural, destacando en este sentido la clase, la excursión, la acampada, los círculos de interés, el trabajo en parcelas y huertos y el trabajo pioneril. A partir de aquí entrar a abordar la clase como forma fundamental de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual en el caso de la escuela rural multigrado se realiza a través de la enseñanza frontal y en grupos cooperativos. La enseñanza frontal es aquella en la cual el maestro se dirige a todos los alumnos del aula para transmitir informaciones comunes, independientemente que existan diferencias en las competencias cognitivas cuando se elabora la materia y cuando se comprueba el resultado de la fijación. Por su parte la enseñanza en grupos cooperativos se emplea en la elaboración de nuevos conocimientos, en la solución comentada de ejercicios

entre sí, formando pequeños grupos de diferentes competencias cognitivas estableciendo la relación experto-novato en la cual colaboran entre sí los alumnos del mismo grado, y de diferentes grados formando parejas con un alumno líder o más capaz, transmitiendo los conocimientos y experiencias de los expertos a los novatos. Este trabajo cooperativo constituye un recurso vital en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales. Se debe apuntar además que la clase en las aulas de grados múltiples debe ser única para todos los alumnos con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados presentes en ella, con un carácter integrador y diferencial, en la cual se tenga en cuenta el diagnóstico individual, por grado y general del grupo escolar como exigencia básica del Modelo de Escuela Primaria. Es acertado reflexionar en las ventajas que ofrece el horario escalonado para el trabajo frontal, grupal e individual y consigo la atención a la diversidad.

Es significativo resaltar que los postulados básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje, en los distintos tipos y niveles de educación, exigen de un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad en la atención a los escolares con necesidades educativas especiales en las diversas formas organizativas del proceso y, muy especialmente en la clase. En este sentido se distinguen: la individualización, diferenciación y respeto a la personalidad; la dirección de la actividad cognoscitiva; la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales; la teoría de la zona de desarrollo próximo; y la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo de la personalidad.

Para introducir el tratamiento de los postulados básicos resulta muy positivo que inicialmente se realicen algunas reflexiones acerca de “el determinismo social y papel de la educación” como el principio rector y la piedra angular de todo el modelo histórico-cultural; se destacará como su nombre indica, que le asigna un papel determinante a la sociedad y fundamentalmente a la educación en el desarrollo psíquico del hombre. A partir de estas reflexiones insertar el papel protagónico de la escuela en el desarrollo de la personalidad, respondiendo al postulado “la enseñanza conduce y guía el desarrollo psíquico”. Seguidamente puede destacarse la necesidad de la enseñanza científicamente organizada, respondiendo a la diversidad, para entrar a destacar los presupuestos teóricos que en la práctica de la Educación Especial se han convertido en núcleos duros de la atención psicopedagógica a las necesidades educativas especiales.

A continuación puede desarrollarse el contenido temático referido a la individualización, la diferenciación y respecto a la personalidad, presentándolo como la reserva más potente para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque preventivo-correctivo-compensatorio. Destacar que la esencia del enfoque individual consiste en el estudio y consideración de las particularidades individuales de cada alumno en el proceso docente, con el objetivo de desarrollar al máximo las particularidades individuales positivas y superar las negativas. Precisar que por enfoque individual debemos considerar la diferenciación del trabajo pedagógico del maestro con los distintos alumnos dentro del grupo escolar. Señalar como premisa básica del enfoque diferenciado las particularidades tipológicas donde se aplican de forma diferenciada unos u otros procedimientos metodológicos de enseñanza, así como significar que el enfoque diferenciado presupone la realización del enfoque individual y grupal. Finalmente se deben concretar los criterios para la diferenciación del trabajo pedagógico, entre los que se destacan: el volumen de las tareas docentes, la complejidad del material docente y el carácter y nivel de la ayuda a los alumnos en el proceso de la actividad docente.

Con relación a la dirección de la actividad cognoscitiva y la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, es menester destacar la importancia de la actividad en el desarrollo psíquico, aspecto este que Vigotski desarrolló de forma magistral considerándola como el “motor del desarrollo” y con un doble carácter: como génesis y como resultado del desarrollo. Luego intercambiar conocimientos acerca de la actividad cognoscitiva y conceptuarla como la acción o conjunto de acciones proyectadas con vistas a conocer un objeto o aspecto del medio; así como destacar su estructura, fundamentando el valor que para el proceso de aprendizaje tienen sus tres partes funcionales: la orientadora, la ejecutiva y la de control, resaltando el papel determinante de la orientación ; de igual manera han de destacarse las etapas por las que transita la actividad docente cognoscitiva, delimitando la actividad reproductora como la etapa inicial de la creadora, la cantera de donde se extraen los elementos de construcción que necesita el espíritu creador. Es oportuno revelar que por las características de la actividad docente de los escolares con necesidades educativas especiales, resulta muy valiosos desde el punto de vista pedagógico-correctivo la sistematización y aplicación práctica de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales de P. Ya Galperin, la

que permite organizar el tránsito de la experiencia histórico cultural del plano social, externo e interpsicológico al plano individual, interno e intrapsicológico. Definir las 5 etapas de esta teoría y destacar las ventajas que ofrece en el tratamiento metodológico de los diferentes contenidos y para el diagnóstico psicopedagógico.

Finalmente esbozar los contenidos temáticos referidos a la teoría de las zonas de desarrollo y la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo de la personalidad. Inicialmente deberá precisarse la interrelación entre las zonas de desarrollo, destacando que Vigotski incorpora una nueva zona a las ya conocida (zona real y zona potencial) que denomina zona de desarrollo próximo (ZDP), cuyo concepto revoluciona el nivel de posibilidades que tiene el niño. A partir de aquí motivar un intercambio reflexivo con los maestros en superación que permita definir el concepto de Z.D.P. como la distancia entre el nivel de desarrollo real, (lo que el niño es capaz de hacer de forma independiente) y el nivel de desarrollo guiado, (lo que el niño aún no es capaz de hacer solo, pero lo puede realizar con ayuda en colaboración con los demás). Es preciso destacar la unidad de análisis, la mediación y el cambio como elementos cruciales, estrechamente relacionados a la hora de abordar la Z.D.P. Resulta importante declarar que la Z.D.P. no es una formación predeterminada en el sujeto, sino que se crea en la acción conjunta, en la elaboración e interacción, de aquí que constituya uno de los pilares más fuertes para responder a la diversidad. Especial atención debe brindarse al mecanismo para su creación, precisando las premisas, los niveles de dificultad y los tipos de ayuda; para luego reflexionar en los requerimientos para la administración de la ayuda, estos son : prioridad de la ayuda en el componente de orientación de la acción, carácter oportuno de la ayuda al suministrarla y retirarla, aseguramiento de la necesaria rotación de roles “ los que ayudan” y “ los ayudados”, carácter gradual de la administración de la ayuda, y el registro de la posición del educando ante la ayuda (solicita, acepta, incorpora, transfiere). Se sugiere que a partir de las premisas para la creación de la ZDP, se tome la referida al establecimiento de un clima emocional afectivo favorable, a los efectos de destacar la concepción sistémica del desarrollo psíquico, fundamentando la necesaria unidad y equilibrio entre las esferas inductora (motivacional–afectiva) y ejecutora (cognitivo–instrumental) en el desarrollo de la personalidad. Singular importancia deberá

brindarse al valor de los métodos de estimulación pedagógica en la atención psicopedagógica a los escolares con necesidades educativas especiales.

Evaluación. La evaluación se realizará de forma sistemática y continua. Se brindará especial atención a la participación activa y protagónica de los maestros en superación en los debates, reflexiones e intercambios de saberes, experiencias y vivencias sobre la base de los estudios independientes orientados.

La evaluación final se realizará a través del estudio de un caso con necesidades educativas especiales aplicando el algoritmo de atención integral; y a partir de este modelar una clase que evidencie los conocimientos, habilidades y actitudes promovidas en el curso.

El participante podrá recibir evaluación de Excelente, Bien, Aprobado o Desaprobado.

Bibliografía.

Abreu Guerra, E. (1990). Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico.

La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell Rodríguez, R. (1995). Prevención, corrección, compensación e integración: actualidad y perspectiva de la atención a los niños con n.e.e. en Cuba. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).

_____. (1997). Educación Especial : Razones, visión actual y desafíos.

La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

Betancourt Torres, J. y otros. (1992). Selección de temas de Psicología Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Castellano Pérez, R.M. y Rodríguez Fleytas, X. (2003). Actualidad en la educación de niños sordos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C.L. (2006) Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Cobas Ochoa, C.L. y otros. (2005). La educación en Cuba. Oportunidad, posibilidad y realidad para todos. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Colectivo de autores. (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferrer Madrazo, M. T. y otros. (1992). Selección de temas de Pedagogía Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Ya. (1986). Sobre los métodos de formación por etapas de las acciones intelectuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gayle Morejón, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo compensatorio con los escolares con insuficiencias intelectuales. Dirección de Educación Especial, MINED. (Manuscrito).
- Gayle Morejón, A. (1997). Aportaciones fundamentales de Wilfred K. Brennam al rediseño del currículo de la escuela especial para retrasados mentales en Cuba. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- _____ . (1996). La familia de los escolares con necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- Gómez Gutiérrez, L. I. (1997) La Educación en Cuba y la atención a los niños con necesidades educativas especiales. II Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba. (Conferencia especial).
- Gutiérrez Baró, E. (2005). ¿Por qué no aprende un niño? La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Guerra Iglesias, S. y otros. (2005). La educación de alumnos con retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jerónimo González, E. O. (1998). Consideraciones actuales sobre currículo. Recopilación teórica. Departamento Provincial de educación Especial, Sancti Spíritus. (manuscrito).

- López Machín, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martín González, D.M. (2003). Educación de niños con discapacidades visuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED. (1994). Trabajo metodológico de los CDO. Dirección de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retardo en el desarrollo psíquico. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retraso mental. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- Morenza Padilla, L. (1994). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Lima, Perú: Publicación de Educación.
- Puentes de Armas, T. (2005). Educación de alumnos con limitaciones físico motora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. y otros. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Santamaría Cuesta, D. L. (2004). La estimulación pedagógica, su valor en la atención a escolares con retardo en el desarrollo psíquico. Revista Electrónica Pedagogía y Sociedad. Vol 5 , N.10.
- Silvestre Oramas, M. y Zilberteín Toruncha, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.
- Torres González, M. y otros. (1990). Selección de lectura sobre retardo el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torres Gonzáles, M. (2003). Familia, unidad y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1999). Familia, diagnóstico y discapacidad. (Curso 1). Congreso Internacional Pedagogía 99, La Habana.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (manuscrito).

Vega Vega, R. (2004). El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski, L.S. (1989). Obras completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Warnock, H.M. (1987). Necesidades educativas especiales. "Informe del Comité de investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes". Rev. Educación No. extraordinario.

ANEXO 11

Programa y guías para la autopreparación.

Título: La autopreparación del maestro rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Total de horas: 28 horas.

Autor: MsC. David L. Santamaría Cuesta.

Fundamentación.

La atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales constituye una problemática de la práctica educativa que los maestros primarios rurales están llamados a resolver por la vía de la superación profesional.

La autopreparación como forma de superación, permite satisfacer las necesidades de superación de forma independiente. La escuela constituye el principal contexto para la realización de la misma a partir del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo de su propia práctica educativa lo que conduce a la construcción y reconstrucción de saberes que promueven el autoperfeccionamiento docente y consigo la innovación educativa.

Objetivo general: Estimular el desarrollo profesional y personal del maestro primario rural mediante las acciones de autopreparación referentes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Temas de la autopreparación.

Tema 1. La integración de escolares con necesidades educativas especiales, un reto educativo contemporáneo.

Tema 2. La práctica educativa en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Tema 3. El proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Supuestos básicos.

Tema 4. El perfeccionamiento del trabajo de la escuela con la familia y la comunidad.

Tema 5. Propuestas innovadoras que requieren la atención pedagógica e integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Orientaciones metodológicas.

Para el desarrollo de la autopreparación los maestros deberán operar con el compendio de guías las que organizan la búsqueda, actualización y reflexión

individual en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Se establecen consultas frontales y mediante la utilización de las redes informáticas.

Evaluación: Sistemática, mediante la guía para la autoevaluación.

Bibliografía.

- Abreu Guerra, E. (1990). Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (1997). Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (Compilación). (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. y otros. (1992). Selección de temas de Psicología Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellano Pérez, R.M. y Rodríguez Fleytas, X. (2003). Actualidad en la educación de niños sordos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C.L. (2006) Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Cobas Ochoa, C.L. y otros. (2005). La educación en Cuba. Oportunidad, posibilidad y realidad para todos. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Colectivo de autores. (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferrer Madrazo, M. T. y otros. (1992). Selección de temas de Pedagogía Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Galperin, P. Ya. (1986). Sobre los métodos de formación por etapas de las acciones intelectuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gayle Morejón, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo compensatorio con los escolares con insuficiencias intelectuales. Dirección de Educación Especial, MINED. (Manuscrito).
- _____. (1996). La familia de los escolares con necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- Gómez Gutiérrez, L. I. (1997) La Educación en Cuba y la atención a los niños con necesidades educativas especiales. II Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba. (Conferencia especial).
- Gutiérrez Baró, E. (2005). ¿Por qué no aprende un niño? La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Guerra Iglesias, S. y otros. (2005). La educación de alumnos con retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Machín, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martín González, D.M. (2003). Educación de niños con discapacidades visuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED. (1994). Trabajo metodológico de los CDO. Dirección de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retardo en el desarrollo psíquico. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retraso mental. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- Morenza Padilla, L. (1994). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Lima, Perú: Publicación de Educación.
- Puentes de Armas, T. (2005). Educación de alumnos con limitaciones físico motora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Rico Montero, P. y otros. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Santamaría Cuesta, D. L. (2004). La estimulación pedagógica, su valor en la atención a escolares con retardo en el desarrollo psíquico. Revista Electrónica Pedagogía y Sociedad. Vol. 5, N.10.
- Torres González, M. y otros. (1990). Selección de lectura sobre retardo el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torres Gonzáles, M. (2003). Familia, unidad y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (manuscrito).
- Vega Vega, R. (2004). El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1989). Obras completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova, T.A. y otros. (1992). Niños con retardo en el desarrollo psíquico. Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (1979). Para el maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo. La Habana: Editorial de libros para la educación.
- Warnock, H.M. (1987). Necesidades educativas especiales. “ Informe del Comité de investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes”. Rev. Educación No. extraordinario.

GUÍAS DE AUTOPREPARACIÓN.

Guía de autopreparación 1.

Tema 1. La integración de escolares con necesidades educativas especiales, un reto educativo contemporáneo.

Objetivo: Contribuir a la autogestión del aprendizaje de los maestros primarios rurales, en relación a la integración de escolares con necesidades educativas especiales como una necesidad de la práctica educativa.

1. Abra en el “Sistema C” de la máquina computadora de su escuela la carpeta “Atención a los escolares con necesidades educativas especiales”. Localice los siguientes textos y léalos con detenimiento:

- _ Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad.
- _ Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas.
- _ Convocados por la diversidad.
- _ Pedagogía y diversidad.
- _ Sublime profesión de amor.
- _ Educación Especial: razones, visión actual y desafíos.

2. Resulta evidente que existe una estrecha interrelación entre los tipos de integración. Argumente.

3. Explique los niveles de integración escolar que se dan en la práctica educativa.

Identifique cual de ellos se da concretamente en las condiciones de su escuela.

4. La integración de los escolares con necesidades educativas especiales se fundamenta en los principios de igualdad de oportunidades para todos y de normalización.

Caracterice el cumplimiento de estos principios en su escuela.

¿Cuáles son, según sus experiencias, las principales barreras que afectan la plena integración de los escolares con necesidades educativas especiales?

Reflexione en las mejores ideas que pueden contribuir a eliminar las barreras.

5. Reflexione ante el siguiente planteamiento:

“Desde el triunfo de la Revolución Cubana las instituciones educacionales están abiertas a la diversidad”.

Expresar sus criterios y explique.

6. Fundamente el planteamiento que aparece a continuación:

“La Educación y la Pedagogía se encuentran en un importante proceso de cambio. Las concepciones educativas adquieren un mayor enfoque humanista, el alumno y su desarrollo se ubican como centro y razón de ser esencial de toda labor pedagógica”.

7. La funcionalidad de la autopreparación en relación a la integración de los escolares con necesidades educativas especiales, demanda su proyección hacia

acciones concretas que manifiesten su implicación para contribuir a la atención integral de estos escolares.

Proponga acciones dirigidas a la creación de condiciones que favorezcan la atención integral.

Guía de autopreparación 2.

Tema 2. La práctica educativa en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Objetivo: Reflexionar sobre su propia práctica educativa respecto a los problemas que se presentan en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

1. Actualice sus conocimientos.

Para promover el desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales es necesario, ante todo, conocerlos bien, caracterizarlos, identificar oportunamente sus dificultades, determinar por que estas se producen y descubrir sus potencialidades, para de esta forma poder elaborar una estrategia pedagógica realmente desarrolladora, la que estará sometida a un estricto control y evaluación.

2. Determine los principales problemas que se presentan en la práctica educativa con relación a los escolares con necesidades educativas especiales, a partir de considerar los requerimientos que se destacan en el planteamiento anterior.

Precise las causas que ha consideración suya inciden en los problemas señalados.

3. Para la solución de los problemas relacionados con la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, se orienta realizar una lectura minuciosa del artículo “De la conceptualización del currículo a la práctica escolar”, del Dr. Arturo Gayle Morejón, que aparece en el libro Convocados por la diversidad.

- Destaque el contenido fundamental de cada una de las etapas del algoritmo contemporáneo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

- Reflexione críticamente si en la práctica docente con estos escolares ha actuado conforme a lo establecido.

- En qué medida contribuye a actualizar y perfeccionar su actuación profesional y personal con estos escolares.

4. Una vez determinados los problemas que se presentan en la práctica educativa en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales profundice y emita sus juicios críticos sobre:

Logros e insuficiencias en la enseñanza aprendizaje de estos escolares.

5. Realice una propuesta de acciones que evidencie su actitud para la solución de los problemas e insuficiencias concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

- Colegie sus ideas con otros colegas.

Guía de autopreparación 3.

Tema 3. El proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Supuestos básicos.

Objetivo: Contribuir al desarrollo de una actitud reflexiva e investigativa acerca de los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje y sus particularidades en los escolares con necesidades educativas especiales.

1. Reflexione a partir del siguiente planteamiento:

“Los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje son los mismos para todos los tipos y niveles de educación. No obstante su sistematización en los escolares con necesidades educativas especiales ha permitido probar que exigen de un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad en las diversas formas organizativas de este proceso y, muy especialmente en la clase”

2. Precise los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Realice una valoración crítica acerca de cómo ha procedido con estos supuestos básicos en la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Determine las diferencias respecto al resto de los escolares.

- Considere si este proceso requiere de cambios orientados a su perfeccionamiento.

4. Elabore propuestas innovadoras que fundamenten los cambios dirigidos al

perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

- Propuestas para la correcta aplicación de los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje.

5. Planifique e imparta una clase donde usted, partiendo del diagnóstico de un escolar con necesidades educativas especiales, conciba desde la planificación la aplicación intencionada de los supuestos básicos en el tratamiento del contenido de enseñanza aprendizaje seleccionado.

Una vez impartida compare los resultados con modelos de clases anteriores.

6. Analice críticamente en qué medida usted aprovecha las potencialidades que ofrece la heterogeneidad del colectivo escolar para el aprendizaje colaborativo y el logro de ambientes de aprendizajes, aceptación y socialización en torno a los escolares con necesidades educativas especiales.

- Destaque todas las formas posibles en que usted puede utilizar el colectivo escolar.

7. Valore si usted pudiera convertirse en portador y agente de una cultura de cambio, de una cultura que pueda hacer posible perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales.

Guía de autopreparación 4.

Tema 4. El perfeccionamiento del trabajo de la escuela primaria rural con la familia y la comunidad en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Objetivo: Meditar en relación a la necesidad del perfeccionamiento del trabajo de la escuela primaria rural con la familia y la comunidad, dado su valor en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

1. La integración de los escolares con necesidades educativas especiales exige de un accionar integrado por la escuela, la familia y la comunidad.

- Analice críticamente, a partir de sus experiencias, como se da en su entorno educativo la integración de estos factores.

- Elabore un listado de las necesidades que se derivan del análisis realizado.

-Determine las direcciones fundamentales que ha consideración suya, pueden contribuir a mejorar la relación escuela-familia-comunidad en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

2. Las familias con hijos que presentan necesidades educativas especiales están necesitadas de comprensión, asesoría y orientaciones para un desempeño más efectivo en el logro de sus funciones. En este sentido analice y emita sus apreciaciones en cuanto a:

- El grado de comunicación que existe entre el hogar y la escuela.
- ¿Cómo su escuela rural tiene concebido y organizado la educación a padres con hijos que demandan atención especial?
- Las alternativas que utilizan para asesorar y orientar estas familias.
- La medida en que la familia toma parte activa en la planificación, ejecución y control de la estrategia de intervención pedagógica, con énfasis en la determinación de las adaptaciones curriculares.

3. Realice una propuesta de acciones que den fe de su actitud y compromiso para mejorar el trabajo con la familia.

4. Reflexione acerca de la participación de la comunidad como medio para garantizar la continuidad de la experiencia de compatibilizar la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales con la normalización dentro de la comunidad.

- En qué medida puede progresar.

5. Razone en cuanto a la participación de la familia y la comunidad de conjunto con la escuela primaria rural, en la preparación de los escolares con necesidades educativas especiales para emprender una vida adulta independiente.

- Exprese sus criterios acerca de las estrategias trazadas en este sentido.
- Proponga ideas encaminadas a su perfeccionamiento.

6. Estudie los espacios en que usted pueda, en su escuela, organizar el trabajo integrado escuela-familia-comunidad con relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Guía de autopreparación 5.

Tema 5. Propuestas innovadoras que requiere la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Objetivo: Elaborar propuestas innovadoras relacionadas con la práctica educativa en la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

1. Reflexione a partir del siguiente planteamiento.

“La educación universitaria tiene que dar respuesta a las exigencias sociales de la época; a egresar profesionales que conozcan su realidad y contribuyan a darle solución a sus problemas y desafíos, y hacerla progresar”.

2. En las guías de autopreparación anteriores usted ha analizado y reflexionado, a partir de su práctica educativa, en el estado actual de los requerimientos que sostienen la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

- Diagnóstico psicopedagógico con enfoque positivo.
- Diseño e implementación de estrategias pedagógicas de intervención.
- Enfoque individual y diferenciado de las acciones educativas.
- Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La participación de la familia y la comunidad en la atención integral a estos escolares.
- La preparación para la vida adulta independiente.
- La preparación para la integración sociolaboral.

Proponga soluciones educativas innovadoras que permitan resolver los problemas en relación a estos requerimientos y llevarlos al estado deseado.

3. Considere los espacios donde usted tenga la oportunidad de expresar sus experiencias, criterios y valoraciones sobre los problemas que usted investiga, informe su actividad, plantee los avances de su trabajo y los desaciertos, defienda sus puntos de vista y otros que permitan una posición profesional y personal activa ante la necesidad de los cambios y transformaciones en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

4. Realice la autovaloración de los resultados de la autopreparación realizada en la práctica educativa, a través de la elaboración de una propuesta para la atención integral a un escolar con necesidades educativas especiales.

ANEXO 12

Guía para la evaluación de la autopreparación.

Maestro.

Estamos solicitando su criterio evaluativo acerca de la autopreparación que usted desarrolla en su escuela, como parte de las acciones de superación profesional dirigidas a la preparación pedagógica para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Nombre y apellidos: _____

Escuela: _____

Zona escolar rural: _____

Evalúe el resultado logrado por usted, a través de la autopreparación, en los siguientes aspectos. Utilice para ello una escala de alto, medio y bajo.

I. Dominio de los conocimientos en cuanto a:

- Concepto de Educación Especial. ____
- Concepto de escolares con necesidades educativas especiales. ____
- Tipos de necesidades educativas especiales ____
- Características psicopedagógicas de la diversidad de escolares con necesidades educativas especiales. ____
- Etapas del algoritmo de atención integral e interrelación entre estas. ____
- Recursos, apoyos y ayudas para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. ____
- Tipos de adaptaciones curriculares. ____
- Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. ____
- Papel de la familia y la comunidad en la atención integral de estos escolares. ____
- Concepciones acerca de la preparación para la vida adulta independiente. ____

II. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica.

- Identifica los problemas de la práctica educativa en relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. ____

- Propone alternativas y estrategias de intervención desde la perspectiva de la atención integral personalizada. ____

- Implica a la familia y a la comunidad con un papel activo en el proceso de atención integral. ____

- Expone y argumenta sus criterios y decisiones acerca de las propuestas y soluciones innovadoras que aplica. ____

III. Actitudes para la solución de los problemas relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales integrados.

- Asume el proceso de superación profesional con interés y compromiso. ____

- Obtiene información a través de diversas fuentes ____

- Reflexiona sobre su práctica educativa a partir de la preparación que realiza ____

- Desarrolla acciones de investigación en relación a los escolares con necesidades educativas especiales. ____

- Pone en práctica acciones como soluciones innovadoras sustentadas en las vivencias y experiencias profesionales. ____

- Divulga los mejores resultados y experiencias. ____

IV. Vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

- Muestra entusiasmo, confianza y optimismo en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. ____

- Manifiesta sensibilidad, comprensión y respeto por estos escolares ____

ANEXO 13

Programa de talleres profesionales.

Título: Talleres sobre atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

Total de horas: 20 horas.

Autor: MsC. David L. Santamaría Cuesta.

Fundamentación.

El desarrollo de talleres profesionales como forma de organización de la superación profesional constituye un espacio fructífero para el intercambio entre los maestros rurales en superación en torno a la búsqueda de las mejores prácticas y soluciones innovadoras con relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en las condiciones de la escuela primaria rural.

Los temas serán desarrollados a través de la creación de un espacio participativo y de colaboración, abierto y de confianza que permita la reflexión, el análisis, la argumentación, así como la confrontación de saberes y experiencias con relación a la práctica educativa, de forma que se promueva un crecimiento profesional y personal evidenciado en el empleo de los conocimientos, habilidades y manifestaciones de actitudes desarrolladas en el proceso de preparación para asumir con éxito la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Objetivos generales:

-Promover un pensamiento crítico y reflexivo con relación a las mejores prácticas y experiencias relacionadas con la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales en las condiciones de la escuela primaria rural.

-Estimular la innovación educativa con relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en las condiciones de la escuela primaria rural, así como la investigación de los problemas relacionados con esta área.

Temas para los talleres:

Tema 1. Intercambio de las mejores prácticas y experiencias relacionadas con la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

Tema 2. Caracterización, diseño e implementación de estrategias pedagógicas de intervención personalizadas.

Tema 3. La clase de la escuela primaria rural en función del trabajo pedagógico preventivo correctivo compensatorio.

Orientaciones metodológicas.

Para el desarrollo del contenido se desarrollarán 5 talleres de 4 horas cada uno. El primer taller se dedicará al tema 1, el segundo al tema 2 y los restantes al tema 3. Para el desarrollo de los talleres del tema 3 los maestros partirán de la caracterización y diseño de la estrategia de intervención personalizada y planificarán, expondrán y argumentarán modelos de clases respondiendo a las necesidades y potencialidades de los escolares con necesidades educativas especiales, destacando el cómo proceder con estos escolares en las condiciones de la escuela rural, con énfasis en las aulas de grados múltiples. Resulta importante atender la concepción integral de las clases profundizando en la estructura de la actividad docente cognoscitiva (orientación, ejecución y control). Se sugiere que se trabaje con las asignaturas priorizadas.

Para el desarrollo de los talleres se proponen tres momentos:

I. Momento de apertura. Se presenta el tema y las ideas fundamentales para su desarrollo; se recogen criterios acerca de la preparación realizada; se toman las expectativas de los participantes; se dan a conocer las reglas del trabajo en grupo; entre otros.

II. Momento de desarrollo. Amplio debate crítico y creativo del grupo. Se comparten las mejores prácticas y experiencias, las mejores propuestas y soluciones innovadoras. Se sigue una dinámica de reflexión que va de la reflexión individual del trabajo de creación previo, a la reflexión grupal colaborativa, y de esta a la reflexión individual enriquecida por los aportes del trabajo colaborativo.

III. Momento de cierre. Se valoran y recuperan los mejores aciertos, propuestas y soluciones; se atiende la satisfacción de las expectativas y se orienta el próximo taller.

Evaluación. Se realizará de forma sistemática a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante.

Bibliografía.

Abreu Guerra, E. (1990). Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico.

La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell Rodríguez, R. (1997). Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos.

La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Bell Rodríguez, R. (Compilación). (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. y otros. (1992). Selección de temas de Psicología Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellano Pérez, R.M. y Rodríguez Fleytas, X. (2003). Actualidad en la educación de niños sordos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C.L. (2006) Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Cobas Ochoa, C.L. y otros. (2005). La educación en Cuba. Oportunidad, posibilidad y realidad para todos. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Colectivo de autores. (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferrer Madrazo, M. T. y otros. (1992). Selección de temas de Pedagogía Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Ya. (1986). Sobre los métodos de formación por etapas de las acciones intelectuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gayle Morejón, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo compensatorio con los escolares con insuficiencias intelectuales. Dirección de Educación Especial, MINED. (Manuscrito).
- Gayle Morejón, A. (1996). La familia de los escolares con necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).

- Gómez Gutiérrez, L. I. (1997) La Educación en Cuba y la atención a los niños con necesidades educativas especiales. II Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba. (Conferencia especial).
- Gutiérrez Baró, E. (2005). ¿Por qué no aprende un niño? La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Guerra Iglesias, S. y otros. (2005). La educación de alumnos con retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Machín, R. (2000).Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martín González, D.M. (2003). Educación de niños con discapacidades visuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED. (1994). Trabajo metodológico de los CDO. Dirección de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retardo en el desarrollo psíquico. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retraso mental. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- Morenza Padilla, L. (1994). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Lima, Perú: Publicación de Educación.
- Puentes de Armas,T. (2005). Educación de alumnos con limitaciones físico motora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. y otros. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Santamaría Cuesta, D. L. (2004). La estimulación pedagógica, su valor en la atención a escolares con retardo en el desarrollo psíquico. Revista Electrónica Pedagogía y Sociedad. Vol 5 , N.10.
- Torres González, M. y otros. (1990). Selección de lectura sobre retardo el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Torres González, M. (2003). Familia, unidad y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (manuscrito).
- Vega Vega, R. (2004). El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1989). Obras completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova, T.A. y otros. (1992). Niños con retardo en el desarrollo psíquico. Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1979). Para el maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo. La Habana: Editorial de libros para la educación.
- Warnock, H.M. (1987). Necesidades educativas especiales. "Informe del Comité de investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes". Rev. Educación No. extraordinario.

ANEXO 14

Programa debates científicos.

Título: Debates sobre atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

Total de horas: 10 horas.

Autor: MsC. David L. Santamaría Cuesta.

Fundamentación.

El programa ha sido concebido con el propósito de que los debates científicos cierren la preparación de los maestros primarios rurales, con relación a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en las condiciones de una escuela primaria rural. Los temas previstos para los talleres encierran las ideas de mayor preocupación y polémica relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, lo cual ha de favorecer la activa participación de los maestros rurales a partir de las vivencias y experiencias de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, el resultado de la comunicación del debate científico propicia la exposición de razonamientos, conceptos, juicios personales, el análisis de las conclusiones y reflexiones de cada uno, para lograr resultados mejores y de mayor calidad con relación al desempeño profesional con escolares que presentan necesidades educativas especiales.

Con tal fin, se establecen normas de participación encaminadas al logro de un clima favorable para la comunicación y socialización del conocimiento. Entre esas normas se consideran: saber escuchar, límite de tiempo para la exposición, plantear el desacuerdo y las discrepancias sustentado en el respeto a los demás.

Objetivo general:

Contribuir al desarrollo profesional y personal de los maestros primarios rurales mediante el debate crítico y reflexivo de las problemáticas de mayor polémica en cuanto a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Temas e ideas fundamentales para el desarrollo de los talleres.

Tema 1: Igualdad de oportunidades para todos en el sistema educativo.

Ideas para el desarrollo del tema:

-Hacer una pedagogía de éxito para todos, sin segregar, discriminar o excluir.

-A personas diferentes, tratamiento diferente: fundamento de la igualdad en el sistema educativo.

- La igualdad de oportunidades en la escuela y en el aula.

Tema 2: Algoritmo contemporáneo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Ideas para el desarrollo del tema:

-Caracterización psicopedagógica. (Identificar necesidades y potencialidades)

- Diseño e implementación de la estrategia pedagógica de intervención. (Respuesta pedagógica)

- Las adaptaciones curriculares.

- La participación de la familia y la comunidad.

Tema 3. La clase de la escuela primaria rural en función del trabajo pedagógico preventivo – correctivo – compensatorio con escolares que presentan n.e.e.

Ideas para el desarrollo del tema:

- La clase en función de la estrategia pedagógica personalizada.

- La individualización, diferenciación y respeto a la personalidad.

- La dirección de la actividad cognoscitiva.

- Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales.

- La zona de desarrollo próximo.

- La unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo de la personalidad.

Tema 4. La familia, la comunidad y las asociaciones de discapacitados como participantes activos en la atención integral de las personas con discapacidad.

Ideas para el desarrollo del tema:

-Papel de la familia en el sistema de influencias educativas.

-La comunidad y las asociaciones de discapacitados en la integración social de las personas con discapacidad.

Tema 5: Transición desde la escuela primaria rural a la vida adulta.

Ideas para el desarrollo del tema:

- Preparación para la vida cotidiana.

- Preparación laboral.

- Integración sociolaboral.

- Seguimiento postescolar.

Orientaciones metodológicas.

Para el desarrollo de cada debate científico se comunicará con tiempo el tema a los maestros en superación, de manera que estos se preparen en las experiencias y prácticas innovadoras que más resultados han aportado en correspondencia con los temas que aborda el programa.

Evaluación: Sistemática, a partir de la participación activa de los maestros en los debates.

Bibliografía.

- Abreu Guerra, E. (1990). Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (1997). Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (Compilación). (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. y otros. (1992). Selección de temas de Psicología Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellano Pérez, R.M. y Rodríguez Fleytas, X. (2003). Actualidad en la educación de niños sordos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C.L. (2006) Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Cobas Ochoa, C.L. y otros. (2005). La educación en Cuba. Oportunidad, posibilidad y realidad para todos. La Habana: CELAEE. (manuscrito).

- Colectivo de autores. (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferrer Madrazo, M. T. y otros. (1992). Selección de temas de Pedagogía Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Ya. (1986). Sobre los métodos de formación por etapas de las acciones intelectuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gayle Morejón, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo compensatorio con los escolares con insuficiencias intelectuales. Dirección de Educación Especial, MINED. (Manuscrito).
- _____. (1996). La familia de los escolares con necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- Gómez Gutiérrez, L. I. (1997) La Educación en Cuba y la atención a los niños con necesidades educativas especiales. II Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba. (Conferencia especial).
- Gutiérrez Baró, E. (2005). ¿Por qué no aprende un niño? La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Guerra Iglesias, S. y otros. (2005). La educación de alumnos con retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Machín, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martín González, D.M. (2003). Educación de niños con discapacidades visuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED. (1994). Trabajo metodológico de los CDO. Dirección de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retardo en el desarrollo psíquico. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retraso mental. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).

- Morenza Padilla, L. (1994). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Lima, Perú: Publicación de Educación.
- Puentes de Armas, T. (2005). Educación de alumnos con limitaciones físico motora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. y otros. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Santamaría Cuesta, D. L. (2004). La estimulación pedagógica, su valor en la atención a escolares con retardo en el desarrollo psíquico. Revista Electrónica Pedagogía y Sociedad. Vol. 5, N.10.
- Torres González, M. y otros. (1990). Selección de lectura sobre retardo el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torres Gonzáles, M. (2003). Familia, unidad y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (manuscrito).
- Vega Vega, R. (2004). El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1989). Obras completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova, T.A. y otros. (1992). Niños con retardo en el desarrollo psíquico. Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1979). Para el maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo. La Habana: Editorial de libros para la educación.
- Warnock, H.M. (1987). Necesidades educativas especiales. “ Informe del Comité de investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes“. Rev. Educación No. extraordinario.

ANEXO 15

Convocatoria a la sesión científica.

Sesión científica: “La atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural”.

Maestros: Los estamos convocando a participar en la sesión científica concebida para el cierre del proceso de superación profesional que usted ha cursado relacionado con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Este será un espacio excepcional para que usted presente sus experiencias y resultados científicos en cuanto a su labor pedagógica sistemática con estos escolares.

Objetivos:

- Intercambiar experiencias sobre los resultados investigativos que puedan ayudar y contribuir a resolver los problemas relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.
- Propiciar el establecimiento de formas de cooperación y de debate científico como alternativa para el desarrollo profesional y personal de los maestros primarios rurales.

Temáticas esenciales de la sesión científica.

Modelos educativos en la atención a las necesidades educativas especiales en la escuela primaria rural.

Prevención y necesidades educativas especiales.

La integración sociolaboral de las personas con necesidades educativas especiales.

La clase de la escuela rural en función del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio.

La familia como núcleo educativo en la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Escuela - Familia – Comunidad. Buscando un mundo sin barreras.

Estas temáticas se abrirán al debate y a la reflexión desde una concepción amplia y flexible.

ANEXO 16

Definición operacional de la variable dependiente.

Variable dependiente: Nivel de preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Indicadores:

I. Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo correctivo compensatorio en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

- Concepciones actuales sobre la Educación Especial.
- Las necesidades educativas especiales.
 - Algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
- Recursos, apoyos y ayudas.
- Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje. Supuestos básicos.

II. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

- Determina los problemas fundamentales de la práctica educativa relacionados con la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
- Propone acciones que generan soluciones innovadoras con relación a la atención de los escolares con necesidades educativas especiales.
- Argumenta las acciones propuestas dirigidas a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

III. Actitudes para la solución de los problemas concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

- Procede de forma crítica y reflexiva sobre su práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje a través de la revisión de diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencias con otros profesionales.
- Se implica en la puesta en práctica de propuestas y soluciones innovadoras que garantizan los requerimientos de la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

- Manifiesta compromiso con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

IV. Vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

- Manifiesta entusiasmos, seguridad y optimismo ante la tarea.

- Muestran sensibilidad, comprensión y respeto por estos escolares.

ANEXO 17

Escala de valoración por niveles de los indicadores de la preparación pedagógica de los maestros primarios rurales, para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

Indicadores:

I. Dominio de los conocimientos acerca de las particularidades del trabajo pedagógico preventivo-correctivo-compensatorio en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Nivel bajo (1). Presenta dificultades en relación a las concepciones actuales de la educación especial. Presenta insuficiencias en el algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales; así como en los recursos, apoyos y ayudas que sustentan la respuesta pedagógica individual y personalizada.

Nivel medio (2). Domina las concepciones actuales de la educación especial. Reconoce las etapas del algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, no obstante se aprecian imprecisiones en los recursos, apoyos y ayudas que sustentan la respuesta pedagógica individual y personalizada.

Nivel alto (3) Evidencia dominio de las concepciones actuales de la Educación Especial; así como del algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales y de los recursos, apoyos y ayudas que sustentan la repuesta pedagógica individual y personalizada.

II. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Nivel bajo (1). Presenta dificultades para determinar las problemáticas de la práctica educativa relacionadas con la atención integral de los escolares con n.e.e. Presenta insuficiencias en la propuesta y puesta en práctica de acciones que generan soluciones innovadoras en la atención integral de estos escolares. Insuficiente argumentación de las acciones propuestas.

Nivel medio (2). Determina problemas fundamentales de la práctica educativa relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Propone acciones que generan soluciones con relación a la atención

integral de estos escolares. Presenta carencias en la argumentación de las acciones propuestas.

Nivel alto (3). Determina los problemas fundamentales de la práctica educativa relacionada con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Propone acciones que generan soluciones innovadoras relacionadas con la atención integral de estos escolares. Argumenta las acciones propuestas.

III. Actitudes para la solución de los problemas concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Nivel bajo (1). Presenta dificultades para proceder de forma crítica y reflexiva sobre su práctica educativa, así como para la autogestión del aprendizaje a través de diversas fuentes. Se aprecia poco compromiso en la puesta en práctica de propuestas y soluciones innovadoras que garantizan la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Nivel medio (2). Procede de forma crítica y reflexiva sobre su práctica educativa y obtiene información mediante la autogestión del aprendizaje a través de diversas fuentes. Se aprecia compromiso con la atención a los escolares con necesidades educativas especiales, no obstante presenta carencias en la propuesta de soluciones innovadoras que garantizan la atención integral de estos escolares.

Nivel alto (3). Procede de forma crítica y reflexiva sobre su práctica educativa mediante la autogestión del aprendizaje, a través de diversas fuentes y la confrontación de saberes y experiencias con otros profesionales. Demuestra implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Manifiesta compromiso con la atención integral de estos escolares.

IV. Vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Nivel bajo (1). Manifiesta desconfianza, apatía y pesimismo ante la tarea de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Nivel medio (2). Muestran sensibilidad, comprensión y respeto por los escolares con necesidades educativas especiales, no obstante se aprecian manifestaciones que denotan, indistintamente falta de confianza, entusiasmo y optimismo ante la tarea.

Nivel alto (3). Manifiesta confianza, entusiasmo y optimismo ante la tarea. Se proyecta con iniciativas y nuevas ideas. Muestra sensibilidad, comprensión y respeto por estos escolares.

Para la **evaluación integral de la variable dependiente**, en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos dos indicadores bajos, el nivel medio comprende tres indicadores medios o más, el nivel alto comprende tres indicadores altos o más.

ANEXO 18

Comportamiento de la integración de escolares con necesidades educativas especiales en el sector rural de la provincia de Sancti Spíritus.

Tipos de Necesidades Educativas Especiales.	S.Spíritus	Cabaiguán	Yaguajay	Trinidad	Jatibonico	Taguasco	Fomento	La Sierpe	Total
Retraso Mental.	2	15	3	4	5	5	4	6	44
Retardo en el desarrollo psíquico.	7	9	8	5	6	5	7	3	50
Trastornos de la conducta.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sordo e hipoacúsicos.	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Ciegos y baja visión.	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Trastornos severos del lenguaje.	-	1	-	1	-	-	-	-	2
Limitados físicos motores	1	2	-	-	-	-	-	-	3
Autismo infantil.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	27	12	10	11	10	12	9	101

ANEXO 19

Prueba pedagógica pretest.

Objetivo: Constatar el nivel de preparación pedagógica que poseen los maestros primarios rurales, en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Nombre y apellidos: _____

Escuela: _____

Zona escolar rural: _____

1. Defina los conceptos:

- Educación Especial.
- Escolares con necesidades educativas especiales.

2. Mencione las etapas del algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

3. La atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales exige de la individualización y personalización de la respuesta pedagógica.

- Exponga ejemplos concretos sobre como usted procede respecto a esto.

4. Mencione las problemáticas fundamentales que se presentan en la práctica educativa relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

5. Ejemplifique con acciones realizadas por usted, la solución a los problemas concernientes a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

ANEXO 20

Prueba pedagógica postest.

Objetivo: Comprobar el nivel de preparación pedagógica alcanzado por los maestros primarios rurales, en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Nombre y apellidos: _____

Escuela: _____

Zona escolar rural: _____

1. Demuestre que la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales puede ser posible en una escuela primaria rural.
2. Exponga como usted organiza la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
 - a) Ejemplifique las alternativas y métodos que utiliza.
3. Mencione los problemas más frecuentes de la práctica educativa relacionados con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
 - a) Ejemplifique con acciones concretas las soluciones innovadoras, aplicadas por usted, encaminadas a resolver estos problemas. Argumente las acciones propuestas.

ANEXO 21

Composición inicial. Pretest.

Objetivo: Constatar el vínculo afectivo manifestado por los maestros primarios rurales, en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Nombre y apellidos: _____

Escuela: _____

Zona escolar rural: _____

1. Composición inicial.

“La atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales para mí...”

ANEXO 22

Composición final. Postest.

Objetivo: Comprobar el vínculo afectivo manifestado por los maestros primarios rurales, en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales una vez concluido el proceso de superación..

Nombre y apellidos: _____

Escuela: _____

Zona escolar rural: _____

1. Composición final.

“La preparación para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales para mí....”

ANEXO 23

Guía para la observación al desarrollo de las formas organizativas de la superación profesional concebidas en la estrategia.

Objetivo: Comprobar el nivel de preparación pedagógica que van alcanzando los maestros primarios rurales en torno a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, al cursar las formas organizativas de la superación profesional concebidas en la estrategia.

INDICADORES A OBSERVAR	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
1.Evidencia dominio de conocimientos en cuanto a: 1.1 Concepciones actuales de la Educación Especial. 1.2 Tipos de necesidades educativas especiales. 1.3 Características psicopedagógicas de los escolares con n.e.e. 1.4 Etapas del algoritmo de atención integral. 1.5 Recursos, apoyos y ayudas para la atención integral personalizada. 1.6 Tipos de adaptaciones curriculares. 1.7 Particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje. 1.8 Papel de la familia y la comunidad en la atención integral. 1.9 Concepciones acerca de la preparación para la vida adulta independiente.			

INDICADORES A OBSERVAR	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
<p>2. Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica.</p> <p>2.1 Identifica los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención integral de los escolares con n.e.e.</p> <p>2.2 Propone alternativas y estrategias de intervención desde la perspectiva de la atención integral personalizada.</p> <p>2.3 Expone y argumenta sus criterios y decisiones acerca de las propuestas y soluciones innovadoras que aplica.</p>			
<p>3. Actitudes para la solución de los problemas relacionados con la atención integral de los escolares con n.e.e.</p> <p>3.1 Obtiene información mediante la autogestión del aprendizaje a través de la revisión de diversas fuentes y la confrontación de la información con otros profesionales.</p> <p>3.2 Critica y reflexiona sobre su práctica educativa.</p> <p>3.3 Se implica en la propuesta y puesta en práctica de soluciones innovadoras para resolver los problemas de la práctica educativa.</p>			

INDICADORES A OBSERVAR	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
<p>3.4 Muestra interés y compromiso con la atención a estos escolares.</p> <p>3.5 Demuestra actitud investigativa para resolver los problemas.</p> <p>3.6 Divulga los mejores resultados y experiencias.</p>			
<p>4. Vínculo afectivo con la tarea de atención integral a los escolares con n.e.e.</p> <p>4.1 Se manifiesta entusiasta y optimista.</p> <p>4.2 Se proyecta con iniciativas y nuevas ideas.</p> <p>4.3 Muestra sensibilidad, comprensión y respeto por estos escolares.</p>			

ANEXO 24

Guía para la entrevista a directivos de las estructuras de dirección posterior a la instrumentación de la estrategia de superación profesional.

Objetivo: Comprobar los criterios de los directivos de las estructuras de dirección de los diferentes niveles, en torno a la superación profesional desarrollada con los maestros primarios rurales que atienden escolares con necesidades educativas especiales.

1. ¿Qué criterios tiene usted acerca de la superación profesional ofrecida a los maestros rurales que atienden en sus aulas escolares con necesidades educativas especiales?
2. ¿Cuáles son los mayores progresos que usted ha podido apreciar en la práctica educativa de estos maestros?
3. ¿Cuál es el estado de opinión de los maestros con relación a la superación recibida?
4. En qué medida usted considera que se puede perfeccionar la misma.

ANEXO 25

Resultados de la evaluación del pretest.

Maestros en preparación	INDICADORES				Evaluación Integral
	I	II	III	IV	
1	1	1	1	2	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	2	2	2	3	2
5	1	1	1	2	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9	2	2	2	3	2
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	2	1
14	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 26

Resultados de la evaluación del postest.

Maestros en preparación	INDICADORES				Evaluación Integral
	I	II	III	IV	
1	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3
7	2	2	2	2	2
8	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3
10	2	2	2	2	2
11	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3
15	3	3	3	3	3
16	3	3	3	3	3

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 27

Distribución de frecuencias de la evaluación de los indicadores antes y después del pre-experimento pedagógico.

Indicador: I. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Indicador: I. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Indicador: II. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Indicador: II. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Indicador: III. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Indicador: III. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Indicador: IV. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	11	68,75
Medio	3	18,75
Alto	2	12,5

Indicador: IV. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Evaluación Integral. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Evaluación Integral. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

ANEXO 28

Resultados de la evaluación del curso de posgrado.

Maestros en preparación	INDICADORES				Evaluación Integral
	I	II	III	IV	
1	3	3	3	3	3
2	2	1	1	2	1
3	2	2	2	2	2
4	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3
6	2	2	2	2	2
7	2	1	1	2	1
8	2	2	2	2	2
9	3	3	3	3	3
10	2	1	1	1	1
11	2	2	2	3	2
12	2	2	2	2	2
13	3	3	3	3	3
14	2	2	2	2	2
15	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	2

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 29

Distribución de frecuencias antes y después del curso de posgrado.

Indicador: I. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Indicador: I. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	11	68,75
Alto	5	31,25

Indicador: II. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Indicador: II. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	3	18,75
Medio	8	50
Alto	5	31,25

Indicador: III. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Indicador: III. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	3	18,75
Medio	8	50
Alto	5	31,25

Indicador: IV. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	11	68,75
Medio	3	18,75
Alto	2	12,5

Indicador: IV. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	1	6,25
Medio	8	50
Alto	7	43,75

Evaluación Integral. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	14	87,5
Medio	2	12,5
Alto	0	0

Evaluación Integral. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	3	18,75
Medio	8	50
Alto	5	31,25

ANEXO 30

Resultados de la evaluación de la autopreparación.

Maestros en preparación	INDICADORES				Evaluación Integral
	I	II	III	IV	
1	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2
4	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3
6	2	2	2	2	2
7	2	2	2	2	2
8	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3
10	2	2	2	2	2
11	3	3	3	3	3
12	3	2	2	3	2
13	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3
15	2	2	2	2	2
16	3	3	3	3	3

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 31

Distribución de frecuencias antes y después de la autopreparación.

Indicador: I. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	11	68,75
Alto	5	31,25

Indicador: I. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	6	37,5
Alto	10	62,5

Indicador: II. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	3	18,75
Medio	8	50
Alto	5	31,25

Indicador: II. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	7	43,75
Alto	9	56,25

Indicador: III. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	3	18,75
Medio	8	50
Alto	5	31,25

Indicador: III. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	7	43,75
Alto	9	56,25

Indicador: IV. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	1	6,25
Medio	8	50
Alto	7	43,75

Indicador: IV. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	6	37,5
Alto	10	62,5

Evaluación Integral. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	3	18,75
Medio	8	50
Alto	5	31,25

Evaluación Integral. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	7	43,75
Alto	9	56,25

ANEXO 32

Resultados de la evaluación de los talleres profesionales.

Maestros en preparación	INDICADORES				Evaluación Integral
	I	II	III	IV	
1	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2
4	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3
6	3	2	2	3	2
7	2	2	2	2	2
8	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3
10	2	2	2	2	2
11	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3
15	3	3	3	3	3
16	3	3	3	3	3

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 33

Distribución de frecuencias antes y después de los talleres profesionales.

Indicador: I. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	6	37,5
Alto	10	62,5

Indicador: I. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	4	25
Alto	12	75

Indicador: II. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	7	43,75
Alto	9	56,25

Indicador: II. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	5	31,25
Alto	11	68,75

Indicador: III. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	7	43,75
Alto	9	56,25

Indicador: III. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	5	31,25
Alto	11	68,75

Indicador: IV. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	7	43,75
Alto	9	56,25

Indicador: IV. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	4	25
Alto	12	75

Evaluación Integral. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	7	43,75
Alto	9	56,25

Evaluación Integral. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	5	31,25
Alto	11	68,75

ANEXO 34

Resultados de la evaluación de los debates científicos.

Maestros en preparación	INDICADORES				Evaluación Integral
	I	II	III	IV	
1	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3
7	2	2	2	2	2
8	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3
10	2	2	2	2	2
11	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3
15	3	3	3	3	3
16	3	3	3	3	3

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

ANEXO 35

Distribución de frecuencias antes y después de los debates científicos.

Indicador: I. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	4	25
Alto	12	75

Indicador: I. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Indicador: II. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	5	31,25
Alto	11	68,75

Indicador: II. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Indicador: III. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	5	31,25
Alto	11	68,75

Indicador: çIII. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Indicador: IV. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	4	25
Alto	12	75

Indicador: IV. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

Evaluación Integral. Antes

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	5	31,25
Alto	11	68,75

Evaluación Integral. Después

Niveles	Maestros	Porcientos
Bajo	0	0
Medio	3	18,75
Alto	13	81,25

ANEXO 36

Evaluación integral de la variable dependiente por niveles antes y después del pre-experimento pedagógico.

Maestros en preparación	Antes	Después
1	1	3
2	1	2
3	1	3
4	2	3
5	1	3
6	1	3
7	1	2
8	1	3
9	2	3
10	1	2
11	1	3
12	1	3
13	1	3
14	1	3
15	1	3
16	1	3

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

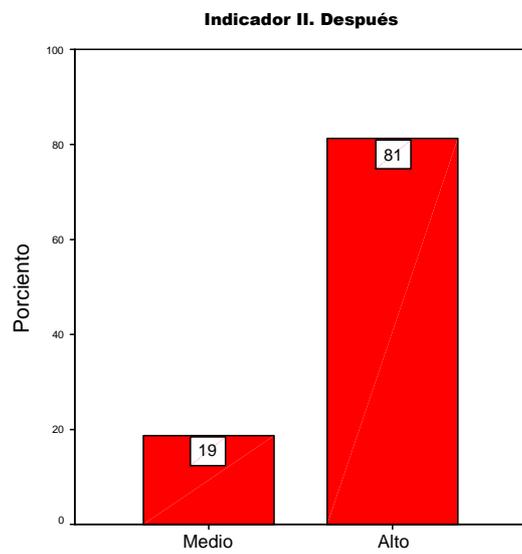
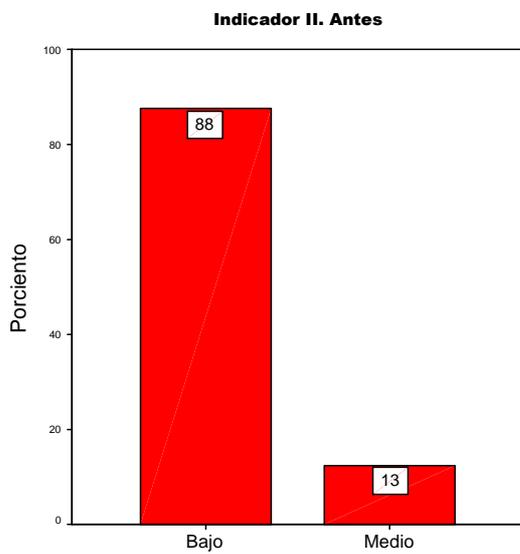
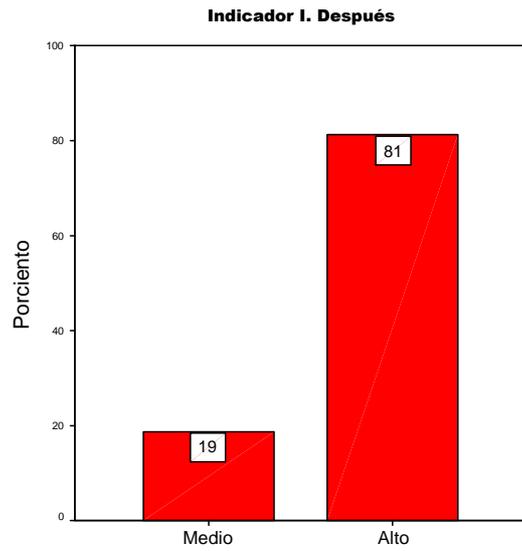
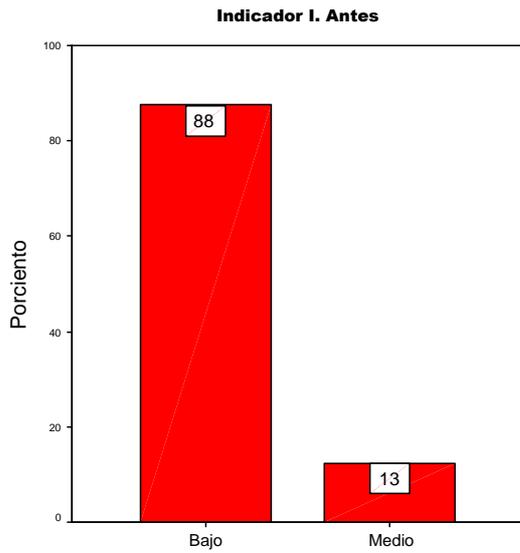
ANEXO 37

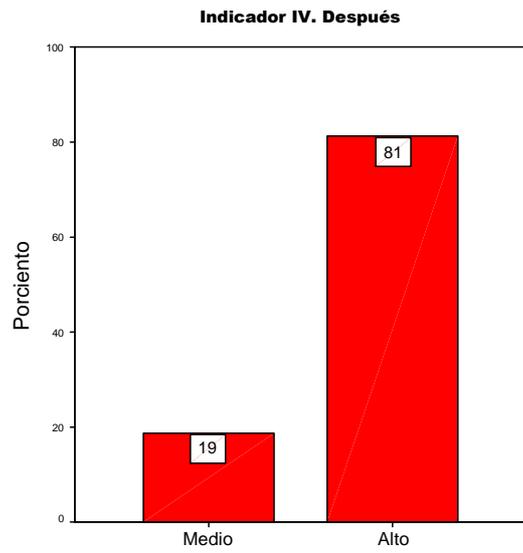
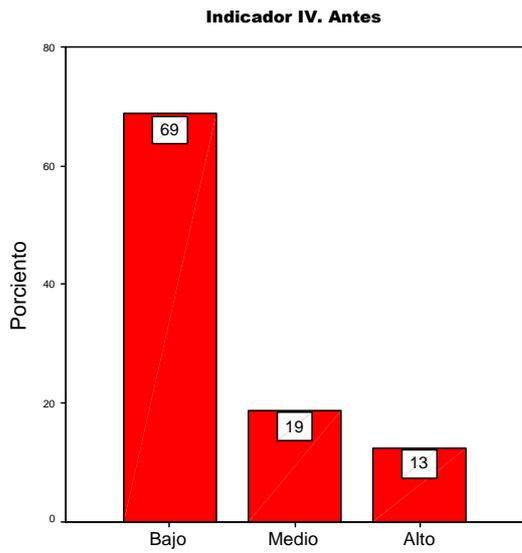
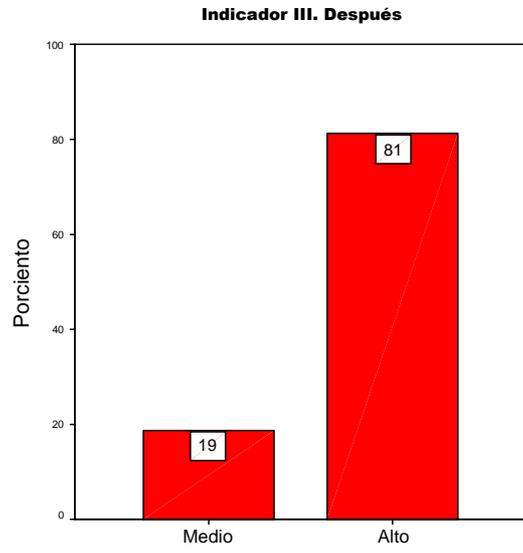
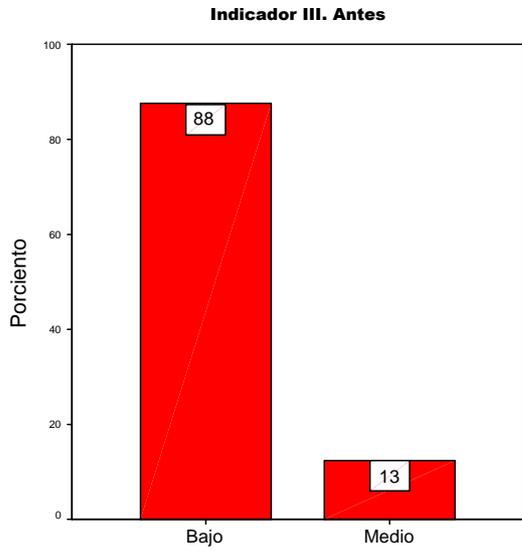
Resultados de la prueba de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon, antes y después del pre-experimento pedagógico.

	Indic. I Después Antes	Indic. II Después Antes	Indic. III Después Antes	Indic. IV Después Antes	Variable depend. Después Antes
Z	- 3,666	- 3,666	- 3,666	- 3,397	- 3,666
Asymp. Sig.(2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,000

ANEXO 38

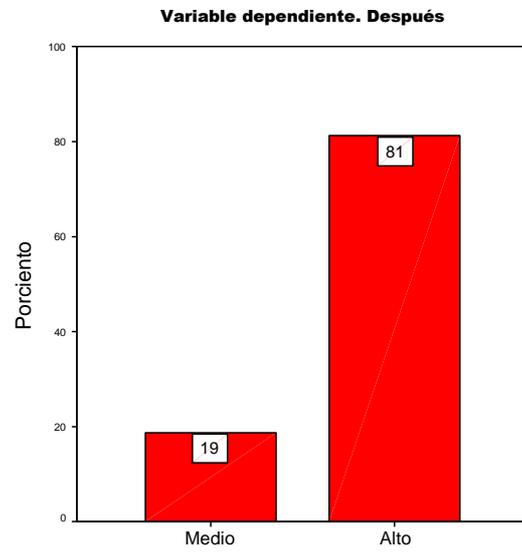
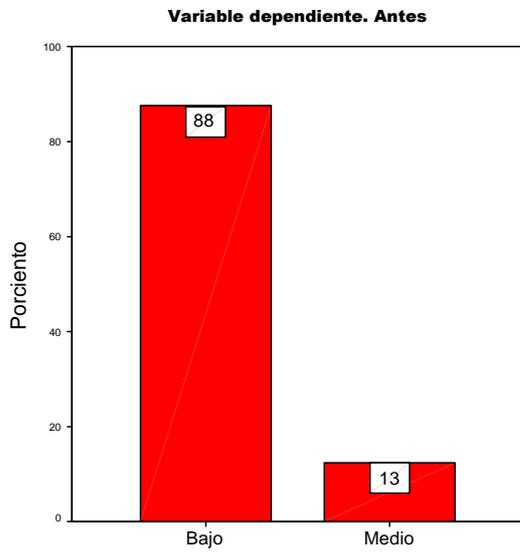
Gráfico. Comportamiento de los indicadores antes y después del pre-experimento pedagógico.





ANEXO 39

Gráficos. Comportamiento de la evaluación integral de la variable dependiente antes y después del pre-experimento pedagógico.



ANEXO 40

BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR ACERCA DEL TEMA Y SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Santamaría Cuesta, David L. (2001). La preparación del profesorado para la integración escolar. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Habana.

Santamaría Cuesta, David L. (2003). La superación del maestro primary en ejercicio, alto reto para la integración escolar. (Tesis de maestría). ISP "Enrique José Varona", La Habana.

Santamaría Cuesta, David L.(2005). La estimulación pedagógica su valor en la atención a escolares con retardo en el desarrollo psíquico. (Ponencia). Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial, La Habana.

Santamaría Cuesta, David L. (2006). La superación del maestro primary rural ante el reto de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. (Ponencia). Congreso provincial Pedagogía 2007, Sancti Spíritus.

Tiene publicaciones en la Revista Electrónica "Pedagogía y Sociedad", volumen 5 de 2004 y volumen 9 del 2006. Además en el CD de la 1ra Conferencia Científica Pedagogía, Patrimonio y Cultura Comunitaria; y en el CD del Congreso Provincial Pedagogía 2007.

Ha participado del 2001 en que comienza a investigar sobre el tema hasta la fecha, en diferentes eventos provinciales, nacionales e internacionales para socializar los resultados obtenidos, tales como:

_ Eventos científicos provinciales de Educación Especial de los años 2004, 2005 y 2006.

_ Evento provincial Pedagogía 2003, 2005 y 2007, e internacional 2001.

_ Conferencia Científica XX Aniversario del ISP "Cap. Silverio Blanco" 2003.

Impartió cursos relacionados con el tema de investigación en los eventos municipales del Congreso Pedagogía 2007.