

REQUERIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EL MAESTRO PRIMARIO EN EJERCICIO EN FUNCIÓN DE DINAMIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR THE PRIMARY TEACHER IN EXERCISE TO DYNAMIZE EDUCATIONAL INCLUSION

¿Cómo referenciar este artículo?

Álvarez González, A. M., Conesa Santos, M. y Cepeda Rodríguez, Y. (jul. – oct. 2017). Requerimientos metodológicos para el maestro primario en ejercicio en función de dinamizar la inclusión educativa. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (49), 123-145. Disponible en:
<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/539>

Aurora Margarita Álvarez González¹; Mayuli Conesa Santos²; Yairis Cepeda Rodríguez³

¹ Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Asistente. Departamento Educación Especial Logopedia. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. aalvarez@uniss.edu.cu ; ² Máster en Educación. Profesora Asistente. Metodóloga de la Dirección Docente Metodológica. Vicerrectorado de Formación de profesionales. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. mconesa@uniss.edu.cu ; ³ Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Asistente. Jefa del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. ycepeda@uniss.edu.cu

Resumen

El artículo desarrolla como tema la inclusión educativa, basada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la atención colectiva e individual de los contenidos donde se observan carencias, en función de la atención integral a la diversidad, para lograr la educación inclusiva. El objetivo consiste en socializar requerimientos metodológicos, que faciliten al maestro primario en ejercicio la inclusión educativa. Para el desarrollo del trabajo se emplearon los métodos empíricos: análisis al sistema de clases, prueba pedagógica y experimento pedagógico; del nivel teórico: los métodos analítico y sintético e inductivo deductivo. Los requerimientos metodológicos se orientan al diagnóstico real de cada educando, la promoción de un aprendizaje activo, significación y utilidad práctica del contenido de aprendizaje, promoción colectiva de independencia y flexibilidad, convivencia, respeto mutuo, tolerancia, empatía y la estricta relación de la comunidad educativa en general y durante la preparación metodológica en particular. La aplicación del

experimento demostró la pertinencia y validez de los requerimientos metodológicos aplicados a los maestros primarios implicados en el estudio.

Palabras clave: inclusión educativa; diagnóstico; maestro primario; proceso pedagógico, requerimientos metodológicos

Abstract

The article deals with inclusive education, based on the direction of the teaching – learning process, from the collective and individual attention of contents where there are deficiencies, in order to pay integral attention to diversity. The objective is to socialize methodological requirements that facilitate the educational inclusion to the primary teacher in exercise. For the development of the work the empirical methods such as the analysis to the class system, pedagogical test and pedagogical experiment; from the theoretical level: the analytical – synthetic and inductive – deductive methods were used. The application of the experiment demonstrated the relevance and validity of the methodological requirements applied to the primary teachers involved in the study.

Key words: educational inclusion; diagnosis; primary teacher; pedagogical process, methodological requirements

INTRODUCCIÓN

La sociedad cubana actual enfrenta entre sus mayores retos la formación integral del hombre nuevo, lo que constituye en objetivo supremo para potenciar en él las cualidades que como ser social activo y sujeto de su propia actividad debe poseer. Desde este panorama, juega un papel esencial el maestro primario con un desempeño hacia una educación cada vez más inclusiva, que garantice la calidad.

De la preparación, superación y actualización que logre en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando el carácter colectivo e individual de la enseñanza, dependerá el éxito que, los educandos de este nivel con necesidades educativas asociadas o no a determinada discapacidad, logren en todos los órdenes.

La formación integral de los educandos se traduce en el desarrollo armónico de su personalidad a partir de las exigencias de este nivel de enseñanza, apreciando el desempeño cognitivo en unidad con la formación de motivaciones, sentimientos y orientaciones valorativas.

Teniendo en cuenta lo planteado, se hace necesaria la búsqueda de alternativas teórico-metodológicas en función de perfeccionar la preparación del maestro

primario de manera que garantice la atención personalizada a partir del diagnóstico psicopedagógico integral en el contexto pedagógico.

En los últimos años en la literatura se ha abordado la integración educativa como el proceso que establece que los educandos con determinadas necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidades, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para que gocen de los propósitos generales de la educación.

Sin embargo los estudios más actuales van más allá en este sentido, presentándose la educación inclusiva como momento y proceso superior en la atención a los educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. En tal sentido se asume el criterio de inclusión educativa presentado por López, quien la concibe como la “Forma ideal de concebir la educación de la niñez sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo del educando, donde cada cual encontraría la respuesta educativa que necesita”. (López Machín, 2000, p. 25).

En la educación de las nuevas generaciones participa toda la sociedad en busca de un accionar coherente, teniendo presente los objetivos estatales, pues se busca lograr que cada centro proyecte la labor educativa en plena interacción protagónica de los educandos, la familia y la comunidad. El derecho a la educación es una plena realidad y se trabaja por propiciar su inclusión a la sociedad como sujetos plenos en condiciones de disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento.

En Cuba todas las personas tienen el derecho a ser educadas y se reconoce el acto educativo como un acto material, que se somete a la transformación permanente, donde el accionar pedagógico responda a las características del que la recibe. Cuba en materia de inclusión educativa no se rige a un tipo de escuela específica, pero sí está relacionada con la calidad que ofrece cualquier tipo de centro que su misión sea educativa.

El Modelo de la Escuela Primaria en su concepción teórico–metodológica, plantea que el docente necesita asumir una concepción diferente en cuanto a la organización y la dirección pedagógica del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido plantea que:

Es necesario lograr acercarse gradualmente a formas de trabajo en las clases en que se muestren procesos de reajustes y remodelación que sustituyan las

actividades centradas en el maestro, por actividades en que las formas colectivas y de colaboración que se generan entre los escolares y entre los docentes y los escolares, permitan una mayor contribución al desarrollo de sus potencialidades para evitar posturas pasivas y poco productivas. (Rico Montero, 2008, p.4).

Se enfatiza en este modelo la importancia hacia la prevención y potenciación del desarrollo en la atención a la diversidad, de manera que permita ganar cada vez más en los procesos de integración e inclusión. El tema por tanto es considerado de gran importancia, necesidad y pertinencia.

A pesar de la prioridad dada al tema y la necesidad impostergable de su exitoso destino, se ha podido constatar que los maestros primarios que tienen educandos con necesidades educativas especiales, en su grupo de clase no logran: la atención a las características de todos los educandos implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que los conduzca desde sus motivaciones, intereses y conocimientos previos; los niveles de motivación deseados para que desde la perspectiva metodológica, se jerarquice el accionar para una educación más inclusiva; favorecer en su plenitud la Educación más inclusiva, a partir de la dinámica de las interrelaciones maestro–familia–comunidad.

Estas carencias tienen entre sus causales la limitada preparación del maestro para el trabajo con la inclusión educativa y el finito uso del diagnóstico pedagógico integral en su concepción amplia. La evidente contradicción antes descrita, permite que aflore la necesidad de encontrar alternativas de solución al problema científico expresado en los siguientes términos: ¿Cómo contribuir a dinamizar la inclusión educativa que realiza el maestro primario en ejercicio?

La contribución a la solución al problema científico son razones de alto valor profesional que permiten a las autoras que el presente estudio se oriente, desde su objetivo, a socializar requerimientos metodológicos que faciliten al maestro primario en ejercicio, la inclusión educativa, basada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

En la política social del Partido y la Revolución, declaradas en el sexto y séptimo congresos del Partido Comunista de Cuba (PCC) se definieron guías de trabajos referidas a la educación donde se plantea en primer lugar:

Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente-educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente, y el papel de la familia en la educación de niños y jóvenes. Lograr una mejor utilización y aprovechamiento de la fuerza de trabajo y de las capacidades existentes. (Partido Comunista de Cuba, 2012, p. 58).

Y en segundo lugar: “Formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza” (Partido Comunista de Cuba 2016, p.53).

En tal sentido, en este trabajo se proponen requerimientos metodológicos, con el fin de elevar la preparación del maestro primario en ejercicio, facilitándole una mejor comprensión de la aplicación del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta, desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspecto que se concreta en el proceso pedagógico, el que, al decir de Addine Fernández:

Transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que tienen el derecho de ser considerado y respetado. (2002, p. 87).

El proceso pedagógico estructurado teniendo en consideración las características individuales de cada miembro, lo que le aporta al resto y la imagen del grupo, permitirá que el maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora y de corrección y/o compensación, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, las cuales se deben respetar, incluso con mayor esmero si se tiene la presencia de educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, en el aula general.

En Cuba, la política de integración fue aceptada e instrumentada con calidad, de ahí que a partir de la década de los 90 se abogue por la inclusión de educandos con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria como una filosofía que comienza a implementarse, y constituye uno de los cambios más notables en la educación de dichos educandos, lo que conlleva el desarrollo de políticas educativas que respondan a una escuela abierta a la diversidad, en la que todos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales.

Varios han sido los autores que han investigado al respecto, se destacan en el campo nacional; López Machín, (2000), Gayle Morejón y Cobas Ochoa, (2010), Borges Rodríguez (2011), Orosco Delgado (2014), Delgado Farfán (2014), entre otros.

La inclusión es una filosofía fundada, en la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas tales como son, es calidad educativa con equidad e igualdad de oportunidades, escuela, familia y comunidad, donde las personas puedan encontrar en ellas lo que necesitan para desarrollarse.

Autores cubanos, refieren de forma sintetizada que "(...) la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos" (Gayle Morejón y Cobas Ochoa, 2010, p. 23).

Se coincide con Borges Rodríguez, al definir la inclusión como:

(...) una manera de contribuir a eliminar la marginación, como un enfoque efectivo de la educación, siempre que de respuesta a las características, regularidades y variedad del desarrollo humano. La educación inclusiva lleva implícita, también, la idea de que todos alcancen el derecho de recibir educación. (2011, p. 2).

Según los autores referidos anteriormente, la inclusión está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela general. La inclusión implica que todos los educandos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los educandos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

A partir del análisis de los planteamientos antes referidos, Delgado Farfán (2014) considera que la inclusión educativa se caracteriza por:

- Tener un carácter de proceso, evidenciado dentro de la comunidad escolar y dentro de la política educacional
- Modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y de todos los escolares que asisten a ella.
- Eliminar o aminorar las barreras que impiden el aprendizaje de todos los escolares.

- Buscar y emplear métodos, procedimientos y alternativas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar la participación de todos los escolares.

Para llevar a la práctica la inclusión de los educandos con necesidades educativas especiales a las escuelas generales es necesario crear determinadas condiciones, entre las que se destacan las siguientes:

- La limitación de la masividad en las aulas.
- Los cambios de actitud de la población escolar y comunitaria hacia los escolares con necesidades educativas especiales.
- La preparación del personal docente. (Maestros, especialistas, auxiliares, directivos).
- La concepción de un currículum que se adecue a las necesidades educativas de los escolares (realización de adaptaciones al currículum).
- El incremento del apoyo a la escuela general por parte de la escuela especial.

Se coincide con Borges Rodríguez, al plantear que:

(...) las políticas inclusivas educativas fortalecen el tránsito hacia una verdadera educación en y para la diversidad lo que exige de todos nosotros cambios en la forma de interactuar, pensar, comprender y ofrecer oportunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de necesidades de desarrollo y las diferencias de contextos. La educación inclusiva coadyuva al logro de la integración social de las personas”. (2011, p. 4).

La inclusión educativa es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

El concepto de educación inclusiva está relacionado con el de integración escolar que primó en las últimas décadas del pasado siglo, alrededor del cual se tejieron los más diversos enfoques y modelos.

La posición de los especialistas cubanos puede resumirse en la definición de López:

“Forma ideal de concebir la educación de la niñez sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo del educando, donde cada cual encontraría la respuesta educativa que necesita”. (López Machín y Nieves Rivero, 2000, p. 25). Esta posición se acerca más a las actuales concepciones acerca de la llamada inclusión educativa y es por tanto asumida por la autora del presente trabajo.

El modelo de integración e inclusión escolar en Cuba evita la copia acrítica de otros modelos. Al respecto Orozco Delgado hace énfasis en que “cualquier niño puede ser educado con éxito en una escuela desarrolladora, flexible y creativa, donde se estudie, se investigue y se busquen los recursos necesarios para dar las respuestas educativas que necesitan sus alumnos” (2014, p.16).

La realidad histórica que hoy vivimos nos somete a extraordinarios sacrificios en todos los sentidos, pero con clara conciencia de que se salve lo que hemos logrado, integrar a todos los educandos a la construcción de una sociedad más justa que permita paulatinamente alcanzar grados cualitativamente superiores en el plano de integración escolar y social.

El maestro debe por tanto asumir el reto de atender a la diversidad que tienen en el aula desde la individualidad, por tanto, debe considerar el diagnóstico.

Es criterio de la autora considerar al diagnóstico pedagógico integral, como elemento significativo para el éxito en la educación inclusiva.

El tema del diagnóstico del educando ha sido objeto de análisis en espacios científicos en los últimos años. Se ha visto sometido a debate en los Congresos de Pedagogía y los Seminarios Nacionales para Educadores, entre otros.

Es criterio de González Fernández (2006) que se han discutido las nuevas perspectivas de este proceso, y una incidencia particular lo ocupan, el enfoque centrado en el estudio *integral* de la personalidad del alumno, la determinación de las potencialidades educativas que permita pronosticar el cambio del alumno, lo que obliga al trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP), el diseño y aplicación de acciones o estrategias derivadas del diagnóstico, y la realización del mismo teniendo en cuenta los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad.

Existe un considerable número de definiciones sobre el término diagnóstico, algunas realizadas por investigadores cubanos.

López Machín, plantea que el diagnóstico constituye:

Un proceso de estudio, de investigación, de conocimiento previo, imprescindible para acometer las acciones con cierto grado de orientación y previsión y con determinado aseguramiento de condiciones para el éxito de cualquier tipo de actividad, tarea o misión. El diagnóstico escolar tiene una finalidad educativa, formativa, es decir, se hace el estudio integral de los alumnos, no para arribar a conclusiones que los identifiquen de forma

indefinida, que los “etiqueten” o estigmaticen, ni para clasificarlos o igualarlos a otros niños, sino para enseñarlos, educarlos convenientemente de manera diferenciada, como ellos demandan, para no excluir, ni segregar o discriminar, para asegurar igualdad de oportunidades y condiciones de éxito para el desarrollo de todos. (2006, p. 15).

Se considera que esta concepción, se encuentra a favor de la pedagogía de la diversidad, lo que constituye un reto y una necesidad de la pedagogía revolucionaria cubana actual. Además, resulta muy acertada la relación que establece entre los conceptos de diagnóstico, pronóstico e intervención. Según él, el diagnóstico debe servir para predecir situaciones, por ello existe una estrecha unidad entre diagnóstico-pronóstico, pero más importante es que el diagnóstico sirve para prevenir, es decir, para actuar de forma oportuna y positivamente, para transformar a tiempo elementos desfavorables y potenciar lo positivo, es por ello que también el binomio diagnóstico-intervención constituyen elementos inseparables. Razones por la cual el criterio anterior es asumido en el presente estudio.

En el **Modelo de Escuela Primaria** se exige la realización del diagnóstico integral del alumno, al penetrar en diferentes áreas de formación de su personalidad; en la búsqueda de los logros del aprendizaje que permita identificar qué sabe hacer el alumno por sí sólo – en los diferentes niveles de aprendizaje - y dónde se detiene, comienza a cometer errores, en la adquisición de los saberes mínimos básicos, en particular de la Matemática y la Lengua Española; profundizar en cómo piensa y siente el alumno acerca de su escuela, de la familia, de los valores sociales, de las asignaturas; al incluir elementos de análisis que permiten profundizar en el estado de procesos como el de enseñanza-aprendizaje, la vida de la escuela, la relación escuela-familia, entre otros aspectos.

De manera general en la literatura consultada existe coincidencia al valorar el diagnóstico en su perspectiva dinámica, es decir como *proceso* que continuamente se enriquece; en su *carácter integral, sistémico, ético*; que se realiza para *conocer el estado del alumno* y que del mismo se derivan *acciones* para la transformación.

Los estudios realizados demuestran la pertinencia e importancia de la preparación del maestro primario en las diferentes aristas de su desempeño, puesto que este juega el papel esencial en el rol hacia una educación de alta calidad de manera que sea cada vez más inclusiva, puesto que le corresponde a él ser el mediador principal en su dirección y conducción; es por tanto necesaria su preparación,

superación y actualización en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando el carácter colectivo e individual de la enseñanza, dando una mayor atención al diagnóstico escolar integral y a la labor formativa en su conjunto.

Lograr esta realidad, permite la preparación del maestro primario, hacia la comprensión de la aplicación del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Silvestre Orama considera que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje, o la concepción de la clase como muchos dirían, está llamada a una importante remodelación, en el camino hacia el proceso de interacción dinámico de los sujetos con el objeto de aprendizaje y de los sujetos entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación del estudiante (2002, p. 21)

En este sentido se retoma lo enfatizado por la especialista Rico Montero con relación a lo que le corresponde al maestro primario como mediador del proceso: “el nivel primario constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a la adquisición y desarrollo de potencialidades del niño, tanto en el área intelectual como en la afectivo-motivacional. Estas adquisiciones son premisas importantes a consolidar en etapas posteriores” (2008, p. 35).

Trabajar, teniendo presente las consideraciones anteriores hacen que en la clase a este nivel, se le dé respuestas a las necesidades e intereses de los educandos de manera que el proceso docente-educativo se convierta en la vía eficaz para desarrollar los espacios de apropiación de conocimientos en los cuales interactúen con los objetos, ideales o materiales, con el recurso necesarios para su desarrollo, jugando un papel esencial la gestión y conducción constante del maestro. Destacar que el propio trabajo del maestro en la actividad diaria posee implicaciones éticas, pues la sinceridad y autenticidad en las actividades es una cualidad inherente en el campo educativo. El carácter del contenido debe ser tal, que brinde una enriquecida gama de emociones donde se pongan en práctica tanto la esfera ejecutora, como en la inductora y se valore la independencia, sus límites y posibilidades en el espacio de apropiación de los conocimientos que van adquiriendo.

Los procedimientos y las herramientas que se utilicen deben responder a la atención de las necesidades del docente, propiciando la participación como el proceso que motive y desarrolle la capacidad de aprender.

El carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta desde la dirección del aprendizaje en la Escuela Primaria se fundamenta en que aún cuando el proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que por demás, tienen el derecho a ser considerados y respetados...Al respecto se refiere :

El proceso pedagógico debe estructurarse tomando en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto, la imagen del grupo, ello permitirá que él maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora, compensatoria, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias particularidades. (Addine Fernández, 2006, p. 86).

La aplicación consecuente de sus leyes, se fundamenta en el hecho de que somos portadores de una individualidad única e irrepetible, pero que necesitamos vivir, por nuestra condición humana, en grupos sociales, con determinados derechos que nuestra sociedad defiende en todos los niveles y bajo cualquier circunstancia.

el carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad desde la dirección del aprendizaje en la Escuela Primaria se fundamenta en la relación dialéctica que se manifiesta entre las leyes y los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje, vistos como las normas generales que conducen la actividad del maestro y de los educandos.

La aplicación consecuente de sus leyes, categorías y principios permiten conocer la naturaleza y el desarrollo de la psiquis y los procesos que se desarrollan en la interpretación subjetiva de esa realidad objetiva; aspectos de trascendental importancia como base gnoseológica y metodológica de los requerimientos teóricos que se proponen, con la gestión educativa de la selección de los recursos didácticos necesarios.

En el presente trabajo se concibe al sujeto como individuo o grupo social actuante y cognoscente, poseedor de conciencia y voluntad (el educando y el grupo). Todo ello mediado y concebido por la dirección del Maestro, que logra la implicación consciente de sus educandos.

La literatura contemporánea aborda términos asociados a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde posiciones teóricas y metodológicas que

el maestro primario necesita incorporarlos a su accionar pedagógico; por lo que se considera necesarios referirse a los **recursos didácticos**:

Del análisis de este término se sistematizan direcciones esenciales para delimitar su concepción, tales como:

- Relación didáctica peculiar con todos los componentes del proceso de enseñanza–aprendizaje, (no identificación con ningún componente didáctico, en su esencia, sí en sus funciones).
- Ejes estructurados de la actuación docente, síntesis para la medición.
- Cualificación de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la situación de aprendizaje, como elementos subyacentes de la teoría sobre la educación.
- Potenciación del significado formativo en el desarrollo personal, grupal escolar y social, como forma de concreción del currículo.(Girado, 2011, p. 16)

Al tener presente estos elementos valorativos, los **recursos didácticos** se definen como:

Los mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje , que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativas ,individuales, preventivas , correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de alumnos que aprenden , que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas”. (Girado, 2011, p. 17)

La razón de asumir la concepción de los recursos didácticos para el contexto de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos en la enseñanza primaria deja sentadas las bases para la movilización cognitiva, afectiva y vivencial de los niños y las niñas con necesidades educativas, asociadas o no a una discapacidad bajo la conducción del maestro primario.

Los elementos que caracterizan **los recursos didácticos**, necesarios para que el maestro comprenda su intencionalidad didáctica, se refieren a:

- ✓ La **orientación sistémica**, permite el enriquecimiento de los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje.

- ✓ El **impacto** de la selección, concepción y materialización del recurso didáctico, en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- ✓ La **consideración de funcionalidad** para la materialización de la atención a las diferencias individuales, desde varios códigos informativos y señales diversas, organizadores previos de la actividad; en dependencia del diagnóstico y de la necesidad educativa específica.
- ✓ Potenciación de la **diversidad** del proceso, al significar que los recursos didácticos complementan orientación, organización, programación, evaluación y permiten la selección de las situaciones del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- ✓ La **multifuncionalidad**, su carácter mediador para el enriquecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, pueden y deben ejercer funciones diferentes análogas a uno o varios del componente de dicho proceso.
- ✓ La **esencialidad comunicativa**, por el uso de códigos y signos semánticas, de gráficas y esquemas; enlace como portador de un saber que se trasmite, como mensaje, imágenes, señales u otra forma comunicativa de manera diferente y peculiar.
- ✓ La **flexibilidad**, características inherente al proceso de enseñanza – aprendizaje, permite delimitar el papel y el lugar que le corresponde a los recursos didácticos, puede completar la interiorización de las acciones, desde cualquiera de los componentes del proceso incluso al proceso en su integración de las acciones, de acciones desde cualquiera de los componentes del proceso, incluso al proceso en su integralidad formativa, individualizadoras, preventivas, correctivas y / o compensadoras. (Girado, 2011, p. 21-22).

En correspondencia con el modo en que el maestro primario emplee los recursos didácticos en el proceso de enseñanza - aprendizaje podrá establecer su función en dependencia de las características de los niños y niñas; en consonancia con lo anterior Girado, en su texto *Recursos didácticos para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales* plantea, que: “pueden clasificarse en recursos para la programación, la activación, la orientación de enlace, para la conducción, la reflexión y la evaluación. (Girado, V., 2011, p. 23).

Dichos **recursos didácticos**, en su contenido interno expresan, en esencia, la utilidad didáctica en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes fases.

Los **recursos para la programación**, hacen referencia a la relación de aprendizaje con la operacionalización de los componentes del proceso, son los que concretan la respuesta educativa en función del diagnóstico, lleva de frente el estilo de aprendizaje de los escolares, garantizan la organización previa; se dirige a la proyección de las interacciones.

Los recursos didácticos para la **activación** se dirigen al plano afectivo-motivacional y comprenden la generación de motivos, intereses o impulsos para la acción. Estos se conducen a la movilización afectiva del educando con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad; promueven estados psicológicos propicios para el aprendizaje.

Los recursos didácticos para la **orientación** son por excelencia cognitivos y de apoyo e inducción del proceso de enseñanza -aprendizaje, se dirigen al plano de la atención, del mantenimiento de la concentración y la potenciación de las experiencias cognitiva-vivenciales. Constituyen recursos focalizadores de los aspectos esenciales del objeto de estudio, que se anticipan a la ejecución y se encaminan a la conducción de la decodificación de la información, constituyen un medio de adaptación del educando a una situación problémica dada.

Los recursos didácticos para el **enlace** son considerados recursos de potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza aprendizaje hacia un nuevo conocimiento, se dirigen a la integración de lo conocido por el educando (zona de desarrollo actual), con el nuevo contenido, y se vinculan de manera importante con la memoria y se establecen en el plano cognitivo vivencial (zona de desarrollo próximo). Como se aprecia es medio de traspolación de la experiencia anterior a una nueva situación de aprendizaje, por ser la base de la interiorización, exige complementar con diferentes tipos de recursos didácticos.

Por otra parte los recursos didácticos para el **enlace** permiten al maestro primario la observación detallada para constatar los estilos específicos de aprendizaje de los educandos, la modalidad en que ellos se relacionan e interactúan en la realización de la tarea docente como elemento esencial del proceso que permite la individualización, le facilita al docente registrar las actividades en que muestra interés, las que más prefiere, la modalidad sensorial que prefieren, el ritmo de

apropiación de los conocimientos, las condiciones físico–ambientales, la necesidad de medios de acceso al currículo, el nivel de atención, la actitud ante la tarea de aprendizaje, la capacidad de trabajo, las preferencias para demostrar saberes, las de agrupamiento y para recibir ayuda, las características de los contenidos curriculares, las modalidades de evaluación de los educandos y los tipos de conocimientos a sistematizar.

Los recursos didácticos para la **conducción** se conciben como recursos instruccionales, por excelencia individualizadores de la potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza – aprendizaje, que funciona en el plano del desarrollo de habilidades generales y específicas y recursos procedimentales; se encaminan a la ejecución mediante la actividad; ofrecen apoyos y niveles de ayudas en dependencia de las potencialidades de los educandos que aprenden.

Los recursos didácticos para la **reflexión** se utilizan como recurso de afianzamiento de los conocimientos a partir de las características individuales de los educandos con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad. Son consideradas acciones instruccionales, de potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza aprendizaje; se dirigen al plano de la interiorización y la comprensión, sustentada en la relación práctica, tanto como sea posible la capacidad de aprendizaje de los educandos. Estos recursos en la práctica pedagógica son los más complejos para su implementación, pues los maestros poseen limitaciones para orientar hacia las reflexiones de **cómo y por qué** de los conocimientos enseñados–aprendidos y su puesta en práctica en la vida cotidiana.

Recursos didácticos para la **evaluación**: son considerados de potenciación cognitiva, afectiva y de valoración del proceso de enseñanza–aprendizaje que funciona en el plano valorativo procesal; encaminado a establecer el resultado de las interacciones. Es válido adoptarlo en cualquier momento del proceso de enseñanza –aprendizaje, pues este funciona en el plano valorativo procesal; facilita al docente su autoevaluación en la interacción educativa, se centra en la evaluación del rendimiento en función de los objetivos de aprendizaje, las habilidades a desarrollar, las actitudes a potenciar, así como los conocimientos y habilidades del docente para la individualización de los instrumentos de evaluación.

El hecho de establecer la relación del principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ésta, con la necesidad de elevar la

calidad de la educación (inclusión educativa) y los recursos didácticos, desde el **nivel primario**, vivencia la organización, preparación, flexibilidad y creatividad del colectivo en la escuela, si existe claridad de su misión, entonces está en condiciones de dar una respuesta educativa individualizada, personalizada específica si es necesaria, en dependencia de la necesidad educativa de cada educando, o sea en correspondencia con el diagnóstico integral.

METODOLOGIA EMPLEADA

Este estudio, corresponde a la experiencia de la autora y a su formación académica y científica. De manera particular se expresa la producción actual como parte de la formación doctoral en su relación con los resultados del proyecto de investigación.

Se emplean métodos empíricos tales como análisis del producto de la actividad pedagógica y prueba pedagógica. Estos demuestran la necesidad del estudio y la aplicación de la propuesta. El experimento pedagógico se aplica para la comprobación en la práctica de la efectividad de la propuesta.

La propuesta de solución, que constituye el aporte principal del este artículo consiste en **requerimientos metodológicos**.

Los **requerimientos** son declaraciones que identifican atributos, capacidades, características y/o cualidades que necesita cumplir un sistema (o un sistema de software) para que tenga valor y utilidad para el usuario.

Un **requisito** es una circunstancia o condición necesaria para algo. Puede emplearse en muy diversos ámbitos. En algunas ramas se emplea el término requisito en un sentido análogo, como una condición necesaria sobre el contenido, forma o funcionalidad de un producto o servicio.

Los requerimientos metodológicos surgen a partir del análisis de los resultados empíricos obtenidos de la práctica pedagógica diaria, enriquecida con resultados teóricos realizados de la sistematización del contenido de diferentes fuentes que aportan técnicas la atención a la diversidad en un mismo grupo, desde la inclusión, es decir de que todos tienen oportunidades y a la vez las mismas posibilidades, todo lo cual permitió la construcción que se presenta.

Los requerimientos, se centran en el desarrollo integral de la personalidad del educando, mediante la actividad y la comunicación; reconociendo el papel de lo individual y de lo social en ese desarrollo y las influencias de agentes educativos importantes, lo que permitirá una correcta integración social y la potenciación del desarrollo individual.

Los requerimientos metodológicos, se definieron como las acciones a desarrollar por los agentes implicados en el proceso educativo con el fin de guiar al educando en la formación de su personalidad. Se puede argumentar que estas orientaciones están enmarcadas en acciones que constituyen la forma y el modo de integrar con carácter de sistema diferentes recursos pedagógicos en el proceso docente educativo, para contribuir a la inclusión educativa con un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano

La propuesta que se presenta, constituye un proceso que ha permitido contextualizar el objeto de estudio en su dimensión pedagógica, partiendo de la caracterización de los educandos hasta la precisión de consideraciones acerca del autocontrol y los enfoques educativos que han existido con este fin, para lo cual fueron utilizados los métodos teóricos: analítico sintético e inductivo deductivo.

Requerimientos metodológicos que constituyen el principal resultado del estudio.

1. *Conocer profundamente las características individuales de cada uno de los educandos que conforman el grupo. Precisar las potencialidades y debilidades que poseen para enfrentar la adquisición y socialización de los contenidos en el nivel primario.* En tal sentido es necesario que el diagnóstico le aporte al maestro primario información precisa sobre:

- Los contenidos antecedentes que dominan los educandos, tanto los que han obtenido por las diferentes asignaturas en dependencia del grado desde su plan de estudio, como los que poseen de su práctica vivida; estos educandos en su interacción con la familia, la comunidad y el medio han acumulado conocimientos que le propician su comprensión y transformación de manera creadora.
- Conocer las características del grupo, qué aporta cada educando, qué intereses, necesidades, motivaciones, cuál es su dinámica, su nivel de desarrollo.
- El estado de las relaciones interpersonales entre los educandos, pues el análisis colectivo y la confrontación de ideas, necesitan de la reflexión grupal durante la dirección del aprendizaje, para la apropiación de los contenidos.
- El desarrollo de las habilidades generales intelectuales, docentes y específicas de las asignaturas que se estudian en la Escuela Primaria las que son necesarias para la solución de las tareas orientadas por el maestro durante la

dirección del aprendizaje en las diferentes actividades docentes y extradocentes.

- Ser consecuente desde la concepción de los sistemas de clases, con el principio de la atención colectiva e individual en la Escuela Primaria para educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad lo que significa tener en cuenta todas las interrelaciones y los niveles de subordinación y complementación que se manifiestan entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Selección de los recursos didácticos en unidad de lo cognitivo y lo afectivo, según el contenido y evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje.
2. Planificar formas de actividades que garanticen el trabajo grupal, el intercambio de opiniones, las acciones de autocontrol y de valoración colectiva, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, lo que favorece un aprendizaje activo.
 3. Estimular la necesidad de resolver las contradicciones que se presentan en las tareas de manera que, movilicen el interés, la imaginación y la voluntad para vencer las dificultades, de modo que los educandos encuentren significación y utilidad práctica a lo que aprenden.
 4. Apropiarse de los recursos didácticos para determinar la atención colectiva e individual de forma integrada, de manera que los roles sean intercambiables.
 5. Ofrecer a los educandos la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos (independencia y flexibilidad).
 6. Incorporar de forma gradual a los que se manifiesten rasgos de aislamiento o sienten ser rechazados en el grupo, haciendo que el resto de sus compañeros logren convivencia, respeto mutuo, tolerancia y empatía.
 7. Mantener estricta relación con la comunidad educativa (maestros de las especialidades: arte, educación física, computación, biblioteca escolar) y retroalimentarse sistemáticamente de la evolución de los educandos con necesidades educativas, especiales asociadas o no a una discapacidad.
 8. Centrar la preparación metodológica en elementos que favorezcan la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque inclusivo, atendiendo los siguientes elementos:
 - Partir del estudio del Modelo de la escuela primaria y de los programas de las asignaturas del grado, para analizar cuáles son los objetivos generales que en ellos se explican y su relación con los de la unidad objeto de análisis.

Desde este momento se comienza a encontrar la lógica a seguir en la dirección del aprendizaje individualizado, pues su esencia radica en descubrir los rasgos distintivos de cada educando del carácter individualizado expresado en primer lugar en la derivación gradual y la proyección futura del objetivo, desde el primer ciclo

- Análisis de los programas, orientaciones metodológicas , libros de texto y cuadernos de trabajo de las asignaturas del grado, para identificar los elementos del conocimiento, que formarán parte de los objetivos del ciclo que permitan revelar las interrelaciones que objetivamente existen entre los sistemas de conocimientos; las que favorecen la comprensión de las leyes, hechos, fenómenos y procesos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento como un todo único.
- Precisar los conocimientos empíricos que poseen los educandos de su práctica vivida, los cuales necesitan de su fundamentación teórica para penetrar en su esencia y poderlos explicar. Por ejemplo: por qué hervir el agua que se ingiere, por qué deben lavarse las manos antes de ingerir alimentos y no se comen carnes mal cocinadas; por qué durante la época de invierno en Cuba, se observan en los ríos y presas una gran diversidad de patos; por qué las ranas tienen que reproducirse en el agua si en realidad son animales terrestres; por qué existen días y noches.
- Determinación de las habilidades intelectuales, docentes y específicas que deben jerarquizarse en la dirección del aprendizaje para la sistematización de los elementos del conocimiento identificados en el eje de sistematización.
- Identificación de las orientaciones valorativas que deben priorizarse, en correspondencia con las potencialidades del contenido, las aspiraciones de la sociedad y las necesidades de los educandos.

En la triangulación realizada de los resultados de la aplicación de los instrumentos, antes declarados, se ha inferido que para lograr la educación cada vez más inclusiva y de calidad, se requiere continuar trabajando en la investigación innovadora desde las Ciencias Pedagógicas. En tal sentido se impone la búsqueda de vías que permitan una incidencia coherente en el maestro primario, desde las diversas influencias que recibe como profesional del magisterio cubano durante su formación inicial y permanente.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis de los sistemas de clases se realizó con el objetivo de constatar cómo se dinamiza desde el proceso de enseñanza aprendizaje la inclusión educativa. Para ello se seleccionó la muestra declarada.

Una aproximación a los resultados más importantes derivados de este análisis se expone a continuación:

Algunos docentes planifican acciones para la atención a la diversidad, pero no logran:

- Elaborar tareas docentes con un enfoque comunicativo, motivacional e implicativo.
- Concebir procedimientos para que el educando participe como miembro del grupo.
- Planificar tareas investigativas, suficientes y orientadas a la ampliación de la competencia cultural de los educandos, es decir, como preparación para la vida.
- Seleccionar temas afines, que permitan la profundización de los contenidos y el reconocimiento de las características del diagnóstico.
- Hacer un análisis minucioso de los contenidos, en los planes de clases, y no se elaboran sistemas de preguntas que permitan la atención diferenciada.
- Planificar sistemas de clases, cuyas actividades se orienten hacia la concepción de la inclusión educativa, ni por el contenido, ni por la atención diferenciada.

Entrevista al personal docente

Con el objetivo de constatar el estado actual de la preparación y conocimientos que tienen los docentes, para la inclusión educativa, se aplicó la prueba pedagógica a los que constituyen la muestra declarada. Del análisis de este instrumento se infieren las regularidades que siguen:

El criterio favorable del 100 % de los docentes acerca de los documentos básicos y necesarios para su labor, no obstante se considera que la bibliografía consultada por ellos es en extremo limitada, tanto para su preparación metodológica como para ampliar su cultura y la información que necesitan para desarrollar con profundidad la gama de conocimientos que deben comunicar a sus educandos. El 83,3 % de los docentes refiere no emplear otra bibliografía para su autopreparación y/o el trabajo del aula.

El 100 % de la muestra ofertan a los educandos una atención deficiente basada en actividades aisladas.

Los docentes identifican como las principales dificultades para la inclusión educativa la diversidad en el diagnóstico y las características del grupo, la limitada atención de la familia al menor y subyace el insuficiente aprovechamiento del contenido.

La falta de preparación, como segunda causa, (referidas en el 83,3 % de los docentes), para dirigir de forma acertada el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo; y falta de atención a las diferencias individuales.

Para corregir las insuficiencias de sus educandos aluden emplear y con baja frecuencia (33,3 %), recursos didácticos, en función de elevar el nivel de motivación y la preparación.

El grupo de instrumentos aplicados permitió realizar una valoración global de la situación existente, que consiste en limitaciones teóricas y metodológicas que deben ser resueltas por la vía científica.

- La significatividad pedagógica de la atención a los educandos hasta sus más altas potencialidades.
- El desarrollo de las acciones curriculares no han favorecido la atención a las características de todos los educandos implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que los conduzca desde sus motivaciones, intereses y conocimientos previos.
- Las motivaciones de los docentes no están en los niveles deseados para que desde la perspectiva metodológica, se jerarquice el accionar para una educación más inclusiva.
- Las acciones metodológicas desarrolladas no propician los cambios vertiginosos de la atención individualizada que requiere el aprendizaje.
- Los escenarios escolares no son suficientemente integrados para ponderar la educación más inclusiva.
- La dinámica de las interrelaciones maestro–familia–comunidad, no favorece en su plenitud la educación más inclusiva.

Una solución a dichas carencias es la propuesta de requerimientos metodológicos que se presenta. Estos se convierten en una vía para el conocimiento detallado de las principales regularidades de cada uno de sus educandos, (intereses, motivaciones, necesidades y potencialidades) la familia y la comunidad. Constituyen

el punto de partida para el establecimiento de un sistema bien organizado, con estrategias de enseñanza que faciliten a los educandos las oportunidades necesarias para alcanzar los objetivos.

La triangulación de los diferentes datos con los cuales se trabajó durante la investigación y el resultado obtenido a partir de los productos de la actividad, que de manera sucesiva desarrollaron los maestros primarios, en la etapa de aplicación de los **requerimientos metodológicos**, permiten determinar que se aprecia una evolución favorable respecto a la inclusión educativa, basada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos.

CONCLUSIONES

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos en la enseñanza primaria, basados en el diagnóstico pedagógico integral de los educandos como elemento significativo para el éxito, garantizan al maestro en ejercicio la inclusión educativa.

Los requerimientos metodológicos desarrollados constituyen un alto potencial para desarrollar el trabajo con la totalidad de los educandos que conforman el grupo, como vía para dinamizar la inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (Compil). (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Addine Fernández, F., y Ginoris Quesada, O. (2006). *Didáctica general*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Borges Rodríguez, S. (2011). *Actualidad y perspectiva para la atención educativa de las personas con Sordoceguera en Cuba*. En: Taller internacional de Sordoceguera. La Habana, Cuba. (Conferencia inaugural).

Delgado Farfán, S. (2014). *La superación del maestro de la Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares sordos*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti-Spíritus "José Martí Pérez". Sancti Spíritus, Cuba.

Gayle Morejón, A y Cobas, O. (2010). *Precisiones sobre el programa de desarrollo de la educación especial*. Material en soporte digital.

Girado, V. (2011). *Recursos didácticos para la enseñanza–aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González Fernández, Z. (2006). Consideraciones teóricas sobre el diagnóstico y la caracterización psicopedagógica del escolar primario. *Pedagogía y Sociedad*, 17.

López Machín, R. y Nieves Rivero, M. L. (2000). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales: Fundamentos y actualidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

López, R. (2006) El diagnóstico en la escuela. En *El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Orozco Delgado, M., (2014). Reflexiones para ejecutar acciones inclusivas. En *Escolares con necesidades educativas especiales: Texto para la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía: Edición aumentada y corregida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Partido Comunista de Cuba. (2012) *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba: Ediciones ligeras para el sexto Congreso.

Partido Comunista de Cuba. (2016). *Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista*. Séptimo Congreso del PCC. La Habana, Cuba: Impresión ligera.

Rico, P. (2000) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2008). *Modelo de la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Silvestre, M. (2002). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: 1 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2017