

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO**

**Capitán Silverio Blanco Núñez**

**Sancti Spíritus**

**Sede Pedagógica Universitaria de Cabaiguán**

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE  
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Título:** Estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

**Autor:** Lic. Carina Caridad Jiménez Gómez

**Tutor:** MS.c Martha Teresa Díaz Hernández  
Profesora Adjunta Auxiliar

**Curso:** 2007 / 2008

**“Año 50 del Triunfo de la Revolución**

## **DEDICATORIA**

**A Karina y Lino Michel por ser la fuerza que impulsa mis actos.**

**A mis padres por su humilde enseñanza.**

**A la Revolución, que mi hizo crecer.**

## **AGRADECIMIENTOS**

**A Martha Teresa por su ayuda incondicional.**

**A mis compañeros de trabajo que facilitaron la culminación de este trabajo.**

**A Israel y Jorge por su ayuda oportuna.**

**A todos, infinitas gracias.**

**Cary**

## **SÍNTESIS**

El presente trabajo propone una estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención a los niños con necesidades educativas especiales. Para su desarrollo se emplearon métodos de la investigación educativa de los niveles teórico, empírico, y matemático así como los instrumentos asociados a ellos. Para su aplicación se utilizó el pre-experimento pedagógico en una muestra de la escuela "Ramón Balboa". El informe escrito se estructura en dos capítulos. El primero hace referencia a los fundamentos que sustentan teórica y metodológicamente el proceso de preparación de los maestros primarios para la atención a escolares con necesidades educativas especiales. El segundo fundamenta la propuesta de solución atendiendo a criterios psicológicos y pedagógicos, asimismo se establece la comparación de los instrumentos aplicados durante la experimentación. Los resultados de la comparación demostraron la aplicabilidad y la efectividad de la estrategia de trabajo metodológico .

## **INDICE**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS RESPECTO A LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. ....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. El trabajo metodológico: vía fundamental en la preparación del maestro. Conceptualización, características y actividades para su realización en la escuela. ....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Fundamentos teóricos necesarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en Cuba.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3 Particularidades de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales desde la escuela primaria.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO II: ESTRATEGIA DE TRABAJO METODOLÓGICO DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS PRIMARIOS PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES...39</b>	
<b>2.1 Diagnóstico de las necesidades de preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2. Fundamentos y exigencias básicas de la estrategia de trabajo metodológico de preparación a maestros primarios. Su estructuración .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.1. Resultados de la preparación primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales durante la instrumentación de la estrategia de trabajo metodológico. ....</b>	<b>59</b>

<b>2.3 Validación de la estrategia de trabajo metodológico de preparación a maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.....</b>	<b>64</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>69</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>70</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>71</b>

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional existen ideas novedosas acerca de la Educación Especial, basadas en el perfeccionamiento perenne del diagnóstico, de la labor preventiva correctiva compensatoria y en el principio de que la escuela de enseñanza general no deberá dejar de ser apreciada como la primera opción para todos los niños, considerando la necesidad de educarlos en el medio más común. No menos primordial resulta la tesis que afirma en su esencia que el número de escolares que necesita la escuela especial es mucho menor de lo que en la práctica podría presentarse, todo lo cual demanda 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 ha visto asistida a partir de los cambios sustanciales iniciados desde el triunfo revolucionario el 1ro de enero de 1959, los cuales han generado que la educación haya adquirido un verdadero carácter relacionado con la igualdad de oportunidades y posibilidades, para todos y cada uno de sus ciudadanos. Al respecto el Comandante en Jefe, ha distinguido: “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. ¡ A todos y a cada uno de ellos! Ese es el principio“. (Castro Ruz, 1975: 2).

La integración de los escolares con necesidades educativas especiales ha establecido un desafío para la escuela, los maestros y la familia dando lugar a una reconceptualización de las políticas tanto educativas como sociales. Este movimiento se programa por actitudes más humanistas respecto a las personas con desviaciones en el desarrollo, toda vez que promueve la emergencia de que estas desarrollen su vida como cualquier persona.

José Martí, educador e instructor de nuestra unidad y optimismo, nos había distinguido el camino de la igualdad encontrando precisamente en la cultura, la principal fuente para su conquista. Meditar con él cuando expresó: “No hay igualdad

social posible sin igualdad de cultura”; “... las condiciones de felicidad deben estar sinceramente abiertas y con igualdad rigurosa a todo el mundo”.

En consecuencia con ello el tema de la atención a las necesidades educativas especiales no debe ser enmarcado en un tipo o nivel de educación o de escuela o visto, como en ocasiones erróneamente sucede, sólo desde el prisma estrecho de la Educación Especial, cuando resulta inobjetable e inaplazable su consideración como uno de los soportes generales de nuestra actual revolución educacional.

Actualmente, en el país, se cuenta con un original modelo 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 priorizados 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).

En torno a esto es importante reflexionar en esta reconceptualización que no debe hacerse referencia en ella a escuelas especiales, sino referirse a un sistema de escuelas, en la intención, devenida práctica todavía por extender, de que la Educación Especial rebase el marco estrecho de las escuelas convencionalmente identificadas con esta denominación, para convertirse en su proyección más que en una enseñanza, en una política. Asistimos entonces a una profundización en las concepciones y conceptos de la Educación Especial, que ya están gestando un significativo cambio cualitativo en su propia configuración.

La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales a la enseñanza general exige mucho de los maestros, por cuanto se proyecta por un proceso de enseñanza aprendizaje adecuadamente integrado, 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 más avanzados dirigidos a lograr el máximo desarrollo de sus capacidades físicas y psíquicas que los dote de una instrucción básico - laboral, así como, de formas de pensar y comportamientos paralelo con el sistema de valores e ideales de la Revolución.

Este reto para la escuela general suscita 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. La intención es instaurar condiciones 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 revisión realizada por la autora de esta tesis se ha corroborado que esta atención carece de algunos elementos distintivos que lo conviertan en la vía eficiente para este alcance, lo que está asociado básicamente a las carencias que en materia de preparación poseen los maestros de la enseñanza primaria para resolverlo. Las mismas se centralizan en:

- Aunque recibieron en su formación contenidos relacionados con Pedagogía y Psicología Especial, no han recibido otra preparación que los actualice en tal sentido.
- Falta dominio en cuanto a consideraciones generales para la atención a las necesidades educativas especiales, integración escolar, atención a la diversidad.
- Sus horizontes cognoscitivos sobre integración escolar, atención a la diversidad pedagógica, necesidades educativas especiales, no es compendioso.

- Les falta apropiarse de métodos y procedimientos que le propicien eficiencia en la labor docente.

La observación de la problemática deja ver la contradicción entre la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales y la insuficiente preparación metodológica de los maestros primarios para asumirla. Esta situación condujo al planteamiento del **problema científico** ¿Cómo contribuir a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales?

Se define como **objeto de investigación** el proceso de preparación de los maestros primarios. El **campo de investigación** lo constituye el perfeccionamiento de la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Se trazó como **objetivo**: Validar una estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Para dar cumplimiento al objetivo se derivaron las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación del maestro primario para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales?
2. ¿Cuál es el estado actual en que se expresa la preparación del maestro primario para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales?
3. ¿Qué acciones deben incluirse en una estrategia de trabajo metodológico que prepare al maestro primario para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales?
4. ¿Qué resultados se obtienen con la aplicación de las acciones contenidas en la estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales?

**Variable independiente:** Estrategia de trabajo metodológico.

La estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales se caracteriza por la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto (Rodríguez del Castillo, María A, 2004:26) ". La misma es contentiva de actividades con carácter coherente, sistémico y de concepción de ciclo las cuales se superpusieron como parte del sistema de trabajo metodológico de la escuela, para lograr el perfeccionamiento y profundización de los conocimientos y el modo de actuación de los maestros.

Se incluyen como actividades metodológicas: la reunión metodológica, la clase metodológica, la clase demostrativa, el entrenamiento metodológico conjunto, la clase abierta y talleres científicos metodológicos.

**Variable dependiente:** Preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

Se define como preparación del maestro primario para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales como el nivel alcanzado en el dominio teórico y práctico para la realización de actividades que garanticen esta prontitud, con un alcance mayor de las que comúnmente se aplican.

Operacionalización de la variable dependiente.

**Dimensión.1** Conocimientos acerca de las peculiaridades del trabajo didáctico en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

## **INDICADORES.**

1.1 Dominio de las concepciones actuales sobre la atención a las necesidades educativas especiales.

1.2 Dominio del algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

1.3 Dominio de los tipos y niveles de ayudas para su atención.

1.4 Dominio sobre la teoría curricular.

**Dimensión 2** Aplicación de los conocimientos a situaciones de la práctica pedagógica relacionadas con la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

## **INDICADORES.**

2.1 Utilización de procedimientos metodológicos para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores se plantean las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación del maestro primary para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
2. Diagnóstico inicial del estado actual en que se expresa la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
3. Elaboración de la estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.
4. Validación de la estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Para la constatación de estos indicadores se utilizaron diferentes métodos de la investigación educativa, tales como:

Método dialéctico materialista como método general, y en su contexto se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y estadístico.

## **Métodos del nivel teórico**

- **Histórico y Lógico:** Se profundizó en la evolución y desarrollo del comportamiento de algunas consideraciones sobre las concepciones actuales de la Educación especial, la atención a las necesidades educativas especiales, así cómo ha transcurrido la preparación del maestro primario y el trabajo metodológico por diferentes etapas.
- **Análisis y síntesis** empleado en la fundamentación teórica de las características de la estrategia de trabajo metodológico que se propone.
- **Inducción – deducción** para el análisis del presupuesto teórico de la estrategia de trabajo metodológico propuesta dirigida a perfeccionar la preparación de los maestros para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.
- **Modelación:** Permitió establecer las características y relaciones fundamentales de la estrategia que se propone, así como la esquematización de sus componentes.
- El enfoque de sistema que permitió la relación e interdependencia entre las necesidades de preparación de los maestros y la propuesta de estrategia de trabajo metodológico.

## **Métodos del nivel empírico:**

- **Análisis de documentos:** Se aplicó para el análisis de documentos especializados que aportaron información meritoria para evaluar la preparación metodológica de los maestros primarios, dirigida a la atención a escolares con necesidades educativas especiales y constatar el estado real del problema.
- **Observación:** Se utilizó en la observación a clases para constatar las regularidades en el desempeño de los maestros primarios para la adecuada atención a los escolares con necesidades educativas especiales así como, comprobar el desarrollo de los sujetos de investigación durante la realización del pre-experimento pedagógico.

- Prueba pedagógica. Su utilización estuvo dirigida a conocer el desarrollo que fueron alcanzando los maestros primarios. Se empleó antes y después de la aplicación de la estrategia de trabajo metodológico.
- Método experimental. Fue aplicado para la validación de la estrategia de trabajo metodológico un pre-experimento pedagógico en sus tres fases:

**Fase diagnóstica:** Se realizó la revisión de la bibliografía y de documentos, se elaboraron y aplicaron los diferentes instrumentos, para comprobar el estado actual del problema, posteriormente se procesaron los datos del diagnóstico inicial lo que permitió el inicio de la elaboración de la variable independiente.

**Formativa:** Se aplicó la estrategia de trabajo metodológico de preparación a los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

**Fase de control:** Se aplicaron instrumentos para constatar la efectividad de la propuesta.

#### **Métodos del nivel matemático:**

- Análisis porcentual: Para el analizar los datos recogidos de los diferentes instrumentos aplicados y presentar la información recogida a partir de ellas.
- Estadística descriptiva: Fue utilizada en el procesamiento y análisis de los datos (tablas de distribución de frecuencias), para organizar la información obtenida de los resultados de la preparación de los maestros en la constatación inicial y final, así como, los porcentos que representa, para apreciar la misma información de forma más rápida y compacta.

La población la constituyen los 23 maestros de la escuela primaria Ramón Balboa Monzón del municipio de Cabaiguán. La muestra seleccionada la integran 17 maestros de la referida escuela que representan el 73,9 %. Los mismos se sometieron al estímulo experimental consistente en una estrategia de trabajo metodológico de preparación. La selección de la muestra respondió al criterio intencional de que todos los maestros fueran de la misma escuela, para favorecer a

su carácter cíclico, a la organización para la puesta en práctica de la estrategia de trabajo metodológico y a la validación de los cambios producidos en cada maestro.

La **novedad científica** de esta tesis se expresa en la aplicación de una estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, sobre la base de las carencias teóricas metodológicas para el logro de este empeño, sobre la base del trabajo metodológico que efectúa la escuela.

El **aporte práctico** de este trabajo resulta de las actividades propuestas, que van a posibilitar elevar la preparación de los maestros primarios, para trabajar en sus clases la atención a los escolares, con desviaciones cualitativas en el desarrollo. La propuesta planteada puede ser utilizada por otros centros del municipio y la provincia, adecuándola a las condiciones objetivas y subjetivas de los mismos.

La estructura de la tesis es la siguiente: Un capítulo dedicado a las consideraciones teóricas respecto a la preparación del maestro de la Escuela Primaria para dar atención integral a niños con necesidades educativas especiales. El mismo expone el marco teórico referencial sobre el trabajo metodológico, como vía fundamental en la preparación del maestro; los fundamentos teóricos necesarios para la atención integral a niños con necesidades educativas especiales y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales desde la escuela primaria.

El segundo capítulo aborda la estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios, para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. El mismo ilustra el diagnóstico de las necesidades de preparación de los maestros para la atención diferenciada a niños con necesidades educativas especiales, definiendo sus necesidades; el comportamiento durante la instrumentación y el estado final de los maestros primarios, después de aplicada la propuesta.

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

## **CAPÍTULO I. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS RESPECTO A LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

### **1.1. El trabajo metodológico: vía fundamental en la preparación del maestro. Conceptualización, características y actividades para su realización en la escuela.**

La preparación del maestro incide directamente en la efectividad de todo proyecto educativo pues "... Ninguna reforma educacional planeada con el propósito de lograr una acción eficaz puede tener éxito si antes no se hace consciente en la mente de los maestros, y tal no puede acontecer, si estos no tienen la preparación suficiente para interpretar, conducir y realizar dicha reforma."(Prieto Figueroa L.B. 1979:183).

Se infiere entonces la necesidad de que este personal se encuentre en constante estudio, en firme propósito de prepararse para la labor que realiza, con mayor énfasis cuando se trata de ejercer sus funciones desde la escuela primaria para la atención a escolares con necesidades educativas especiales. Existen varios elementos que así lo justifican entre los que se destacan:

- Está llamado a limar un conjunto de componentes importantes, entre los que se destacan: el perfeccionamiento del diagnóstico, la atención y preparación a la familia y la atención a la diversidad pedagógica.
- Debe dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, en función de garantizar la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. De lo planteado es fácil inferir que ha sido necesario por la máxima dirección del MINED y de otros organismos y organizaciones, crear los mecanismos para que el maestro sin dejar de desarrollar su labor constante, alcance los niveles de competencia metodológica que le permitan cumplir con tan loable tarea.

Es por ello que a partir del Triunfo de la Revolución el 1 de enero de 1959, la educación en Cuba comenzó un proceso continuo de transformaciones iniciado con la Campaña de Alfabetización hasta la Tercera Revolución Educacional que hoy

vivimos. En la década de 1970 se pone en marcha el Plan Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación que trae consigo la necesidad de preparar a los maestros para enfrentar los nuevos programas con nuevos métodos de trabajo. Surge entonces, como vía para lograr esta preparación, el trabajo metodológico.

El tema ha sido tratado por pedagogos e investigadores que lo han conceptualizado de diversas formas: Como “una vía fundamental para elevar la calidad del proceso docente educativo y ayudar a los docentes a su superación en la realización de actividades colectivas y con el apoyo de los niveles superiores de educación” aparece en la R/M 80/93 Trabajo Metodológico Educación Primaria. (CUBA. MINED, 1993:1).

En la R/M 95/94 sobre Trabajo Metodológico se explicita el trabajo metodológico como “una acción preventiva, una vía decisiva para elevar progresivamente la calidad del proceso docente-educativo y contribuir a la superación de los docentes.” (CUBA. MINED, 1994:5)

A partir del año 1999, en la Resolución 85/99 “Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el Ministerio de Educación” el trabajo metodológico cobra más fuerza y se define como : “el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los maestros en los diferentes niveles de educación, con el objetivo de elevar su preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica, científica para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que en combinación con las diferentes formas de la superación profesional y postgraduada permitan alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente.” (Esta definición de trabajo metodológico es la que se asume en la presente investigación). (CUBA. MINED, 1985:3).

En la Carta Circular 01/2000 se puntualiza que “el trabajo metodológico es el conjunto de acciones que se desarrollan para lograr la preparación del personal docente, controlar su autosuperación y colectivamente elevar la calidad de la clase. Se diseña en cada escuela, en correspondencia con el diagnóstico realizado a cada docente. Su efectividad se controla mediante la participación directa de los dirigentes y metodólogos de la DPE, DME e ISP...” (CUBA. MINED, 2000: 2)

Como resultado de una investigación llevada a cabo por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, en la cual se propone el Modelo de la escuela primaria, se hace énfasis en la realización e importancia del trabajo metodológico como “ el conjunto de actividades que utilizando vías científicas, se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente educativo, dentro de las posibilidades concretas de un colectivo pedagógico o metodológico de un centro, de un municipio, provincia o nación”. (2003:22).

Al analizar todos estos conceptos se puede apreciar que existen elementos comunes necesarios para dirigir el trabajo metodológico en la escuela:

- Es una vía para elevar la calidad del proceso pedagógico.
- Son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de maestros a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales.
- Contribuye a la superación de los maestros.
- Se utilizan en él vías científicas y de diagnóstico, lo que le confiere un carácter diferenciado.

Como resultado del estudio de estos documentos se ha llegado a la conclusión de que el trabajo metodológico se ha venido atemperando a las diferentes circunstancias y condiciones objetivas en que se prepara y desarrolla el personal que labora en la educación, en un contexto que exige un proceso educativo cada vez más complejo.

El contenido del trabajo metodológico comprende:

- ✓ El estudio de la metodología a emplear en la labor educativa.
- ✓ La preparación de los educadores en el desarrollo de su labor.
- ✓ El conocimiento de las particularidades del desarrollo de los alumnos.
- ✓ El adiestramiento para el uso de medios y equipos.

- ✓ La acertada dirección de la actividad cognoscitiva y de todos aquellos elementos dirigidos a la preparación de los maestros en el campo metodológico y político – ideológico para hacer de la enseñanza y educación un proceso activo, productivo y creador.
- ✓ El empleo de procedimientos efectivos para controlar el proceso docente educativo. (CUBA. MINED, 1989: 9)

Una concepción científica del trabajo metodológico permite caracterizarlo de la siguiente manera:

- ✓ Es una actividad científicamente planificada, que se concibe a partir de los resultados de los estudiantes, del control al proceso de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación profesoral, del diagnóstico de las necesidades de capacitación del personal docente y de los objetivos estratégicos del centro y/o niveles de trabajo.
- ✓ Esta actividad presupone la autopreparación individual de los participantes, la demostración científica, el debate de las problemáticas objeto de estudio, el autocontrol y el control de la actividad.
- ✓ Normalmente se organiza en sistema, abarcando diferentes niveles de trabajo (Nacional, Provincial, Municipal, de Centro, departamentos, ciclos, grados, etc.) y diferentes tipos o formas de organización (reuniones y clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas, preparación de la asignatura, entre otras).
- ✓ Las diferentes formas de trabajo metodológico son impartidas por directivos y profesores de mayor experiencia. (CUBA. MINED, 1999)
- ✓ Se caracteriza por ser creador, sin que llegue a la espontaneidad; no se ajusta a esquemas ni fórmulas rígidas que no permitan adaptarlo en momentos determinados a las necesidades que se presentan y a las características del personal al cual va dirigido. Se realiza a partir de los aportes que propicia la práctica pedagógica. (CUBA. MINED, 1986:9)

De ello se deriva que el trabajo metodológico sea considerado la vía fundamental para concretar la manera de lograr decisivamente la elevación de la calidad de la

educación; ya que es, a su vez, una forma cualitativamente superior de dirección educacional y de preparación del docente, es la manifestación en el plano didáctico de una dirección estratégica.

En el trabajo metodológico se consideran tipos esenciales de actividades metodológicas a desarrollar, como parte de los entrenamientos metodológicos conjuntos o derivados de estos, según las características del nivel de enseñanza:

- Reuniones metodológicas.
- Clases metodológicas.
- Clases demostrativas.
- Clases abiertas.
- Preparación de las asignaturas.
- Talleres científicos-metodológicos.

¿Qué características tienen estos tipos fundamentales de actividades metodológicas?

### **Reuniones metodológicas**

Es una actividad en la que a partir de uno de los problemas del trabajo metodológico, se valoran sus causas y posibles soluciones, fundamentando desde el punto de vista de la teoría y la práctica pedagógica, las alternativas de solución ha dicho problema.

En la reunión metodológica se produce una comunicación directa y se promueve el debate para encontrar soluciones colectivas y consensuar el problema. Las reuniones metodológicas son efectivas para abordar aspectos del contenido y la metodología de los programas de las diferentes asignaturas y disciplinas, con el propósito de elevar el nivel científico-teórico y práctico-metodológico del personal docente. También para el análisis de las experiencias obtenidas, así como los resultados en el control del proceso docente-educativo. En la misma manera se pueden utilizar para el balance metodológico semestral y anual según se ha planificado.

Tal y como se plantea en la Resolución Ministerial 85/99 se desarrollarán directamente por los principales jefes en cada nivel. Es necesario una profunda preparación en el contenido a tratar y planificar adecuadamente el tiempo de duración a fin de que no decaiga la atención de los participantes.

Temas principales que pueden tratarse en las reuniones metodológicas:

- Diagnóstico y dirección del aprendizaje.
- Dificultades del aprendizaje de los estudiantes en una o varias asignaturas.
- Efectividad del trabajo metodológico realizado.
- Efectividad del trabajo ideopolítico y sus resultados.
- Perfeccionamiento del trabajo docente-educativo durante la enseñanza de las asignaturas.
- Las relaciones interdisciplinarias.
- Planificación, desarrollo y control del trabajo independiente de los estudiantes
- Métodos más eficaces en el trabajo educativo
- Perfeccionamiento de los medios de enseñanza.
- Planificación y organización de la evaluación del aprendizaje.
- Análisis de resultados evaluativos de un corte, período, semestre o curso.
- Funcionamiento del claustrillo o el ciclo.
- Resultados de visitas y otras formas de control utilizadas.

### **Clases metodológicas.**

Este tipo de actividad permite presentar, explicar y valorar el tratamiento metodológico de una unidad del programa, en su totalidad o parcialmente, con vista a realizar las siguientes acciones:

- Preparar los objetivos de cada clase
- Seleccionar métodos procedimientos y medios de enseñanza.

- Diseñar la evaluación del aprendizaje que se utilizará en el desarrollo de los contenidos seleccionados.

La tarea esencial consiste en análisis y aplicar con los maestros y profesores en colectivos, las formas más adecuadas que se pueden emplear para lograr una buena calidad en el proceso docente educativo.

La finalidad de la clase metodológica es definir la concepción y enfoque científico, la intencionalidad política y el carácter formativo en general de una unidad o tema del programa, orientar el sistema de clases, así como los métodos y procedimientos más recomendables para el desarrollo de las clases, establecer los vínculos interdisciplinarios entre diversos contenidos, destacar los contenidos que pueden presentar mayores dificultades para la comprensión de los alumnos en función del diagnóstico elaborado, definir los medios convenientes como soporte material de los métodos a utilizar, orientar las distintas formas de evaluación del aprendizaje a aplicar, siempre teniendo en cuenta el papel protagónico que juega el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La clase metodológica no se realiza sobre un contenido tomado festinadamente o al azar, sino que esta niega a tener un verdadero valor metodológico cuando para su realización se seleccionan aquellas unidades del programa cuyo desarrollo es complejo y requiere de mayor cuidado o rigor en su preparación, o bien puede ofrecer dificultades a los alumnos para la adquisición de conocimientos y desarrollo de hábitos y habilidades.

Es bueno dejar sentado que la clase metodológica puede tratar de una unidad completa o de una parte de ella; lo importante es ilustrar con ejemplos los momentos o las partes fundamentales de algunas de las clases del sistema que se está analizando; y es aquí donde se sugiere los mejores métodos, procedimientos y los otros aspectos que forman parte del tratamiento metodológico.

La fundamentación se debe basar en la explicación en detalles del porqué se seleccionan esos métodos y procedimientos y no otros, cómo aplicarlos y las ventajas que reporta el uso de los mismos para el logro de los mejores resultados; porqué se proponen esos medios de enseñanza y no otros; cuáles se pueden crear

en casos de que no existan, en qué momentos deben utilizarse y cómo usarlos adecuadamente. No debe olvidarse que el uso indiscriminado de los medios no favorece el mejor desarrollo de la clase.

Para la preparación de la clase metodológica debe elaborarse un plan general de la misma en la cual deben aparecer los siguientes aspectos:

- Profesor que la impartirá.
- Objetivos que se proponen cumplir con el desarrollo de la clase metodológica.
- Asignatura de que se trata.
- Total de horas-clases que tienen la unidad o grupos de clases que se seleccionan.
- Análisis del sistema de objetivos (educativos e instructivos) que se plantean en la unidad escogida.
- Esquemas de contenido de cada clase de la unidad seleccionada con sus correspondientes objetivos a cumplir, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y técnicas de evaluación que se utilizarán en cada una de ellas.
- Bibliografía para uso del profesor y para uso del alumno.

A este plan se le puede adicionar unas de las clases de la unidad planificada y en ese caso se debe explicar y discutir todas sus variantes para que sirva de ejemplo a los maestros y profesores.

### **Clase demostrativa.**

Del sistema de clase analizada en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla de forma demostrativa frente al colectivo de maestro, donde se pondrá en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra con un grupo de alumnos cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas elaboradas.

Su objetivo es ejemplificar cómo se realizan en la práctica las ideas expuestas durante la clase metodológica, es decir, materializar las formas científicas,

pedagógicas, y metodológicas recomendadas. Cuando dentro del conjunto de clases se selecciona una para desarrollarla como demostrativa, es porque previamente se analizó con mayor exhaustividad y porque esta es, dentro del sistema, la de mayor complejidad e importancia.

Otro requisito importante es que esta actividad antecede al desarrollo del contenido con el resto de los alumnos. Ello permite hacer el análisis posterior de la puesta en práctica de los métodos, procedimientos, medios y formas de control, y tomar, si fuere necesario, las decisiones de cambios o modificaciones.

Una idea válida en este tipo de clase es la utilización de una guía de observación para que los maestros se preparen para el posterior análisis que se realiza al terminar la clase.

### **Clase abierta**

Completa el ciclo de los procedimientos utilizados en el desarrollo de la preparación metodológico, se expresa en un ciclo por la estrecha relación que debe existir entre la clase abierta, la demostrativa y la metodológica, aunque no siempre sea necesario el uso de estas tres formas en relación al tratamiento de una unidad en específico.

Al realizar la observación de la clase, el colectivo orienta sus acciones al objetivo que se propuso comprobar en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas. En el análisis y discusión de la clase abierta se valora el cumplimiento de cada una de sus partes fundamentales, centrando las valoraciones en los logros y las insuficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales generalizaciones.

Para la organización de la clase abierta se debe tener presente su ubicación en el plan de preparación metodológica del período o la etapa y el horario en que se ofrecerá, de modo que permita la mayor participación por parte de los profesores y maestro. Es conveniente aclarar que este horario no debe ser distinto previsto en el horario general del centro para estas asignaturas y su duración es la normal para un turno de clase.

Esta actividad comprende tres pasos importantes:

- Preparación de los profesores
- Ejecución
- Análisis

En la preparación de los profesores se entregará con anticipación el plan de clase con todos los detalles, el programa, las orientaciones metodológicas y las biografías necesarias, además de los métodos y procedimiento que serán utilizados en la clase. La ejecución de la actividad debe hacerla un maestro seleccionado dentro del colectivo, cuyos resultados del trabajo constituye un logro en el proceso docente educativo y su experiencia pueda hacer un aporte eficaz a la preparación para el resto de los maestros.

El análisis debe partir como es costumbre, del autoanálisis que realiza el maestro que la desarrollo y luego se entraría a discutir con el colectivo que la observó debe producirse un debate profundo, buscando las respuestas de los objetivos de la clase, la correspondencia con lo planteado en el plan de la clase y las actividades realizadas, haciendo las recomendaciones de acuerdo a los aspectos positivos y negativos que puedan servir para el resto de los maestros. Pueden utilizarse una guía de observación que conduzca el debate.

### **La preparación de la asignatura.**

Dentro de las actividades que se realizan en las escuelas, como parte de la preparación metodológica de los maestros, un papel fundamental lo desempeña la preparación de la asignatura por la sistematicidad y periodicidad con que debe realizarse.

En la preparación se pone de manifiesto el nivel de autopreparación y desarrollo alcanzado por el docente en las diferentes direcciones del trabajo metodológico, docente-metodológico y científico-metodológico.

A la preparación de la asignatura debe prestársele una gran atención por las condiciones actuales en que se forma el personal pedagógico en nuestro país, donde el maestro en formación está insertado en una micro-universidad, y es en ese

espacio donde se abordan los principales aspectos técnicos y metodológicos para desarrollar con efectividad el proceso docente educativo.

La preparación de las asignaturas se traduce, fundamentalmente, en la preparación del sistema de clases de toda la asignatura o de parte de ella, lo cual conlleva un trabajo previo de autopreparación, y la valoración colectiva posterior, de la planificación de los elementos esenciales que permitan el cumplimiento de los objetivos del programa, los específicos de unidades, sistema de clases y de cada actividad docente, la determinación de los elementos básicos del contenido a abordar en cada clase, el tipo de clase, los métodos y medios fundamentales emplear, el sistema de tareas y la orientación del trabajo independiente y la evaluación, determinando la dosificación del tiempo por unidades, con el objetivo de que cada docente elabore su plan de clases, por escrito, bien preparado y con la antelación suficiente.

La autopreparación del maestro constituye una actividad de suma importancia en la preparación de la asignatura. Esta tiene como propósito esencial asegurar la adecuada actualización y el nivel científico-técnico, político y pedagógico-metodológico del docente. En la autopreparación, como un tipo de actividad metodológica, el docente prepara todas las condiciones para la planificación a mediano y a largo plazos de la clase, lo que requiere de la profundización y sistematización en lo político-ideológico, los contenidos de la asignatura y los fundamentos metodológicos y pedagógicos de la dirección del proceso docente.

Este estudio permitirá tener una visión de conjunto del trabajo a desarrollar en la asignatura o el grado en cuestión, determinar aquellos aspectos del contenido con potencialidades para el tratamiento de la formación patriótica, política e ideológica, la formación de valores, la educación laboral y la salida de los programas directores, precisar los conceptos y habilidades que deben ser formados, desarrollados y consolidados mediante el tratamiento del contenido y seleccionar los métodos y medios a emplear.

La elaboración del sistema de clase de la asignatura o de parte de ella, concebida como la preparación de la asignatura, en su concreción práctica tiene tres fases

fundamentales: dosificación del contenido por formas de enseñanza, análisis metodológico del sistema de clases de la unidad o de parte de ella y la preparación de las clases.

### **El Entrenamiento Metodológico Conjunto**

Todos los órganos de dirección y metodológicos, a partir del diagnóstico y caracterización del maestro o de un colectivo de trabajo deben demostrar las diferentes vías para superar y resolver los problemas de la calidad de la educación, en interacción con los propios compañeros con quienes se está trabajando.

Es entonces que se requiere de un estilo de trabajo que permita capacitar, orientar, dirigir y evaluar a los maestros en función de buscar eficiencia educacional. Es a partir de esta necesidad que comienza a instrumentarse el Método de Entrenamiento Metodológico Conjunto, que después de algunos años de aplicación se ha venido perfeccionando y se ha convertido por excelencia en el método principal de dirección del sector educacional. Se conceptualiza como un método de intervención y transformación de la realidad educativa, dirigido a propiciar el cambio o modificación de puntos de vistas, estilos de trabajo y modos de actuación de las personas con el fin de obtener más eficiencia en su trabajo. (García, 1999: 8)

A partir del curso escolar 1992-1993, se establece por resoluciones ministeriales - R. M. 80/93, 95/94, 96/95, 60/96, Documentos del trabajo metodológico -, el empleo de este método y sus características para multiplicar experiencias, transformar la realidad educativa y lograr modos de actuación en los maestros que eleven a planos superiores la calidad de la educación.

El Entrenamiento Metodológico Conjunto define como objetivo; en primer lugar, promover el trabajo en la esfera educacional de unos niveles con otros, para llevar a cabo la acción transformadora en dicho ámbito y; en segundo lugar, organizar la capacidad y el adiestramiento de las estructuras de dirección y maestros sobre la base de la búsqueda y valoración de las insuficiencias específicas de su trabajo y la elaboración de recomendaciones que den soluciones a ellas. Precisa su objeto de transformación en tres direcciones:

- Capacidad de dirección de las estructuras.
- Capacidad y desempeño profesional de los maestros.
- Dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

En opinión del Dr. Carlos Álvarez de Zayas, el entrenamiento es una forma de superación que conduce a un enriquecimiento del contenido, así como de las habilidades y destrezas y que como método ha sido estudiado con profundidad y sistematicidad. (Álvarez, 1996: 5-6).

El entrenamiento metodológico conjunto, parte, necesariamente de un diagnóstico y por tanto se hace necesario tener un control de la preparación que poseen las personas sobre las que se desarrollará el mismo, del nivel alcanzado en el desarrollo de su desempeño y de los resultados concretos. Sin ese diagnóstico es imposible determinar cuáles son las causas de los problemas y por tanto las vías para resolverlos.

A partir de este diagnóstico se trazan las metas que se proponen alcanzar en el entrenamiento y el grado de incorporación y participación al quehacer pedagógico del personal sobre el que se actúa.

El que ejecuta el entrenamiento debe tener alta capacidad de demostración lo cual es esencial para lograr la transformación de la realidad y los modos de actuación del docente y por el ejemplo que en ese sentido debe brindarse.

Todo entrenamiento concluye con una autoevaluación del personal o docente sobre el cual se incidió, primero y, después una evaluación por el que lo dirigió, el cual debe medir las transformaciones alcanzadas y dejar bien definidas las metas y proyecciones de trabajo para la próxima etapa de trabajo.

Referido a este método se puede concluir que la aplicación del mismo busca que las estructuras se apropien de procedimientos de trabajo que permitan atender los logros, favorezcan niveles superiores de calidad y detecten dificultades en el actuar de los directivos de una manera más científica. También que éstos últimos promuevan una acción transformadora y creadora respecto a la actuación profesional y permitan la obtención de mejores resultados en la labor educativa.

## Taller

Se asume la definición de taller dada por Añorga(1995) en la que plantea que: taller es una forma de Educación Avanzada donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa didáctica, coherente, tolerante frente a las diferencias, donde las decisiones y conclusiones se toman mediante mecanismos colectivos, y donde las ideas comunes se tienen en cuenta.

En el taller participan un número ilimitado de personas que realizan en forma colectiva y participativa un trabajo activo, creativo, concreto, puntual y sistemático, mediante el aporte e intercambio de experiencias, discusiones, consensos y demás actitudes creativas, que ayudan a generar puntos de vista y soluciones nuevas y alternativas a problemas dados.

La finalidad de un taller es que los participantes, de acuerdo con sus necesidades logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Para alcanzar esto se requiere que un grupo de personas se responsabilicen de organizar, conducir y moderar la sesiones de preparación, de tal manera que ayude y oriente al grupo de participantes a conseguir los objetivos del aprendizaje.

Estos talleres no son una vía de dirección única, sino un proceso de aprendizaje mutuo y de retroalimentación. Los procedimientos, la metodología 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.

La estructura del taller depende del objetivo que se persiga, debe tener una guía flexible y posee diferentes momentos:

1. La convocatoria: Se le da a conocer al participante la claridad del objetivo que se persigue para lograr la participación activa y productiva, mediante preguntas, problemas a resolver de forma previa al taller que sirvan como punto de partida.

2. El diseño: Garantiza la lógica de la actividad, se utiliza para lograr los objetivos trazados, no solo el contenido sino los aspectos dinámicos del proceso y de los participantes.
3. La realización: Se parte de la problemática del tema y de las experiencias más cercanas a los participantes.
4. Evaluación: Resultados logrados con la impartición del taller.

En la práctica existen diferentes tipos de talleres, los cuales están en correspondencia con el área al cual se dirigen, los mismos son:

- Talleres de la práctica educativa (vinculado con el componente laboral).
- Taller investigativo (vinculado al componente investigativo).
- Talleres Pedagógicos (integración de conocimientos, práctica profesional e investigativo).
- Talleres profesionales (vinculados al componente académico). Puede ser para la integración teórico-práctica en una asignatura o de una disciplina.
- Taller Pedagógico(es la forma de organización en una carrera o institución).
- Taller científico metodológico.

Se puede concluir que los distintos momentos del desarrollo del trabajo metodológico y las vías para su concreción sintetizados en el presente epígrafe sirven de fundamento a la estrategia propuesta ya que: Permiten entrever el importante lugar que ha ocupado históricamente el trabajo metodológico en la dirección de la labor docente en el Sistema Nacional de Educación y facilitan la comprensión del trabajo metodológico como una vía esencial de preparación de metodólogos, directivos y maestros, con énfasis en este último por su papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

## **1.2. Fundamentos teóricos necesarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en Cuba.**

Del 7 al 10 de junio de 1994, en la universidad de Salamanca. España; se celebró una Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. De ella emergió la ya conocida “Declaración de Salamanca (principios, política y práctica) y un Marco de acción para las necesidades educativas especiales”, como producto del análisis y debates de más de 300 participantes en representación de 92 Gobiernos y 25 organizaciones internacionales, dentro de ellas la UNESCO, quién cooperó en su organización. Estos documentos reflejan un consenso mundial sobre las futuras orientaciones de las prestaciones educativas especiales.

Entre otras muchas y diversas cuestiones en el Marco de acción, que se derivó de la Declaración aprobada allí, se plantea: “Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo”.

Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que “lo que sirve para uno, sirve para todos”.

Las escuelas que se centran en el niño son, además, la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas, que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar la perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con

discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencialidad.”

Mel Ainsnow (1985) definió como necesidades educativas especiales: “un rango de dificultades que un alumno puede experimentar como resultado de una interacción entre sus aptitudes y posibilidades y el contexto educativo”. Plantea, además, que hay tres grandes grupos de necesidades:

- La necesidad de alguna forma de método de enseñanza especializado para que el alumno pueda acceder al currículo normal.
- La necesidad de un currículo modificado y adaptado a las posibilidades de los sujetos. Sería la necesidad de una diversificación curricular que pueda satisfacer las demandas de todos los alumnos y que les permita acceder en igualdad de oportunidades a la cultura del aula.
- La necesidad de alguna forma de apoyo contextual educativo. Estas necesidades específicas son el resultado de una interacción entre el niño, la familia y el contexto escolar y deben ser definidas en relación con el contexto cultural de cada colectividad.

Si se cuenta con una claridad de tipo conceptual referente a las necesidades educativas especiales, entonces, se estará en condiciones, de poder detectarlas y determinarlas con exactitud. De acuerdo con lo anterior, queda claro que no son las dificultades pedagógicas específicas, sino lo que necesita un alumno para erradicarlas o prevenirlas. Se hace imprescindible entonces valorar los contextos naturales en los que se desenvuelve el alumno. Es decir, el comunitario, el familiar y el escolar; en este último es necesario valorar no sólo el contexto escolar próximo (aula), sino el amplio (cada uno de los sitios e instalaciones del plantel).

En el contexto próximo el punto de partida lo constituye la evaluación psicopedagógica y social, que tiene por objetivo la identificación de las dificultades del alumno en las condiciones concretas de la situación de enseñanza y aprendizaje y contextos para, posteriormente, traducirlas en términos de necesidades educativas.

Para ello, se estructurarán las necesidades educativas especiales a partir del análisis contextual y las especificidades en cuanto a dificultades encontradas en cada uno de ellos, luego se pasará a jerarquizar el orden en que tendrán que ser erradicadas, sin correr el peligro de violentar etapas, pues para una adecuada jerarquización ha de analizarse cuáles son las habilidades que se necesitan para ello y si se posee las habilidades previas o no, de modo que el alumno esté en condiciones de dar el salto cualitativo y eliminar la dificultad; también habrá que analizar, las repercusiones que una dificultad, o la ausencia de determinadas habilidades o capacidades tiene en un número significativo de las otras dificultades encontradas y pueda ser causa de ellas.

Teniendo en cuenta estos criterios se podrán hallar las posibles respuestas educativas que se encuentran al alcance del centro y que son las que necesita el alumno para continuar y progresar. Es en este momento cuando se traducen las dificultades en necesidades educativas, especiales o no. Dichas necesidades para su satisfacción, encuentran lugar en los llamados Sistemas de ayudas o apoyos.

Otra cuestión que resulta imprescindible valorar está referido a cómo determinar las necesidades educativas especiales. Se ha venido produciendo un desplazamiento en la concepción de las dificultades que presenta un alumno, desde “conjunto de dificultades intrínsecas e individuales debidas a su deficiencia”, hacia un planteamiento más dinámico de “necesidades especiales” que surgen de la interacción de dichas deficiencias con las exigencias del contexto, es decir, de sus discapacidades. Esta reconceptualización supone, en relación con la evaluación, cambiar el punto de mira, ya que, si antes se basaba exclusivamente en el alumno y sus deficiencias, ahora se centra, además, en el análisis de la interacción que se establece entre éste y los diferentes entornos en los que se desarrolla.

En el ámbito específico de la educación, esta nueva perspectiva, supone evaluar el conjunto del proceso de enseñanza/aprendizaje, atendiendo a factores tanto personales como ambientales y la interacción que se produce entre ambos, pasando a ocupar un lugar privilegiado las implicaciones de cara a la intervención. Todo ello va a dar lugar también, a un cambio en la percepción del propio rol, actitudes,

expectativas, etc. por parte de los agentes implicados en el proceso educativo de estos alumnos.

Por tanto, la evaluación psicopedagógica y social tiene por objetivo la identificación de las dificultades del alumno en las condiciones concretas de la situación de enseñanza aprendizaje y contextos naturales en los que se desenvuelve para, posteriormente, traducirlas en términos de necesidades educativas y planificar el proceso de intervención. Para poder determinar las necesidades educativas y el consiguiente ajuste de la ayuda pedagógica, es fundamental, para el grupo de alumnos que presentan necesidades significativas y permanentes, realizar una evaluación inicial amplia y precisa.

En la actualidad el problema de la atención para el aprendizaje y desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales se torna controvertible y agudo porque se asocia a disímiles concepciones y modelos a nivel mundial, que van dirigidas a la valoración de sus posibilidades para aprender y educarse. Unas veces se asumen criterios integracionistas, segregacionistas y conservadores, lo que no excluye que se crean falsas expectativas.

Muchos han sido los autores que han elaborado diferentes conceptos sobre el término. La autora del presente trabajo hace referencia al siguiente, por considerarlo de actualidad y elementos que lo diferencian de los anteriores. El educando con necesidades educativas especiales, es un niño, adolescente o joven que posee características especiales en su desarrollo, que requieren de más ayuda que el resto de sus coetáneos dirigida con mayor intencionalidad y precisión a la solución de los problemas específicos de cada uno de ellos, es decir precisan de apoyos dirigidos a satisfacer sus necesidades, las cuales pueden tener mayor o menor nivel de complejidad derivando hacia formas más o menos graves en su expresión cuantitativa y cualitativa. (Guerra Iglesias y otros 2007:1).

Estas necesidades pueden provocar un impacto en las esferas cognitiva – afectiva, sensorial y físico – motora, en ocasiones obstaculizan el proceso de apropiación visto como la diversidad de formas, recursos y mecanismos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en estrecha interrelación con las demás personas que lo

rodean hace suyos los conocimientos, actitudes, valores, ideales de la sociedad en que vive, incluidos los relacionados con su autodesarrollo. (Rico P, 2003: 24)

Pueden estar relacionadas o asociadas a deficiencias, discapacidad y minusvalía, enfermedades, trastornos, comportamiento significativo de la competencia curricular, las relaciones interpersonales, el estilo de aprendizaje y la incidencia del contexto escolar familiar o comunitaria; y manifestarse en la esfera de la orientación, la movilidad, la comunicación, la motricidad, el aprendizaje, los procesos psíquicos en general, las relaciones interpersonales, trastornos específicos de la lectura, la escritura y el cálculo, etc.

Las necesidades educativas especiales, pueden ser temporales o permanentes, simples o complejas, originadas por el contexto social y cultural, asociadas a su historia educativa y escolar -inadecuados métodos de enseñanza y educación-, condiciones personales de sobre dotación intelectual y de discapacidad psíquica, motora o sensorial. Su identificación y tratamiento tiene carácter contextual, y pueden estar relacionadas con uno o varios de los aspectos abordados u otras esferas y factores comprometidos con el desarrollo de la personalidad de los escolares.

Una visión integradora del desarrollo cultural de los niños, adolescentes y jóvenes en general y de aquellos que presentan necesidades educativas especiales en particular debe orientarse a la preparación para la vida y ser sustentado en una concepción desarrolladora y optimista del ser humano.

Ello conduce, entre otras cuestiones a:

- Reconocer las capacidades para educarse de todos los niños.
- Orientar la relación dialéctica individuo - sociedad vista en sus múltiples dimensiones culturales y espirituales.
- Promover la socialización de los educandos con necesidades educativas especiales para contribuir a la eliminación de sentimientos de minusvalía y a la elevación de su autoestima.

### **1.3 Particularidades de la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales desde la escuela primaria.**

Las escuelas especiales, como se ha señalado, no son la única modalidad de atención de los niños con necesidades educativas especiales, son ante todo, escuelas, similares a las del resto del sistema nacional de educación, pero con un grupo de condiciones organizativas, de preparación de los recursos humanos y del equipamiento técnico especializado, que les permite brindar a sus educandos, la atención que requieren.

Son escuelas que no pueden pensarse como una modalidad "equivalente" a la educación regular, pues de ser estrictamente así no tendrían ni una orientación hacia ella ni tantos puntos de intersección y contacto con la misma; son desde la óptica del modelo que se aplica, una manera de materializar en la práctica la relación entre la unidad del sistema educacional cubano y la diversidad a través de la cual, ésta se manifiesta en la práctica escolar. Son, en definitiva escuelas llamadas también a convertirse en el centro cultural más importante de la comunidad y a propiciar, en el caso de las que tienen un marcado carácter transitorio, el tránsito exitoso de los alumnos a la escuela general, en el menor tiempo posible.

Como se ha subrayado, las escuelas especiales no constituyen la única modalidad de la atención de los niños con necesidades educativas especiales en Cuba; ni se puede pretender ahora, a partir de este concepto, definir previamente la ubicación escolar más apropiada para el alumno. Ello en última instancia será el resultado del análisis integral del tipo, calidad, frecuencia y niveles de ayuda que requiere para vencer los objetivos educativos, así como de las particularidades familiares y del entorno en el que se podría educar, es decir, el tipo de centro disponible, el grado de preparación de los docentes, las actitudes familiares y de los colectivos escolares, así como las posibilidades de orientación y seguimiento por personal especializado, etc.

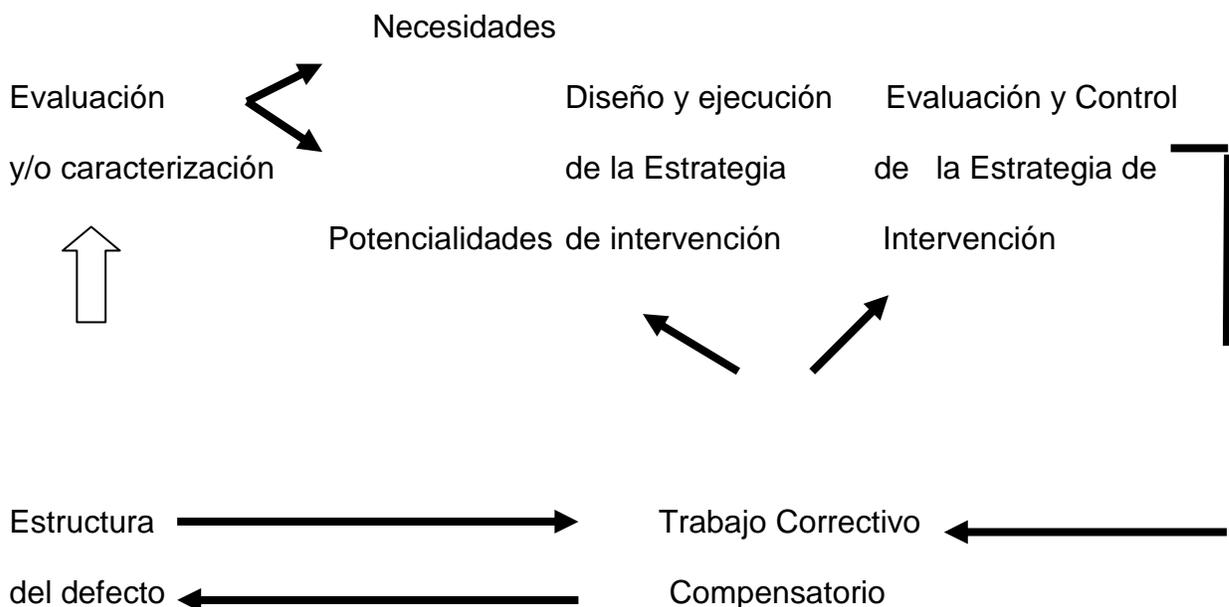
De lo anteriormente referido la autora de esta investigación considera que es incuestionable analizar dos aspectos esenciales en la preparación del maestro

primario que garantice, en primera instancia, los niveles de atención integral para estos escolares. Nos referimos a la aplicación del Algoritmo de Atención Integral y derivado de éste, la aplicación de las adecuaciones curriculares correspondientes.

El diseño de una respuesta pedagógica requiere el cumplimiento de un algoritmo necesario que incluye las etapas y acciones que se describen a continuación:

- I. Caracterización (identificar necesidades y potencialidades).
- II. Diseño de la respuesta pedagógica (determinar las ayudas, apoyos, recursos, modalidades de atención, e incluye las adaptaciones de acceso y curriculares).
- III. Implementación de la respuesta pedagógica.
- IV. Evaluación y control de la respuesta pedagógica (de no lograrse la satisfacción de las necesidades, se inicia el algoritmo).

Gaylle Morejón (2006:3) señala...” Desde nuestra perspectiva, el Algoritmo de Atención Integral, asumido por la Educación especial en Cuba desde hace varios cursos, es el camino que debemos transitar y esquemáticamente lo podemos representar de la manera siguiente:



Se hace entonces un análisis de cada una de estas etapas.

Un enfoque psicopedagógico y curricular requiere al menos recopilar una información básica, mediante entrevistas, encuestas, observaciones, pruebas pedagógicas y análisis del proceso y producto de la actividad. Todo lo anterior exige la elaboración de instrumentos para asegurar la objetividad y homogeneidad en el tipo de información que se obtiene.

En la experiencia cubana, en los meses de septiembre y octubre debe realizarse la caracterización de todos los escolares tomando en consideración los aspectos siguientes:

- Datos generales del menor.
- Lo biológico (enfermedades, trastornos, alteraciones, deficiencias, discapacidades que inciden en el desarrollo, el aprendizaje y la adaptación escolar y social).
- Competencia curricular (estado de los conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en las diferentes asignaturas, con énfasis en las priorizadas, identificando lo que hace solo y con ayuda, precisando el tipo de ayuda en cada área o campo de la asignatura. Señalar en los casos necesarios los objetivos curriculares que debía dominar y no domina y/o el rendimiento por encima de las exigencias del currículo).
- Estilo de aprendizaje (cómo aprende, orientación en la tarea, capacidad para el aprendizaje, actitud ante el éxito y el fracaso, cómo solicita, utiliza, transfiere y ofrece la ayuda, nivel de autonomía, creatividad, iniciativa, vías que utiliza, alternativas que emplea, características de la orientación, ejecución y control, rasgos de la atención y de la capacidad de trabajo, motivos, intereses, inclinaciones, ritmo de aprendizaje, preferencia ante los diferentes agrupamientos, actitud ante el reforzamiento y los resultados de las evaluaciones, uso de estrategias para el aprendizaje, autovaloración, nivel de socialización, etc.

- Contexto escolar (aula e institución, organización escolar, estado constructivo, iluminación, ventilación, ornamentación, estilo de enseñanza de los docentes, relaciones interpersonales entre los alumnos, docentes y directivos, etc. Identificar todos los aspectos que influyan positiva o negativamente en el desarrollo y aprendizaje del escolar).
- Contexto socio-familiar (tipología familiar, comportamiento social, político y moral, funciones biológica-social y educativa).
- Contexto comunitario (características físicas, demográficas, antecedentes históricos, desarrollo económico, cultural, recreativo y deportivo, así como los aspectos políticos y sociales más relevantes del consejo popular).

La satisfacción de las necesidades educativas especiales requiere de la utilización de recursos especiales, distintos y extraordinarios. Recursos, ayudas y apoyos que no se emplean de la misma manera para el trabajo con todos los alumnos en general.

Identificación de las potencialidades (este aspecto queda expresado a lo largo de la caracterización, si se cumple el enfoque positivo, se describe el nivel de competencia curricular, se precisan los intereses, motivos, inclinaciones, aptitudes, rasgos positivos de la personalidad, la familia y los diferentes contextos entre otros aspectos relevantes.

La identificación de necesidades y potencialidades, está relacionada con las ideas básicas de L. S. Vigostky, en su concepción Socio-Histórico-Cultural, del desarrollo. Vigostky (1989) en su tiempo abordó la necesidad de determinar los rasgos nucleares y la estructura del defecto en cada desviación del desarrollo, así como elaboró su teoría sobre la compensación, -enfaticando en lo valioso que resulta captar en cada caso, que es lo conservado o menos dañado. Planteó, además, el principio genético (historia del desarrollo del individuo para entender su dinámica, variaciones y relación causa-efecto) y el determinismo social a partir de la unidad y relación dialéctica entre lo biológico y lo social.

Diseño de la estrategia de intervención. La misma está formada por un sistema de acciones dirigidas hacia un objetivo (potenciar, modificar, cambiar, reorganizar el desarrollo). Dichas acciones tienen un carácter extraordinario (ayuda extra de tipo educativa, psicológica, médica o de otro tipo), pues responde a los principios de: individualización y personalización de la respuesta pedagógica, desde la perspectiva de las necesidades y potencialidades.

Su contenido está formado por los recursos, apoyos y ayudas que demanda cada individuo para alcanzar su máximo desarrollo.

Los recursos pueden ser:

Personales (docentes y especialistas).

Materiales (equipamiento didáctico, medios técnicos y elementos que faciliten la deambulaci3n)

Organizativos (cambios en la organizaci3n escolar, horario docentes, r3gimen del d3a, diferentes agrupamientos, nuevas ofertas educativas).

Curriculares (adaptaciones de acceso y curriculares propiamente dichas).

Las adaptaciones curriculares:

Un curr3culo abierto ofrece la posibilidad de adaptaciones de distinto grado para ajustar e individualizar el proceso de ense1anza y aprendizaje a las diferentes capacidades, ritmos, intereses y necesidades del alumnado al que va dirigido. Cualquier alumno puede requerir, en un momento determinado, de ajustes o adaptaciones curriculares para acceder a los aprendizajes considerados b3sicos por la Administraci3n educativa y/o para compensar sus dificultades.

La respuesta a las necesidades educativas del alumnado no hay que buscarla fuera del curr3culo ordinario, sino que habr3 que ajustar 3ste para compensar las dificultades de aprendizaje de cada alumno e incluir las adecuaciones educativas precisas en el marco menos restrictivo posible.

En el caso de que un alumno presente necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o a altas capacidades que no puedan ser cubiertas por el

currículo ordinario, habrá que ofrecerle una respuesta específica y adecuada a su necesidad, que pasará a constituir su currículo o programación individual, cuyo objetivo será el dar respuesta a sus necesidades educativas. No se trata de hacer un programa paralelo, sino de realizar adaptaciones individuales a partir de la programación del grupo de referencia y del currículo que le corresponde por su edad.

Las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo, son relativas y cambiantes, dependen tanto de las dificultades del alumno como de las condiciones del contexto en el que se desarrollo su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales implica efectuar ajustes o modificaciones en la propuesta curricular ordinaria. Estos ajustes son denominados adaptaciones curriculares. El objetivo ha de ser atender a las necesidades específicas e individuales de los alumnos, a sus capacidades, intereses y motivaciones a través de las medidas de adaptación y diversificación curricular, que debe estar vinculado al proceso general de concreción y desarrollo del currículo a través de los progresivos niveles de adecuación curricular, lo que permite resolver determinados problemas de aprendizaje, que muchas veces son resultado de deficiencias de enseñanza, y contemplar determinadas necesidades educativas especiales en los planteamientos curriculares ordinarios.

En este sentido, se podrían definir las adaptaciones curriculares como una estrategia de planificación y actuación docente que incorpora modificaciones en los elementos del currículo para que el alumnado con necesidades educativas alcance los objetivos del currículo que le corresponde por su edad y/o que el mismo se adecue a la atención de sus capacidades, intereses y motivaciones.

Las adaptaciones curriculares tienen una doble vertiente; afectan a los elementos curriculares básicos (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación) y a los elementos de acceso que facilitan su puesta en práctica (elementos personales, materiales y organizativos). No pueden tener sólo un

carácter individual, sino que deben abarcar ámbitos más amplios: centro, aula e individual.

Las características y condiciones fundamentales del proceso de adaptación curricular son:

Partir del currículo ordinario.

Partir de la valoración amplia de los alumnos y del contexto.

Tender a efectuar adaptaciones lo menos significativas que sea posible.

Adaptar con un criterio de realidad y de éxito.

Revisar su adecuación a las necesidades del alumno.

Las adaptaciones curriculares se deberán reflejar por escrito en el Expediente Acumulativo del Escolar precisando el tipo, los aspectos que abarca, el tiempo u otros aspectos de interés.

La evaluación debe acompañar en todo momento el proceso de adaptación curricular.

## ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO

Suponen la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que el alumnado con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.

## ADAPTACIONES PROPIAMENTE CURRICULARES

Hacen referencia a las modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodologías, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales. Dichas modificaciones pueden suponer la matización, priorización, inclusión o eliminación de determinados elementos curriculares.

## ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS

Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos del aula o del ciclo para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial. Suponen, sobre todo, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos los alumnos, pero no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales del currículo oficial.

Las adaptaciones curriculares no significativas puede precisarlas un alumno, tenga o no N.E.E. Precisamente, el profesor las realiza para que todos puedan conseguir las capacidades expresadas en el currículo oficial o desarrollar sus capacidades individuales. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen, desde esta perspectiva, las acciones que debería realizar todo profesor en el ejercicio responsable de su profesión.

#### ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

Modificaciones que se realizan desde la programación, previa caracterización psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial, por modificar objetivos, contenidos básicos y criterios de evaluación. Pueden llevarse a cabo en todos o en algunos elementos del currículo, debiendo procederse desde los menos significativos, como la metodología, los tiempos, las actividades, los agrupamientos, etc., hasta llegar a los prescriptivos.

#### III. Implementación de la respuesta pedagógica.

En esta etapa, como su nombre lo indica, se aplican en la práctica pedagógica las decisiones tomadas en la etapa anterior.

Antes de abordar la evaluación y control de la estrategia de intervención, es importante destacar que a partir de la caracterización individual, se debe conformar la del grupo, la del ciclo y enriquecer la de la escuela. La responsabilidad de la escuela, la familia y la comunidad de ofrecer una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los escolares,

provoca que se tengan que tomar decisiones relacionadas con el uso de los recursos humanos y materiales, así como organizativos y curriculares.

En la medida que el centro docente con la consecuente implicación y participación de los factores antes mencionados, implemente una respuesta educativa contextual, amplia, dinámica y diversa, menos necesidad tendrán los docentes de realizar adaptaciones curriculares .

IV. Evaluación y control de la respuesta pedagógica (de no lograrse la satisfacción de las necesidades, se inicia el algoritmo).

Este momento del Algoritmo de Atención Integral se caracteriza por lo sistémico y lo sistemático, lo dinámico y lo flexible en la realización de las diferentes formas de evaluación y control. Asumir, en correspondencia con la orientación estratégica de la política educacional cubana, el Entrenamiento Metodológico Conjunto como método y estilo de trabajo implica, que éste se convierta en la forma esencial para la evaluación y control de la estrategia, no obstante , se pueden aplicar otras alternativas propias del sistema de reuniones y del trabajo metodológico .

Los estudios de casos son una forma peculiar de evaluar y controlar dicha estrategia. A partir de estos, se rediseña la acción pedagógica y/o se propone a los equipos de los Centros de Diagnóstico y Orientación cambio de diagnóstico y al Consejo de Atención a Menores modificación de las medidas.

Concluye el algoritmo con la valoración de la efectividad de la estrategia en la etapa final de cada curso escolar, en la cual debe plantearse los avances, retrocesos, adquisiciones, modificaciones, cambios, involuciones, dinámica, agravamientos y complicaciones, sus causas, y la responsabilidad de cada uno de los factores que conforman el sistemas de influencias educativas, donde el consejo de dirección de la escuela desempeñan un papel fundamental en la evaluación de cada escolar.

## **CAPÍTULO II: ESTRATEGIA DE TRABAJO METODOLÓGICO DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS PRIMARIOS PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

### **2.1 Diagnóstico de las necesidades de preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.**

Para la determinación de las necesidades de preparación se trabajó con la muestra seleccionada, integrada por los 17 maestros primarios de la escuela "Ramón Balboa" del municipio Cabaiguán en la provincia Sancti Spíritus que atienden en sus aulas a escolares con necesidades educativas especiales. De estos, 6(32,29%) son licenciados en Primaria, 2 no licenciados (11,76%) que no estudian y 7(41,17%) estudian licenciatura en primaria. La experiencia profesional se comporta, 6(32,29%) tienen más de 15 años, 2(11,76%) tienen entre 5 y 9 años; el resto 7(41,17%) es personal en formación, distribuido por años de la siguiente forma: 1 de primer año, 5 de cuarto año y 1 de quinto año.

El análisis de las necesidades de preparación se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos: Análisis de documentos (Anexo 1), prueba pedagógica inicial (Anexo 2), observación a clases (Anexo 3) las que hicieron posible determinar las regularidades de la situación real de la preparación de los maestros.

A continuación se reflejan los resultados de la aplicación.

#### **Análisis de documentos. (Ver anexo 1).**

Se revisaron y analizaron varios documentos que aportan información valiosa para constatar cómo se planifica, ejecuta y controla el trabajo metodológico en el centro como guía esencial para la preparación del maestro primario, corroborando que:

- Existía el sistema de trabajo metodológico elaborado para la preparación de los maestros primarios con 6 actividades metodológicas, pero solo en dos de ellas para un 33.33% se proyectan acciones dirigidas de forma intencional a la atención integral de escolares con necesidades educativas especiales.

- No aparecía concebido en forma de sistema en todos los Órganos Técnicos y de Dirección la atención integral, como componente básico, en la concepción del trabajo a desarrollar en la escuela primaria con estos escolares, pues aparecía en el Colectivo de Ciclo y no desde el Consejo de Dirección.
- No aparecen suficientes actividades que garanticen con celeridad elevar los niveles de atención a estos escolares pues no se han abordado aspectos que tipifiquen ésta, relacionados con la aplicación consecuente del Algoritmo de Atención Integral, la diligencia y control de las adecuaciones curriculares, dominio de los tipos y niveles de ayuda en correspondencia con la necesidad educativa especial individual, de todos los alumnos del centro.
- Se revisaron un total de 47 sistemas de clases en las asignaturas Lengua Española y Matemática donde se pudo constatar que en 31 para un 65,95% aparecían acciones aisladas como complemento de otras, en el resto 16 para un 59,25% aparecían actividades suficientes que garantizaran en primera instancia la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Los planes de clases revisados son en sentido general muy breves y expresan las acciones generales que el maestro realiza en las clases.
- En las actas se ratificó que se habían realizado dos actividades específicas que respondían al trabajo con este aspecto pero asociadas a otros y no potenciando el carácter rector de la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Es meritorio aclarar que en su generalidad están asociadas al Estudio de Caso, pero solo restringidas a los acuerdos derivados de su realización. Se pudo constatar además que no aparecían acuerdos formulados en función directa de ello pues le daban cumplimiento y seguimiento por otros.

### **Prueba pedagógica inicial. (Ver anexo 2)**

Se aplicó, una prueba pedagógica como parte del diagnóstico inicial para la determinación de las necesidades de preparación en los sujetos muestreados (Anexo 2), a los 17 maestros que componen la muestra seleccionada con el objetivo de constatar el nivel de preparación metodológica que poseen los maestros

primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

La primera pregunta que estaba referida al dominio del concepto de necesidades educativas especiales, distinguiendo los tipos y sus características, 7 respondieron de forma incompleta; 7 dieron una respuesta donde faltaron elementos significativos y en el resto la respuesta fue correcta; lo que permite una distribución de frecuencia en el indicador 1.1 de 7 en el nivel bajo(1) para un 41,17%, 7 en el nivel medio(2) para un 41,17 % y 3 en el nivel alto(3) para un 17,64 %.

En la pregunta número 2, dirigida al indicador 1.2 relacionada con el conocimiento de las etapas que garantizan la aplicación consecuente del Algoritmo de Atención Integral, reconociendo la interrelación entre ellas al explicar las acciones a realizar en cada etapa se pudo corroborar que; 5 presentaron marcadas dificultades para reconocer las cuatro etapas que lo integran y caracterizar sus acciones; 10 reconocían las etapas pero repetían términos al referir las acciones de cada una de ellas; solo 2 de los sujetos muestreados dominan las cuatro etapas en las que sustenta el Algoritmo de Atención Integral y las acciones a ejecutar en cada una de ellas. Por lo que la distribución de frecuencia de este indicador fue de 5 en el nivel bajo (1) para un 29,41%, 10 se ubican en el nivel medio (2) para un 58,82 % y 2 en el nivel alto para 11,76%.

En la pregunta de la prueba que estaba referida al nivel de conocimientos sobre los tipos y niveles de ayuda a aplicar en la atención pedagógica a estos escolares, dirigiendo su diligencia atendiendo a las particularidades del material de aprendizaje, características de los escolares y sus potencialidades, que respondía al indicador 1.3, se hizo referencia por parte de 5 de los muestreados a respuestas con imprecisiones, 8 lograron diferenciar los tipos y niveles de ayuda, pero dirigen su aplicación a las características de los escolares y 4 logran reconocer los aspectos detallados anteriormente con la calidad requerida; por lo que la distribución de frecuencia de este indicador fue de 5 en el nivel bajo(1) para un 29,41 %, 8 se ubican en el nivel medio(2) para un 47,05 % y 4 en el nivel alto(3), lo que representa 23,52 % de la muestra .

La pregunta 4 de la prueba pedagógica respondía al indicador número 1.4 de la dimensión 1, referido al nivel de conocimientos para el dominio consecuente de la teoría curricular. La misma mostró que 4 de los maestros conciben la aplicación de adecuaciones curriculares en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar, pero refuerzan las de carácter significativo, dificultando el alcance de los objetivos y los contenidos; 11 lo hacen de igual forma que los anteriores, exceptuando que con imprecisiones emplean de forma racional las de carácter significativo y 2 sujetos muestreados dominan los tipos de adecuaciones, así como la prioridad que se debe ofrecer, a las de carácter no significativo. Esto permite establecer una distribución de frecuencia en este indicador de 4 en nivel bajo (1), para un 23,52 %, 11 en el nivel medio (2), representando un 64,70 % y el resto alcanza un nivel alto (3), lo que representa un 11,76 1%.

En la pregunta 5 de la prueba que estaba referida a la aplicación de procedimientos metodológicos adecuados y variados para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, la cual responde al indicador 2.1; 7 no respondieron de forma correcta; 7 presentaron imprecisiones y 3 respondieron de forma correcta; lo que proyectó una distribución de frecuencia de 7 en el nivel bajo(1) lo que representó el 41,17 % de la muestra, 7 maestros en nivel medio (2) para un 41,17 % y 3 en nivel alto(3) representando un 17,64 % .

Fue aplicada también en esta etapa la observación a clases (Anexo 3) con el objetivo de constatar, la atención pedagógica que los maestros primarios les brindan, en el desarrollo de las clases, a los escolares con necesidades educativas especiales. Para una mejor comprensión de los resultados se hará una descripción y valoración de cada uno de los indicadores que conforman la guía de observación.

En el primer indicador el cual estaba referido a concebir la atención pedagógica diferenciada a estos escolares desde la preparación y planificación de la clase, lo que se corresponde con la aplicación del concepto de necesidades educativas especiales hay que señalar que de los 17 sujetos muestreados; 5 presentaron problemas al no realizar actividades sistemáticas en empleo de lograrlo, mientras que 10 presentaron sus imprecisiones pues la limitaban al aspecto intelectual y al

alcance medio de sus posibilidades y solo 2 maestros lograron trabajar tareas docentes que se correspondan con los tres rasgos esenciales que tipifican estos escolares. Lo que arrojó una distribución de frecuencia de 5 en nivel bajo (1) para un 29,41%, 10 maestros en nivel medio (2), lo que representa el 58,82 % y 2 en el nivel alto (3) lo que representó el 11,76 % de la muestra.

En el segundo indicador de la guía de observación, el cual se refería al dominio del Algoritmo de Atención Integral, con énfasis en sus etapas y acciones a realizar en cada una de ellas de forma interrelacionada, hay que señalar que 5 no idean actividades suficientes en correspondencia con las acciones a desarrollar en cada una de ellas, 10 presentaron imprecisiones, pues ponderan actividades que responden a la caracterización y definición de las necesidades educativas especiales, que aunque constituyen la base en este proceso, deben verse en igual forma de manifestación que el resto; 2 mostraron pleno dominio de la relación que existe entre las etapas que lo componen y sus acciones correspondientes. Por lo anterior, la distribución de frecuencia de este indicador fue de 9 en el nivel bajo (1) para un 69.23 %, 4 se ubican en el nivel medio (2) para un 30.76 %, y ninguno en el nivel alto (3).

El tercer indicador de la guía estaba dirigido a constatar cómo los sujetos muestreados desarrollaban actividades, utilizando los niveles y tipos de ayuda en función de lograr el máximo desarrollo de estos escolares, teniendo en cuenta el material de aprendizaje, características y potencialidades de estos escolares, el cual arrojó a partir de las actividades desarrolladas que, 5 lo hacen con imprecisiones; 8 lo realizan medianamente y 4 muestran dominarlos a profundidad y discernir qué hacer en función de ello. Lo que proyectó una distribución de frecuencia de 5 en nivel bajo (1) para un 29,41 %, 8 maestros en nivel medio (2) lo que representa el 47,05 % y 4 en el nivel alto (3) lo que representó el 23,52 % de la muestra.

La realización de tareas de aprendizaje en oficio de lograr la materialización de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, empleando racionalmente las de carácter significativo, fue constatado con el aspecto cuatro de la guía de observación elaborada al efecto y que daría respuesta al indicador 1.4, lo permitió confirmar que 4

las aplican consecuentemente, pero fuerzan las relacionadas con los objetivos y contenidos; 11 que las diferencian, pero no ponderan el uso de otras que se relacionen con los métodos, el tiempo y la evaluación; 2 garantizan con sus actividades la realización de adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, con prevaletía de las no significativas. Esto permite establecer una distribución de frecuencia en este indicador de 4 en nivel bajo (1), para un 23,52 %, 11 en el nivel medio, representando un 64,70 % y 3 alcanza un nivel alto (3), lo que representa un 17,64 %.

El quinto indicador de la guía elaborada se relacionaba con las prestezas para la realización de actividades que reflejan correctos y variados procedimientos metodológicos, para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales que estaba relacionado con el indicador 2.1; se pudo probar que 9 de los maestros muestreados no aplican de forma correcta los procedimientos metodológicos adecuados y variados para este empeño; 6 los utilizan pero con imprecisiones en el orden que realmente se deben propiciar y 2 muestran un nivel alto si tenemos en cuenta que las actividades que realizan propician tal alcance. La distribución de frecuencia de este indicador se comportó entonces de 9 en el nivel bajo (1) para un 52,92 %, 6 se ubican en el nivel medio (2) para un 32,29 % y 2 en el nivel alto (3), lo que representa 11,76 % de la muestra.

De lo anteriormente descrito se pudo determinar una distribución cuantitativa de frecuencia para cada sujeto muestreado (Anexo 4) según la escala general elaborada para la evaluación integral de la variable dependiente y que se refiere a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. (Anexo 5). Dicha distribución cuantitativa se comportó de la siguiente forma: 7 (41.17 %) en el nivel bajo (1), 7 (41,17 %) en el nivel medio (2) y 3 (17.64 %) en el nivel alto (3). La distribución de frecuencia también aportó que existen tres sujetos en la muestra que por sus conocimientos y habilidades, pueden ser utilizados para la realización de las actividades metodológicas y prácticas que se elaboren y participar de forma activa en la socialización de las experiencias obtenidas.

Por otra parte el grupo de métodos de investigación aplicados permitió realizar una valoración global acerca de las necesidades de preparación metodológica que tienen los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Se derivan de este análisis las siguientes necesidades de preparación:

1. Falta dominio en el conocimiento de elementos teóricos prácticos relacionado con la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, con énfasis, en la distinción de los rasgos esenciales que tipifican a estos escolares.
2. Dificultades en reconocer las etapas del Algoritmo de Atención Integral, así como, de las acciones a realizar en cada una de ellas para garantizar eficiencia en la labor pedagógica.
3. Existen imprecisiones en reconocer y diferenciar los tipos y niveles de ayuda, en función del material de aprendizaje, características y potencialidades de los escolares, pues solo se brinda especial atención a las relacionadas con el primer aspecto.
4. Aplicación de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo con uso irracional de las de carácter significativo, lo que interfiere el alcance de los objetivos y contenidos del programa de cada grado.
5. No se aplican de forma sistemática adecuados procedimientos metodológicos que se relacionen con los aspectos descritos anteriormente y que garantizan, en primera instancia, la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, insertados en las escuelas primarias.

## **2.2. Fundamentos y exigencias básicas de la estrategia de trabajo metodológico de preparación a maestros primarios. Su estructuración**

Un análisis etimológico del término estrategia permite conocer que proviene de la voz griega *strátégos* (general). En sus inicios sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego, por extensión, se ha utilizado para nombrar la habilidad, destreza o pericia para dirigir un asunto. En una de sus acepciones, se aplica a los procesos regulables, y se define como el conjunto de reglas que aseguran una

óptima decisión en cada momento. Independiente de las diferentes acepciones que posee, en todas ellas está presente la referencia a que la estrategia sólo puede ser establecida una vez que se hayan determinado los objetivos a alcanzar.

En el mundo actual las estrategias han encontrado un campo muy amplio de aplicación en la gestión o administración de la economía, la política, el desarrollo social y tecnológico, ya que son instrumentos valiosos de conocimiento y transformación de los objetos y las circunstancias en que tienen lugar los procesos. “En el campo específico de la educación, las estrategias se emplean en la gerencia de los sistemas educativos, la dirección de las instituciones docentes y del trabajo metodológico en diferentes niveles de realización”. (Díaz Pérez, J. 2005:40)

Al analizar el concepto de estrategia se aprecia que los diferentes autores se mueven en planos que van desde los muy cercanos a los conceptos de planeación, como por ejemplo J. Cubillos que la concibe como “una síntesis del pensamiento organizacional destinada en enfrentar el cambio y sus efectos y a producir el equilibrio dinámico necesario para alcanzar los objetivos” (1991:13) hasta aquellos que la conciben sólo como un plan de utilización y de asignación de todos los recursos disponibles con el objetivo de cambiar el equilibrio competitivo. (Henderson, 1981)

Algunos autores plantean que una estrategia es el resultado del proceso de decidir sobre los objetivos de la organización, los cambios en estos objetivos, los recursos que se usan para obtenerlos y las políticas que deben de gobernar la adquisición, el uso y la disposición de todos estos recursos (Hayes R. L., 1990). Otros autores al referirse a las estrategias las ven como “...la adaptación de los recursos y habilidades de la organización al entorno cambiante, aprovechando oportunidades y evaluando riesgos en función de objetivos y metas. Recurrimos a la estrategia en situaciones inciertas, no estructuradas, no controlables, es decir en aquellas situaciones donde hay otro bando cuyo comportamiento no podemos pronosticar” (Rodríguez del Castillo, M., 2004:13).

Como se aprecia las estrategias, en el mundo contemporáneo, han encontrado un amplio campo de aplicación en la gestión o administración de la economía, la política

y el desarrollo social y tecnológico ya que son valiosos instrumentos de conocimiento y transformación de los objetos y las circunstancias en que tienen lugar los procesos.

En el campo específico de la educación, las estrategias se emplean en la gerencia de los sistemas educativos, la dirección de las instituciones docentes y el trabajo metodológico en diferentes niveles de realización. Cada institución escolar en correspondencia con sus características y peculiaridades las elabora para tratar de dar solución a sus problemas.

Una fuente autorizada en temas educacionales, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles ha dicho que la estrategia es la dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto que se desea modificar, que condiciona todo el sistema entre los profesores y los alumnos para alcanzar los objetivos de máximo nivel. (AMEI, 2001)

Por su parte, N. de Armas (2003), al referirse a las derivaciones de las investigaciones pedagógicas, incluye a la estrategia -unida a las tecnologías, los proyectos de intervención, las metodologías de trabajo, los medios de enseñanza, el modelo material, los programas- en el conjunto de los resultados científicos de significación práctica que se concretan en la esfera educacional. Esta autora plantea que “el propósito de toda estrategia es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos. La estrategia permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, objetivas, objetos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas”. (Armas, N., 2003:10)

En la bibliografía consultada existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia, no obstante todos coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. En este trabajo se 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, N., 2003:9)

La investigadora M. A. Rodríguez del Castillo (2004) al referirse a la estrategia metodológica planteó que es “la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto” (Rodríguez del Castillo, M. A., 2004:19).

La estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales se caracteriza por la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto (Rodríguez del Castillo, María A, 2004:26) “. La misma es contentiva de actividades con carácter coherente, sistémico y de concepción de ciclo las cuales se superpusieron como parte del sistema de trabajo metodológico de la escuela, para lograr el perfeccionamiento y profundización de los conocimientos y el modo de actuación de los maestros.

En el diseño de las acciones se tuvo en consideración lo abordado por L. S. Vigotsky (1989), acerca del carácter mediatizado de la psiquis humana en la que subyace la génesis de la principal función de la personalidad: la autorregulación y su papel en la transformación de la psiquis, función que tiene como esencia la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, elementos psicológicos que se encuentran en la base del sentido que el contenido adquiere para el sujeto, de esta forma el contenido psíquico sobre la base de la reflexión se convierte en regulador de los modos de actuación.

La bibliografía existente clasifica a la estrategia como un aporte de significación práctica ya que su diseño tiene como propósito principal proyectar el proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado. Las estrategias pueden contener recomendaciones y orientaciones para ponerla en práctica, así como metodologías dentro del diseño de sus acciones o requerir de la

elaboración de algún concepto, de sistematizaciones que permitan la conformación de alguna de sus fases, elementos que, sin dudas, constituyen aportes teóricos.

Para la presentación de una estrategia como resultado científico, la investigadora Rodríguez del Castillo (2004), recomienda su organización de la siguiente manera, criterio con la que la autora de esta investigación coincide, para la que propone:

I. **Introducción-** Fundamentación. Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.

II. **Diagnóstico-** Indica el estado real del objeto y la manifestación del problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

III. **Planteamiento del objetivo general.**

IV. **Planeación estratégica-** Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.

V. **Instrumentación-** Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.

VI. **Evaluación-** Definición de los logros obstáculos que se van venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

La fundamentación realizada con anterioridad, así como las definiciones conceptuales ya realizadas, permiten inferir que la estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, tiene mayor solidez si descansa sobre la base de principios metodológicos que rijan su concepción e implementación. De acuerdo con ello, se han elaborado los siguientes principios metodológicos que sustentan la propuesta:

- **Credibilidad (Objetividad).** Para lograr la credibilidad se parte de un diagnóstico bibliográfico y fáctico de la realidad estudiada, lo que permite establecer con precisión el nivel de desarrollo real que presentan los maestros primarios. Del mismo modo, las acciones metodológicas y de contenidos que se realicen deben

poseer rigor científico y estar encaminadas a la solución de las necesidades de los maestros de la escuela que se tomó como muestra. Se procurará objetividad en las valoraciones que se efectúen de la marcha de la estrategia, así como en la evaluación e interpretación de los datos, para lo cual se combinarán procedimientos cualitativos y cuantitativos, recurriendo a la triangulación. Ello debe garantizar la objetividad y credibilidad de los resultados.

- Participación de los actores implicados. Se tendrá en cuenta la participación de los maestros en la estrategia de trabajo metodológico así como sus criterios, ideas y aportes, lo que garantizará la transparencia, la legitimación y la implicación de los actores en el sistema de acciones a desarrollar. Esto permitirá utilizar las experiencias, las iniciativas y el conocimiento de los maestros con mejores resultados en la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.
- Personalización de las acciones. La aplicación de la estrategia de trabajo metodológico deberá adecuarse a las características y complejidad de cada maestro, por lo que se tendrán en cuenta las diferencias individuales y la personalidad de cada uno.
- Concepción de tránsito por el ciclo. La estrategia tendrá en cuenta aspectos de interés para todos los maestros y que por tanto los prepara con una visión abarcadora y de futuro, al integrar elementos metodológicos afines.

#### Objetivo general de la estrategia

- Preparar a los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

#### Objetivos específicos de la estrategia.

- Elevar el nivel de preparación metodológica y técnica de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.
- Lograr la implicación de todos los maestros primarios en las acciones metodológicas y de contenido que se acometan en la estrategia de tal forma que permita una participación activa y reflexiva.

- Socializar los conocimientos, modos de actuación y valores entre los maestros primarios de modo que permitan alcanzar entre todos los resultados esperados.

Métodos de trabajo.

En las diferentes etapas o fases de la estrategia de trabajo metodológico se emplearán los siguientes métodos:

- Revisión de documentos. Para esto se tendrán en cuenta: informes de Entrenamientos Metodológicos Conjuntos del centro y de la estructura municipal, informes de las visitas de inspección, planes individuales y evaluación profesional de los maestros, planes metodológicos, documentos normativos.
- Observación. Se empleará para constatar aspectos de la práctica profesional de los maestros, sus modos de actuación en la utilización de los elementos que se irán trabajando durante las distintas etapas de la estrategia.
- Grupos de discusión (taller). Se realizarán para socializar las experiencias y los resultados del trabajo.

Recursos necesarios.

Materiales: documentos normativos, computadora, bibliografía, papel, video y software educativos.

Humanos: maestros, directivos de la escuela, alumnos y especialistas.

### **Etapa de diagnóstico de la realidad estudiada.**

*Objetivo:* Constatar el nivel real de preparación que poseen los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

*Acciones a realizar en la etapa:*

1. Revisión bibliográfica de los documentos del trabajo metodológico del centro.
2. Confección y aplicación de los instrumentos de diagnóstico como son la revisión de documentos, prueba pedagógica inicial y la guía de observación a clases.
3. Elaboración de los resultados del diagnóstico.

4. Actividades de socialización y discusión de los resultados del diagnóstico con la estructura de dirección del centro para buscar las posibles acciones a acometer y que conformarán la estrategia.

Durante esta etapa se determinaron las necesidades de preparación de los maestros primarios, alrededor de la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, mediante la aplicación de diversos métodos y técnicas de la investigación educativa referidos anteriormente, todo lo cual admitió determinar las necesidades específicas de preparación de los maestros, referidas anteriormente.

### **Etapa de Planeación.**

La etapa de planeación se realiza a partir de la determinación de necesidades de preparación de los maestros primarios. Sobre esta base se programan las acciones dirigidas a la determinación de los objetivos, las actividades metodológicas que se asumirán, la evaluación de cada una de ellas y la determinación de la divulgación de los resultados.

*Objetivo:* Concebir el sistema de actividades metodológicas que se incluirán en la estrategia.

*Plazo:* septiembre.

*Acciones:*

1. Diseño de las actividades metodológicas a realizar según los diferentes tipos seleccionadas, para el trabajo en la escuela primaria.
2. Selección de los maestros y grupos donde se desarrollarán las actividades metodológicas.
3. Socialización con los maestros implicados de las actividades metodológicas a desarrollar.
4. Desarrollo de las primeras actividades elaboradas.

La preparación metodológica para los maestros primarios se realiza actualmente una vez al mes. Por este motivo se hace necesario crear un espacio dedicado a la

preparación de estos docentes en lo referido al contenido y metodología para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

#### **Determinación de los objetivos específicos de la estrategia.**

- Elevar el nivel de preparación metodológica y técnica de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.
- Lograr la implicación de todos los maestros primarios en las actividades metodológicas y de contenido que se acometan en la estrategia de tal forma que permita una participación activa y reflexiva.
- Socializar los conocimientos, modos de actuación y valores entre los maestros primarios de modo que permitan alcanzar entre todos los resultados esperados.

#### **Determinación de las actividades metodológicas de preparación.**

Las actividades se derivan a partir de las principales formas de trabajo metodológico que se conciben desde el MINED en la Resolución Ministerial 85/99, para este alcance con todo el personal docente que en él labora. Las mismas responden con carácter de sistema atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las mismas, asistiendo que al transitar por ellas, los maestros en preparación reciban en sus inicios un apresto básico que sustente en lo sucesivo una mayor reflexión, innovación y creatividad respecto a la práctica educativa como escenario esencial del desempeño profesional con estos escolares que presentan diagnóstico de retraso mental leve.

Se determinan las actividades metodológicas, en correspondencia con las necesidades reales de los maestros. Ellas son:

Reunión metodológica. Se pretende valorar las principales dificultades que se presentan en el trabajo con la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, así como, la utilización de variados procedimientos metodológicos por parte de los maestros para lograrlo. Se definirán los acuerdos que en materia de apremio corresponden para la implementación de la estrategia de trabajo metodológico diseñada.

Taller: Se pretende que los participantes, de acuerdo con sus necesidades logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Los mismos estarán dirigidos al diseño e implementación de actividades para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Se utilizará en la etapa final para socializar las experiencias obtenidas hasta el momento.

Clase metodológica. Ella permitirá explicar, fundamentar y valorar desde el tratamiento metodológico de la unidad seleccionada, cómo ofrecer atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, a través de aplicación de variadas técnicas y procedimientos. La selección del tema responderá a los objetivos definidos para el trabajo metodológico en la etapa e insertarlos de forma simultánea. Se precisa, la estructuración lógica de los contenidos, los métodos, procedimientos, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación que se utilizarán. Es importante ilustrar con ejemplos concretos qué tipos de actividades y qué forma deben adoptar para lograr el empeño que se trabaja.

Clase demostrativa: Se deriva del sistema de clases analizadas en la clase metodológica para poner en práctica el tratamiento analizado con anterioridad. Ello propiciará demostrar cómo se comportan las proposiciones metodológicas hechas en torno al diseño e implementación de procedimientos metodológicos que permitan la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, con la realización de actividades variadas.

Entrenamiento metodológico conjunto: A modo de preparación que conduzca a un enriquecimiento del contenido, de las habilidades y destrezas, que como método han sido estudiado con profundidad. Se empleará para demostrar a los maestros maneras de actuación de cómo estructurar adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje, para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

A partir de la preparación teórica obtenida y la experiencia que aporta la escuela se propone la elevación del proceso de preparación relacionado con los problemas de la práctica educativa en cuanto a la atención integral a escolares con necesidades

educativas especiales, todo lo que propiciará que la preparación del maestro incida en la calidad de las clases que imparte.

### **Determinación de la evaluación de cada actividad metodológica de preparación.**

Para realizar la evaluación lo primero es considerar su carácter de proceso, con la intención de evaluar de forma integrada los conocimientos, las habilidades, todo lo que favorece el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo profesional - personal de los maestros para emprender la tarea. Permite, por tanto, conocer la marcha del proceso de preparación de los maestros en determinados momentos de las distintas actividades metodológicas proyectadas, a la vez que permite repensar y rediseñar el proceso, los objetivos y las acciones de la estrategia, como algo que se corresponde con el perfeccionamiento profesional y humano, que implica desarrollo, lo que se utilizará el propio momento de su realización en el que prevalece la reflexión y confrontación de ideas, puntos de vistas, criterios, experiencias y vivencias en relación con la práctica educativa.

En resumen en las actividades metodológicas de preparación determinadas se prevé como regularidad, el empleo de la evaluación sistemática o frecuente, por lo que se evaluarán, la posición de cada maestro para desarrollar las actividades, las intervenciones críticas, el cumplimiento de las encomiendas que se hagan para garantizar con calidad las actividades previstas, etc.

### **Determinación de la divulgación de los resultados de la preparación.**

Se prevé la divulgación de los resultados de la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, en diversos espacios del trabajo metodológico y científico que faciliten, 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 metodológica de preparación se realiza una vez concluida la planeación estratégica. Tiene el propósito esencial de llevar a vías de hecho el desarrollo de las actividades metodológicas adoptadas. Comprende las acciones dirigidas a: la aplicación de la preparación a través de las diferentes actividades metodológicas determinadas, el desarrollo de los análisis posteriores en cada una de ellas, la realización de los talleres científicos metodológicos y la divulgación de los resultados de cada etapa. El cronograma que a continuación se presenta permite apreciar el orden de las acciones para la instrumentación de la estrategia metodológica de preparación.

### **Ejemplo de Cronograma de actividades metodológicas que se presentarán.**

#### **Línea de trabajo:**

1. La atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque desarrollador.

<b>No.</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FECHA/LUGAR</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>EJECUTOR</b>
1	Identificar las barreras que se presentan los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.	Taller: "Barreras que se presenta para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.	Preparación metodológica de septiembre. Escuela "Ramón Balboa Monzón"	Todos los maestros seleccionados.	Vicedirector
2	Analizar, debatir y establecer un marco referencial acerca de cómo contribuir a la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.	Reunión metodológica Título: La atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria.	Preparación metodológica de octubre.	Todos los maestros seleccionados.	Director o Vicedirector.

		Procedimientos y técnicas para lograrlo.			
3	Debatir y reflexionar e intercambiar experiencias sobre cómo atender integralmente a escolares con necesidades educativas especiales.	Taller: "La atención a escolares con necesidades educativas especiales desde la escuela primaria. Principales procedimientos y técnicas para lograrlo.	Preparación metodológica de noviembre.	Todos los maestros seleccionados.	Vicedirector
4	Explicar y valorar desde el tratamiento metodológico de la una unidad de estudio cómo contribuir a la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.	Grado 2do Unidad 1 Cálculo. 15 h/c . Epígrafe 1.2 Adición y sustracción de números de un lugar a números de dos lugares sin sobrepaso de un múltiplo de 10. - Objetivo general del grado O.M-2 página 6 -Objetivo de la asignatura del grado O.M- 2 página 36. - Objetivo de la unidad O.M página 44. -Análisis de las clases 1, 2, y 3. Enfatizando en cada una de ellas como dar	Preparación por Asignatura semana 1 de noviembre	Todos los maestros seleccionados.	Vicedirector y Jefe de Ciclo.

		tratamiento a niños con necesidades educativas especiales. Haciendo, una graduación de ejercicios y actividades las cuales puedan resolver estos educandos sin que se vean señalados y alcancen productividad en la clase.			
5	Demostrar y ejemplificar cómo contribuir a la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, mediante el empleo de técnicas variados procedimientos y la aplicación de las recomendaciones didácticas de las asignaturas priorizadas.	Matemática 2do grado. Asunto: Razonamientos de problemas. Objetivos: Resolver problema de adición y sustracción para su participación más activa en la vida social y familiar.	Preparación metodológica de diciembre. Escuela.	Todos los maestros seleccionados.	Maestra de Cuarto Grado.
6.	Demostrar modos de actuación a los maestros acerca de cómo atender integralmente a escolares con necesidades educativas	Entrenamiento Metodológico Conjunto sobre la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.	Semanas 2 y 3 del sistema de trabajo de enero	Todos los maestros seleccionados.	Vicedirector y Jefe de Ciclo

	especiales, desde la estructuración adecuada del proceso de enseñanza aprendizaje.				
7	Intercambiar y socializar las mejores experiencias y vivencias en torno a la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, desde la escuela primaria.	Taller de socialización de las experiencias obtenidas hasta la etapa.	Colectivo de ciclo # 2 de cierre de Sistema	Todos los maestros seleccionados.	Vicedirector

### **2.2.1. Resultados de la preparación primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales durante la instrumentación de la estrategia de trabajo metodológico.**

La primera actividad que se realizó fue un taller científico metodológico con el objetivo de identificar las barreras que se presentan los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, con la aplicación de varias técnicas participativas llegaron a nivelar las barreras como se habían determinado previamente por parte del docente que dirigió la actividad. Las mismas se concentran en:

- En el diseño, planificación y ejecución de las tareas de aprendizaje para la clase, no se le brinda la prioridad requerida al trabajo diferenciado para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Se asocia la atención integral a la realización de ejercicios diferentes, pero solo asociado a la cantidad y el tiempo para realizarlo, no a tareas derivadas de la aplicación consecuente de las etapas del Algoritmo de Atención Integral.

- Se minimizan las potencialidades de los escolares y se piensa que son incapaces de llegar a formas más complejas, en las prestezas relacionadas con la actividad cognoscitiva.
- Falta preparación en los maestros para el adecuado desempeño metodológico y didáctico, al trabajar con estos escolares, con énfasis en los tipos y niveles de ayuda.
- No siempre se utilizan las formas de actuación acertadas para la aplicación de las adecuaciones curriculares, en correspondencia con las necesidades individuales de cada escolar.

Se apunta finalmente en la ejecución de esta actividad que en la medida que se fueron refiriendo estas barreras, se propició un debate sobre la interpretación y formas de manifestación de cada una en cada maestro, por lo que se tuvo siempre en cuenta la opinión de cada participante.

A continuación se ejecutó la reunión metodológica con el título: “La atención integral a escolares con necesidades educativas especiales en la escuela primaria”. Procedimientos y técnicas para lograrlo y el objetivo de analizar, debatir y establecer un marco referencial acerca de cómo contribuir a la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Se abordó en primera instancia, el contenido teórico relativo a la atención integral, emprendiendo los diferentes conceptos. Se profundizó en las concepciones actuales sobre el concepto, tipos y posición optimista para satisfacer las necesidades en estos escolares, con carácter lógico y racional.

A continuación se debatieron los diferentes aspectos donde se centra el carácter integral, destacando las etapas y acciones del algoritmo, los tipos y niveles de ayuda, así como la instrumentación de las adecuaciones curriculares requeridas.

En esta se tomaron los acuerdos necesarios para lograr, lo que en materia de preparación debe adquirir el maestro primario para este alcance. Los mismos se concentraron en:

1. Avalar el diseño y ejecución de las actividades que respondan a la atención integral, a partir de las características que tipifican las necesidades educativas especiales, en cada grupo escolar.
2. Garantizar la aplicación sistemática de la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales desde la escuela primaria, con la aplicación de los procedimientos valorados en la reunión; donde se brinde especial atención a la adecuada concepción de las tareas de aprendizaje en relación con el alcance de los niveles esperados.

Para debatir y reflexionar e intercambiar experiencias sobre cómo atender integralmente a escolares con necesidades educativas especiales, se desarrolló un taller científico metodológico, con el tema: “La atención a escolares con necesidades educativas especiales desde la escuela primaria”.

Principales procedimientos y técnicas para lograrlo”. Se empleó para la ejecución de este taller el trabajo en equipos, donde cada maestro, previo a los protocolos entregados, diseñó cómo proceder en correspondencia con las situaciones individuales planteadas, para posteriormente establecer el debate e intercambio, todo lo que favoreció a un aprendizaje colaborativo por parte de los maestros.

En resumen, se cumplió el objetivo propuesto pues se propició un debate amplio donde todos participaron de forma activa, apropiándose del conocimiento sobre los procedimientos, que tributan una correcta estructuración de la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales desde la escuela primaria.

La clase metodológica fue impartida por el jefe de ciclo, dirigida a explicar y valorar desde el tratamiento metodológico de la una unidad de estudio cómo contribuir a la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Se realizó un análisis bibliográfico de las fuentes más relevantes, específicamente una parte de la Unidad 1 Cálculo. 15 h/c. Grado 2do. Epígrafe 1.2 Adición y sustracción de números de un lugar a números de dos lugares sin sobrepaso de un múltiplo de 10. - Objetivo general del grado O.M-2 página 6

- Objetivo de la asignatura del grado O.M- 2 página 36. - Objetivo de la unidad O.M página 44. -Análisis de las clases 1, 2, y 3. Enfatizando en cada una de ellas como

dar tratamiento a niños con necesidades educativas especiales. Se hizo, una graduación de ejercicios y actividades las cuales puedan resolver estos educandos sin que se vean señalados y alcancen productividad en la clase.

Se impartió la clase metodológica a través de la explicación y la valoración, en función del objetivo. Dentro del análisis metodológico de la unidad el jefe de ciclo explicó y valoró cuáles eran las temáticas que más favorecían a la aplicación de los procedimientos requeridos para la atención integral. Se demostraron ejemplos de actividades con diferentes niveles de complejidad que garanticen este empeño. En síntesis, la realización de esta actividad permitió el desarrollo de un profundo debate caracterizado por el intercambio de criterios, opiniones, puntos de vistas acerca del tema que se estudia, el que a su vez consintió controlar y evaluar la calidad que tuvo la clase metodológica impartida, facilitando el enriquecimiento de la orientación ofrecida y la búsqueda de aprobación en el servicio metodológico del colectivo.

Derivada de la actividad metodológica anterior se realizó una clase demostrativa con el propósito de demostrar y ejemplificar cómo contribuir a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales, mediante el empleo de los diferentes procedimientos analizados y la aplicación de las recomendaciones didácticas de la asignatura seleccionada. Se explicó por qué se seleccionó esta clase señalando que las razones fundamentales estriban en que es la más adecuada para tener en cuenta los aspectos teóricos valorados sobre la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Se considera destacar en la realización de esta actividad se demostró a partir de la solución de problemas matemáticos, por ser un contenido que por excelencia, permite el tratamiento de la temática que aborda.

En el análisis de la clase se utilizó la guía de observación que se elaboró al efecto, propiciando un intercambio de criterios a través del debate, el cual admitió corroborar que los maestros se mostraron motivados con la actividad, al constituir un referente práctico para su labor profesional en torno a cómo lograr la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Puntualizaron sentirse preparados

para enfrentar con calidad esta tarea de primer orden, para la atención a la diversidad pedagógica desde la escuela primaria.

A continuación se aplicó un entrenamiento metodológico conjunto con el objetivo de demostrar modos de actuación a los maestros acerca de cómo atender integralmente a escolares con necesidades educativas especiales, desde la escuela primaria. Se les demostró cómo hacerlo a partir de los procedimientos analizados, todo lo que permitió evaluar como regularidad muy positiva, la motivación por parte de los maestros para ejercitarse en la práctica sistemática de los aspectos tratados, toda vez que los emplearon consecuentemente en las clases e instrumentos que se tomaron como muestra en el diagnóstico y evaluación, para la aplicación del método.

Como actividad conclusiva se desarrolló un Taller de Socialización, donde cada maestro elaboró una ponencia con los principales resultados alcanzados con la preparación recibida, la que incluyó una adecuación curricular no significativa, para un alumno de su grupo, en la asignatura Matemática. Este evento fue divulgado en los diferentes espacios.

En resumen, se cumplió el objetivo propuesto pues se intercambiaron y socializaron las mejores experiencias, donde los maestros en preparación fueron protagonistas y evaluadores de la actividad dentro del colectivo y responden las preguntas que fueron derivadas de los debates que se propiciaron.

### **Etapa de evaluación de la estrategia.**

Resulta la última etapa de la estrategia metodológica y su objetivo está dirigido a valorar la efectividad de las actividades desarrolladas en relación con la preparación de los maestros primarios, para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Esta ha de permitir determinar los aspectos positivos y negativos, así como, retroalimentar y rediseñar las formas de organización de la preparación y de la estrategia en general.

Contribuye también a la evaluación del proceso de preparación la valoración de los criterios y opiniones de los maestros al concluir cada actividad metodológica de la preparación.

A continuación se detallan las que se aplicarán:

<b>Actividad</b>	<b>Método</b>
1. Revisión de los sistemas de clases elaborados por los maestros para comprobar el tratamiento y sistematicidad con que realizan actividades que garanticen la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, desde la escuela primaria.	Análisis de documentos.
2. Muestreos al aprendizaje de los maestros en relación con los contenidos teóricos más significativos, que posibiliten su preparación constante para la temática tratada, con énfasis, en los referidos a la atención integral.	Pruebas pedagógicas.
3. Comprobación a la aplicación por los maestros, de variadas procedimientos para la atención integral, bajo las condiciones de un proceso de enseñanza aprendizaje adecuadamente estructurado.	Observación de clases.
4. Valoración con el claustro pedagógico de los resultados alcanzados en las visitas a clases realizadas.	Talleres científicos metodológicos.

### **2.3 Validación de la estrategia de trabajo metodológico de preparación a maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.**

Para la comprobación de los resultados de la preparación de los maestros primarios al final del pre-experimento pedagógico, se aplicaron la prueba pedagógica de constatación final (Anexo 6) y la observación a clases (Anexo 3). La valoración cuantitativa del comportamiento de los indicadores, con la aplicación de los instrumentos citados anteriormente, permitió el análisis de los resultados de la preparación de los maestros durante la etapa final. (Anexo 7).

La aplicación de la prueba pedagógica empleada para la evaluación final de la preparación de los maestros para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, estuvo dirigida a comprobar el nivel de conocimientos que poseen los mismos para tan plausible tarea, en la atención integral a estos escolares. Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores definidos fueron los siguientes:

**Indicador 1.1.** Dominio de las concepciones actuales sobre la atención a las necesidades educativas especiales.

Este indicador evaluó el dominio alcanzado por los maestros primarios de los rasgos que tipifican a los alumnos con necesidades educativas especiales, con énfasis en distinguir que estos escolares poseen características especiales en su desarrollo, que precisan de apoyos para satisfacer sus necesidades, adoptando una posición optimista y desarrolladora.

Las frecuencias observadas demuestran que se produjeron cambios en los aspectos evaluados respecto a los resultados de la prueba pedagógica inicial (Anexo 8), ello se evidenció en el descenso de la categoría bajo, y el aumento de la categoría alto. Los maestros argumentaron con ejemplos claros cómo es viable y realizable la atención integral a estos escolares desde la escuela primaria, a partir de la utilización de recursos y ayudas que posibiliten la atención pedagógica a la diversidad. Todo lo que permitió una distribución de frecuencia de 2 sujetos en el nivel bajo (1) para un 11,76 %, 3 en el nivel medio (2), representando un 17,64 % y alcanzan un nivel alto (3) 12 de los muestreados, lo que representa un 70,58 %, cifra que demuestra el avance logrado con respecto al diagnóstico inicial en este indicador.

**Indicador 1.2.** Dominio del Algoritmo de Atención Integral a los escolares con necesidades educativas especiales.

Este indicador evaluó el conocimiento que poseen los maestros primarios de las cuatro etapas que integran dicho algoritmo, reconociendo su interrelación y las acciones a realizar en cada una de ellas. Los resultados del indicador al cierre del pre experimento permiten apreciar mejoras en la preparación alcanzada. Los sujetos muestreados de forma general elaboraron un mapa conceptual que representa este algoritmo, con acciones a cumplimentar en cada una de ellas. Esto arrojó una distribución de frecuencia de 2 en el nivel bajo (1) para un 11,76 %, 4 en el nivel medio para un 23,52 % y 11 en el nivel alto para un 64,70 %. Lo anterior se manifiesta en el mejoramiento de las evaluaciones del indicador al disminuir en el nivel bajo de forma considerable y aumentar los del nivel alto.

**Indicador 1.3.** Dominio de los tipos y niveles de ayudas para su atención.

Este indicador evaluó cómo los sujetos muestreados logran diferenciar los tipos y niveles de ayuda a partir de relacionar los problemas más frecuentes de la práctica educativa relacionados con su estructuración para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales, ejemplificando cómo resolver estos problemas.

Los resultados alcanzados al finalizar el experimento demostraron avances considerables en las habilidades alcanzadas por los maestros para esto, pues se observó en sus respuestas mayor precisión. Al observar la distribución de frecuencias 3 (17,64 %) maestros está evaluados en el nivel bajo, 5 (29,41%) en el nivel medio y 9 en el nivel alto (52,94%), se puede inferir un mejoramiento considerable en este al disminuir la cantidad de los sujetos evaluados en el nivel bajo y medio.

#### **Indicador 1.4** Dominio sobre la teoría curricular.

Este indicador estuvo dirigido a evaluar el dominio alcanzado por los maestros para realizar adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar, empleando de forma racional las de carácter significativo. Los resultados alcanzados al terminar el experimento demostraron avances pues los sujetos muestreados lograron procesar una adecuación curricular en algunos de los elementos no significativos del currículo, tomando como base una unidad de estudio de la asignatura Matemática. Esto lo evidencia el aumento logrado en el nivel alto donde aumentó de 2 a 12 y la disminución de los sujetos ubicados en los niveles bajo donde descendió a 2. Lo que corrobora entonces, la distribución de frecuencia obtenida donde 2 sujetos están en el nivel bajo (1) (11,76%), 3 (17,64%) en el nivel medio y 12 (70,58%) en el nivel alto (3).

#### **Indicador 2.1** Utilización de procedimientos metodológicos para su estimulación.

Este indicador estuvo dirigido a evaluar el dominio alcanzado por los maestros para aplicar, desde su concepción teórica, los procedimientos metodológicos adecuados y variados para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. Los resultados alcanzados al terminar el pre experimento demostraron progresos pues los sujetos muestreados lograron, de forma general, exponer de

forma ordenada, cuáles a su juicio son los procedimientos que contribuyen a la atención pedagógica exitosa de estos escolares, destacando las relacionadas con una correcta atención a la diversidad pedagógica.

Lo anterior se manifiesta en el mejoramiento de las evaluaciones del indicador (Anexo 8) con la siguiente distribución de frecuencia 2 (11,76 %) muestreado en el nivel bajo (1), 4 (23,52 %) en el nivel medio y 11 (64,70 %) en el nivel alto (3).

Para evaluar los modos de actuación de los maestros desde el desarrollo de las clases, en cuanto a la aplicación de los aspectos teóricos metodológicos alcanzados por los maestros después de aplicada la propuesta, se realizó la observación de clases (Anexo 3). Se visitaron un total de 37 clases, distribuidas de la siguiente forma 17 en la asignatura Lengua Española, 12 en la asignatura Matemática y 10 en Ciencias Naturales. Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores y por tanto en la distribución de frecuencia por niveles, se corresponden con los descritos en la aplicación de la prueba pedagógica final. Se detallan a continuación, las principales regularidades que se apreciaron en la generalidad de las clases observadas:

- Para la preparación y desarrollo de las clases se tiene en cuenta la diversidad y diagnóstico de los alumnos y en función de ellos se realizan actividades que permiten la atención pedagógica diferenciada a estos escolares.
- Se conciben tareas de aprendizaje derivadas de la aplicación consecuente del Algoritmo de Atención Integral para la satisfacción de las necesidades educativas especiales.
- Se aplican adecuados y variados procedimientos metodológicos que propician la adecuada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje para la atención a la diversidad pedagógica, con énfasis en los emanados de la aplicación consecuente de los tipos y niveles de ayuda y de la teoría - práctica curricular.

En resumen las clases observadas reflejaron un tratamiento metodológico mejor orientado a la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

La significativa diferencia de la evaluación integral de los sujetos muestreados, reflejados en el diagnóstico inicial y el final, permiten apreciar que en este último son superiores los resultados en la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales. (Anexo 8).

## **CONCLUSIONES.**

1. La sistematización de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales yacen en el enfoque socio-histórico-cultural y se tiene en cuenta el desarrollo profesional y humano del maestro; lo que quedó evidenciado en la revisión de los documentos que norman y orientan el tratamiento a esta problemática desde la enseñanza primaria, los cuales constituyen valiosos recursos para la autopreparación de los maestros.
2. El diagnóstico inicial aplicado detectó que existían dificultades relacionadas con la preparación de los maestros primarios para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales, las cuales se centran en carencias en el dominio de los conocimientos básicos acerca de las peculiaridades del trabajo didáctico en la atención integral a estos escolares, desde la escuela primaria; así como, en la aplicación de los conocimientos a la práctica educativa, fundamentalmente en la utilización de procedimientos metodológicos variados.
3. La aplicación de la estrategia de trabajo metodológico, como parte de la preparación de los maestros del centro para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, se distingue por la concepción sistémica, coherente y de ciclo, como condiciones básicas a asumir la práctica educativa como escenario esencial de la atención integral a estos escolares. Se ha esbozado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de los distintos tipos de actividades metodológicas que la integran.
4. La validación de la estrategia de trabajo metodológico mediante la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados para el diagnóstico final, permitió determinar que es posible de difundir y que por las acciones que comprende se proyecta a perfeccionar la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

## **RECOMENDACIONES**

Proponer al subdirector de Enseñanza Infantil la aplicación de esta estrategia de trabajo metodológico en otros centros del municipio, teniendo en cuenta que las acciones elaboradas pueden ser utilizadas en otros contextos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, C. (1999): La escuela en la vida. Didáctica. La Habana, Editorial Pueblo y Educación. Tercera edición corregida y aumentada.
- Añorga Morales, J. (1995). Proyecto de mejoramiento profesional y humano. Conferencia dictada en el 1er. Taller de Educación Avanzada, Ciencia y Técnica. La Habana: Material impreso. CENESEDA.
- Arias Beatón G. Y Liorens Trevillo V. (1982). La educación especial en Cuba. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Arias Beatón Guillermo (1988). La Educación Especial en Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Arencibia, V., Hernández, J.L., Addine, F. y Escalona, E. MINED. (2005). VI Seminario Nacional para Educadores. 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). (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.
- Betancourt T. J. y otros (1992). Selección de temas de psicología especial. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Caballero Delgado, Elvira (2002). Diagnóstico y diversidad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

- Cánovas, Lesbia (1996) "5 preguntas sobre la optimización del PDE, el Centro de Referencia y el Entrenamiento Metodológico Conjunto". Folleto impreso, La Habana.
- \_\_\_\_\_ (1997): El método de Entrenamiento Metodológico Conjunto, sus características. Material mimeografiado, La Habana.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llibina, M.J., Silverio, M., Reynoso, C. y García, C. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, Fidel. (1991). Ideología, conciencia y trabajo político. La Habana. Editora política.
- Castro Ruz, Fidel. (2001). Discurso en la graduación del 1er. Curso de Maestros Emergentes en Granma. La Habana. Editora Política.
- Corominas Paz, J. (1995). Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana. La Habana. Edición Rev
- Colectivo de autores. (1996). Psicología para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2004). Reflexiones teórico prácticas desde la ciencia de la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. MINED. IPLAC. (2005). Fundamento de la investigación educativa. Módulo I. I y II parte. Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. MINED. IPLAC. (2007). Fundamentos de la Educación Especial. Módulo II. Cuarta Parte. Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. Grijalbo. (1998). Edición actualizada. Colombia. Cargradhics S.A
- Cuba, MINED (1984): Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- (1986): Resolución Ministerial 290 / 86. Indicaciones para la realización del trabajo metodológico en los niveles de dirección de nación, provincia, municipio y escuela. La Habana.

- (1993): Resolución Ministerial 80 / 93. Trabajo Metodológico. Documentos. La Habana.
- (1994): Resolución Ministerial 95 / 94. Trabajo Metodológico. Documentos, La Habana.
- (2000): Carta Circular 01 / 2000. Ciudad de La Habana.
- (1995): Resolución Ministerial 96 / 95. Trabajo Metodológico. Documentos, La Habana.
- (1996): Resolución Ministerial 6 / 96. Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- (1996): Resolución Ministerial 60 / 96. Trabajo Metodológico. Documentos, La Habana.
- (1997). Resolución Ministerial 35 / 97. Trabajo Metodológico. Documentos, La Habana.
- (1999): Resolución Ministerial 85 / 99. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED, Ciudad de La Habana.
- (1999): Resolución Ministerial 50 / 2006 Objetivos priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2006-2007, Ciudad de La Habana.
- (2002) Modelo de Escuela Primaria. Material mimeografiado.
- (2005) Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (2005) Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (2006) Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (2006) Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda parte. Mención en Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

----- (2007) Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Primera parte Mención en Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

----- (2007) Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Segunda parte Mención en Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

----- (2007) Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Tercer parte Mención en Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Soporte digital).

De Armas, Nerelys y otros. (2004). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. La Habana. En soporte digital. ISP. Félix Varela.

Fernández Gutiérrez, F. (2001). Cómo enseñar tecnologías informáticas. La Habana: Editorial Científico Técnica.

García Batista, E. y Caballero delgado, E. (Compilación). (2004). Profesionalidad práctica pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Eligio de la Puente, M. T. Y Areas Beatón, G. (2006). Psicología Especial. Tomo II. La Habana. Editorial Felix Varela.

García Galló, J.L. (1992). Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

García Leyva, M. (2001). Conferencia especial en el evento Pedagogía 2001. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Guerra Iglesias, S. (2005). La educación de alumnos con diagnóstico de Retraso Mental. Editorial Pueblo y Educación.

González Soca, Ana María y Carmen Reinoso (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere Reyes, Guillermina y Gladis E Valdivia Pairo. (2001). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López López, Mercedes y otros. (1980). El trabajo metodológico en la escuela de educación general politécnica y laboral. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pérez, L.M., Bermúdez, R., Acosta, R.M. y Barrera, L.M. (2004). La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Pérez Rodríguez G. e Irma Nocedo (1983): Metodología de la investigación Pedagógica y Psicológica. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Petrovski, A.V(1978). Psicología General. Editorial Libros para la Educación.

Rico Montero, Pilar, Edith M Santos y Virginia Martín- Viaña Cuervo. (2004). Algunas Exigencias para el Desarrollo y Evaluación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela Primaria. (Cartas al Maestro). ICCP: La Ciencia al Servicio de la Educación.

Rubinstein Susana, Y. (1971). Psicología del niño Retrasado Mental. Editorial Moscú.

Santanmaría Cuesta, David L. (2007) "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. CDIP, ISP Sancti Spiritus.

Seminario Nacional para Educadores. 2001,2003). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre Oramas, M. Y Zilbersteín Toruncha, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Subercaseaux Miguel. (2002) Gran diccionario sinónimos, antónimos, parónimos e ideas afines. Colombia. Editorial Printer

Tejeda del Prado, L. (2001). Ser y vivir. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky, L.S. (1989). Fundamento de defectología. Obras Completas, Tomo V. La Habana.

## **ANEXO 1**

### **Guía para el análisis de documentos.**

Objetivo: Revisar y analizar varios documentos que aporten información inestimable sobre la atención integral que se les brinda a los escolares con necesidades educativas especiales en el trabajo metodológico que se realizan directivos y maestros en el centro.

Documentos a revisar:

1. Sistema de trabajo metodológico.
2. Actas de los órganos técnicos de dirección.
3. Actas de reuniones metodológicas, clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas.
4. Plan de clase de los maestros.

Elementos a revisar:

1. Se proyectan acciones dirigidas al conocimiento teórico y práctico sobre la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.
2. Se concibe en forma de sistema en todos los Órganos Técnicos y de Dirección, la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.
3. Se han realizado actividades específicas que respondan a la atención integral a estos escolares.
4. Existen suficientes actividades en el sistema de clases del maestro en función de ofrecer atención pedagógica diferenciada a escolares con necesidades educativas especiales.
5. La adecuada formulación y seguimiento de los acuerdos en función de este particular.

## **ANEXO 2**

### **Prueba pedagógica de constatación inicial.**

Objetivo: Constatar el nivel de preparación metodológica que poseen los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

Compañero maestro:

La institución está realizando una investigación en la que puedes colaborar. Necesitamos que respondas con sinceridad las preguntas que a continuación aparecen. Muchas gracias.

1. Defina el concepto de necesidades educativas especiales, mencione los tipos que usted conoce y sintetice algunos elementos que caracteriza cada uno de ellos.
2. Mencione las etapas del algoritmo de atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Explique las acciones a realizarse en cada etapa.
3. La atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales exige de la individualización y personalización de la ayuda pedagógica.  
- Elabore una situación pedagógica sobre cómo usted procede respecto a esto.
4. Defina las decisiones curriculares que se pueden tomar para la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales. Explique qué elementos tiene en cuenta para esta disposición.
5. Ejemplifique con actividades creadas por usted, la solución a los problemas relativos a la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.

### ANEXO 3

#### Guía de observación a clases.

**Objetivo:** Constatar la atención pedagógica que los maestros primarios les brindan, en el desarrollo de las clases, a los escolares con necesidades educativas especiales.

<b>INDICADORES A OBSERVAR DURANTE LA CLASE.</b>	<b>SE OBSERVA</b>	<b>SE OBSERVA EN PARTE</b>	<b>NO SE OBSERVA</b>
1. Se concibe la atención pedagógica diferenciada a los escolares con n.e.e. desde la preparación y planificación de la clase.			
2. Aplica consecuentemente el algoritmo de atención integral para la satisfacción de las n.e.e.			
3. Utiliza los niveles y tipos de ayuda para lograr el máximo desarrollo de los escolares con n.e.e. en el alcance de los objetivos.			
4. Dirige y realiza las tareas de aprendizaje en oficio de lograr consecuente empleo de la teoría curricular.			
5. Efectúa actividades que reflejan en su objetivo correctos y variados procedimientos metodológicos para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.			

Otras observaciones que desee destacar:

#### ANEXO 4

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente como resultado de la aplicación del diagnóstico inicial.

Maestros en preparación	Dimensión 1				Dimensión 2		Evaluación Integral
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1		
1	3	2	3	3	3		Alto
2	1	1	1	2	1		Bajo
3	3	3	3	2	2		Alto
4	1	1	1	1	1		Bajo
5	2	2	2	1	2		Medio
6	1	2	2	2	2		Medio
7	2	2	3	2	2		Medio
8	1	2	2	2	1		Bajo
9	1	1	1	2	2		Bajo
10	2	2	2	1	1		Bajo
11	2	2	2	2	2		Medio
12	2	2	2	2	1		Medio
13	1	1	1	2	1		Medio
14	3	3	3	3	3		Alto
15	1	1	1	1	1		Bajo
16	2	2	2	2	1		Medio
17	2	2	2	2	1		Medio

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

## **ANEXO 5**

**Escala valorativa por niveles de los indicadores establecidos que miden la preparación de los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.**

**Dimensión I. Conocimientos acerca de las peculiaridades del trabajo didáctico en la atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales.**

**Indicador 1.1 Dominio de las concepciones actuales sobre la atención a las necesidades educativas especiales.**

Nivel bajo (1): Presenta dificultades para distinguir los rasgos esenciales que tipifican los alumnos con necesidades educativas especiales.

Nivel medio (2): Reconoce algunos de los rasgos de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero no distinguen los tres propios y esenciales que los diferencian.

Nivel alto (3): Domina los rasgos esenciales que tipifican los alumnos con necesidades educativas especiales a partir de distinguir que estos escolares poseen características especiales en su desarrollo, que precisan de apoyos dirigidos a satisfacer sus necesidades y que para su atención debe adoptarse una posición optimista y desarrolladora.

**Indicador 1.2. Dominio del Algoritmo de Atención Integral a los escolares con necesidades educativas especiales.**

Nivel bajo (1): Presenta dificultades para identificar las cuatro etapas en la que sustenta el algoritmo de Atención integral, así como, en las acciones a ejecutar en cada etapa.

Nivel medio (2): Reconoce las cuatro etapas en las que se sustenta el Algoritmo de Atención Integral pero comete algunas imprecisiones al precisar con claridad las acciones a cumplimentar en cada una de ellas.

Nivel alto (3): Domina las cuatro etapas en las que sustenta el Algoritmo de Atención Integral, así como, cuáles son las acciones a ejecutar en cada una de ellas.

### **Indicador 1.3 Dominio de los tipos y niveles de ayudas para su atención.**

Nivel bajo (1): Presenta imprecisiones en reconocer y diferenciar los tipos y niveles de ayuda y dirigen su aplicación según se presenten las dificultades.

Nivel medio (2): Logra reconocer y diferenciar los tipos de ayuda de los niveles de ayuda, pero dirigen su aplicación solo atendiendo a las características de los escolares.

Nivel alto (3): Logra reconocer y diferenciar los tipos de ayuda como un conjunto de apoyo que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo y los niveles de ayuda como su estructuración por niveles en un orden determinado. Dirigen su aplicación atendiendo a las particularidades del material de aprendizaje, características de los escolares y sus potencialidades.

### **Indicador 1.4 Dominio consecuente de la teoría curricular.**

Nivel bajo (1): Concibe solamente la realización de adecuaciones curriculares en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar. Utiliza por excelencia la ejecución de adecuaciones significativas.

Nivel medio (2): Define la realización de adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar. Presenta imprecisiones en la ejecución de adecuaciones curriculares significativas y no significativas.

Nivel alto (3): Define la realización de adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar. Domina los tipos de adecuaciones curriculares y emplea de forma racional las de carácter significativo, o sea, en los objetivos y contenidos.

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

### **Indicador 2.1 Utilización de adecuados procedimientos metodológicos para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.**

Nivel bajo (1): No aplica de forma correcta los procedimientos metodológicos adecuados y variados para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

Nivel medio (2): Aplica los procedimientos metodológicos adecuados y variados para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, pero con imprecisiones en las acciones correspondientes durante el proceso.

Nivel alto (3): Demuestra dominio para aplicar los procedimientos metodológicos adecuados y variados para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

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

## **ANEXO 6**

### **Prueba pedagógica de constatación final.**

Objetivo: Comprobar el nivel de preparación metodológica alcanzado por los maestros primarios para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales.

Compañero maestro:

Como usted conoce en nuestra institución se ha estado realizando una investigación en la que has sido un elemento importante. Necesitamos que respondas con sinceridad las preguntas que a continuación aparecen. Muchas gracias.

1. La atención integral a los escolares con necesidades educativas especiales puede ser posible en una escuela primaria. Argumente la siguiente afirmación.
2. Elabore un mapa conceptual donde refleje las etapas del algoritmo de atención integral indicando además, qué acciones deben cumplimentarse en cada etapa.
3. Mencione los problemas más frecuentes de la práctica educativa relacionados con la estructuración de los niveles y tipos de ayuda para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales.
  - a) Ejemplifique y argumente con acciones concretas las soluciones innovadoras, aplicadas por usted, encaminadas a resolver estos problemas.
4. Escoja una unidad de estudio del programa que usted imparte para la asignatura Matemática. Procese una adecuación curricular en algunos de los elementos no significativos del currículo.
5. Exponga como usted organiza la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales.
  - a) Ejemplifique las alternativas y métodos que utiliza.

## ANEXO 7

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente como resultado de la aplicación del diagnóstico final.

Maestros en preparación	Dimensión 1				Dimensión 2		Evaluación Integral
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1		
1	3	3	3	3	3		Alto
2	1	1	1	1	1		Bajo
3	3	3	3	3	3		Alto
4	1	1	1	3	1		Bajo
5	2	2	2	1	3		Medio
6	3	3	3	3	2		Alto
7	2	2	3	3	2		Medio
8	3	3	2	3	3		Alto
9	3	2	1	3	2		Medio
10	3	3	3	2	3		Alto
11	3	3	2	3	3		Alto
12	3	2	3	2	3		Alto
13	3	3	2	3	3		Alto
14	3	3	3	3	3		Alto
15	3	3	2	2	2		Medio
16	3	3	3	3	3		Alto
17	2	3	3	3	3		Alto

Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo (1).

## ANEXO 8

Tabla comparativa del resultado inicial y final de los indicadores de la variable dependiente.

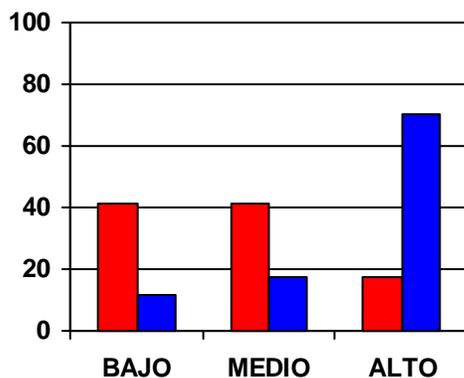
M	Dimens	Indic.	Inicial						Final					
			1		2		3		1		2		3	
			C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
17	1	1.1	7	41.1	7	41.1	3	17.6	2	11.7	3	17.6	12	70.5
		1.2	5	29.4	10	58.8	2	11.7	2	11.2	4	23.5	11	64.7
		1.3	5	29.4	8	47	4	23.5	3	17.6	5	29.4	9	52.9
		1.4	4	23.5	11	64.7	2	11.2	2	11.2	3	17.6	12	70.5
	2	2.1	9	52.9	6	35.2	2	11.2	2	11.2	4	23.5	11	64.7

## Anexo 9

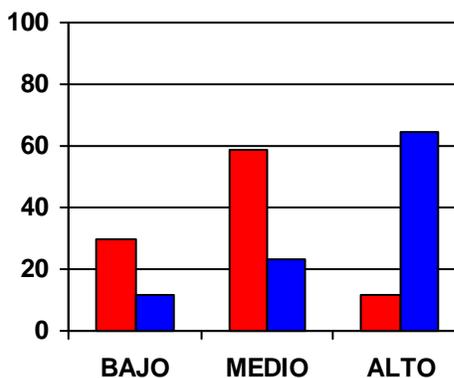
Representación gráfica del comportamiento de los indicadores establecidos en cada dimensión, para evaluar la variable dependiente antes y después del pre-experimento pedagógico.

### DIMENSIÓN 1

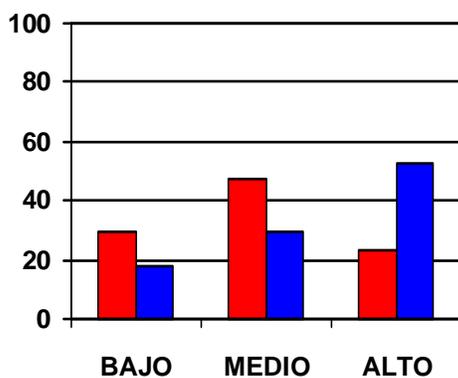
Indicador 1.1



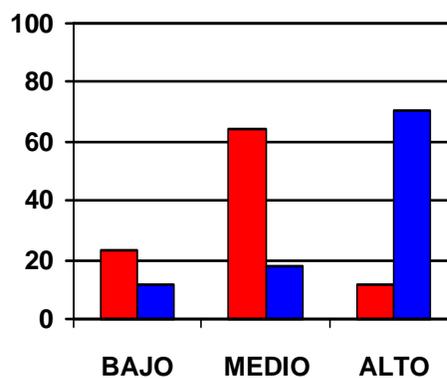
Indicador 1.2



Indicador 1.3



Indicador 1.4



**DIMENSIÓN 2**

**Indicador 2.1**

