



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RIO
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”
FACULTAD EDUCACIÓN INFANTIL**

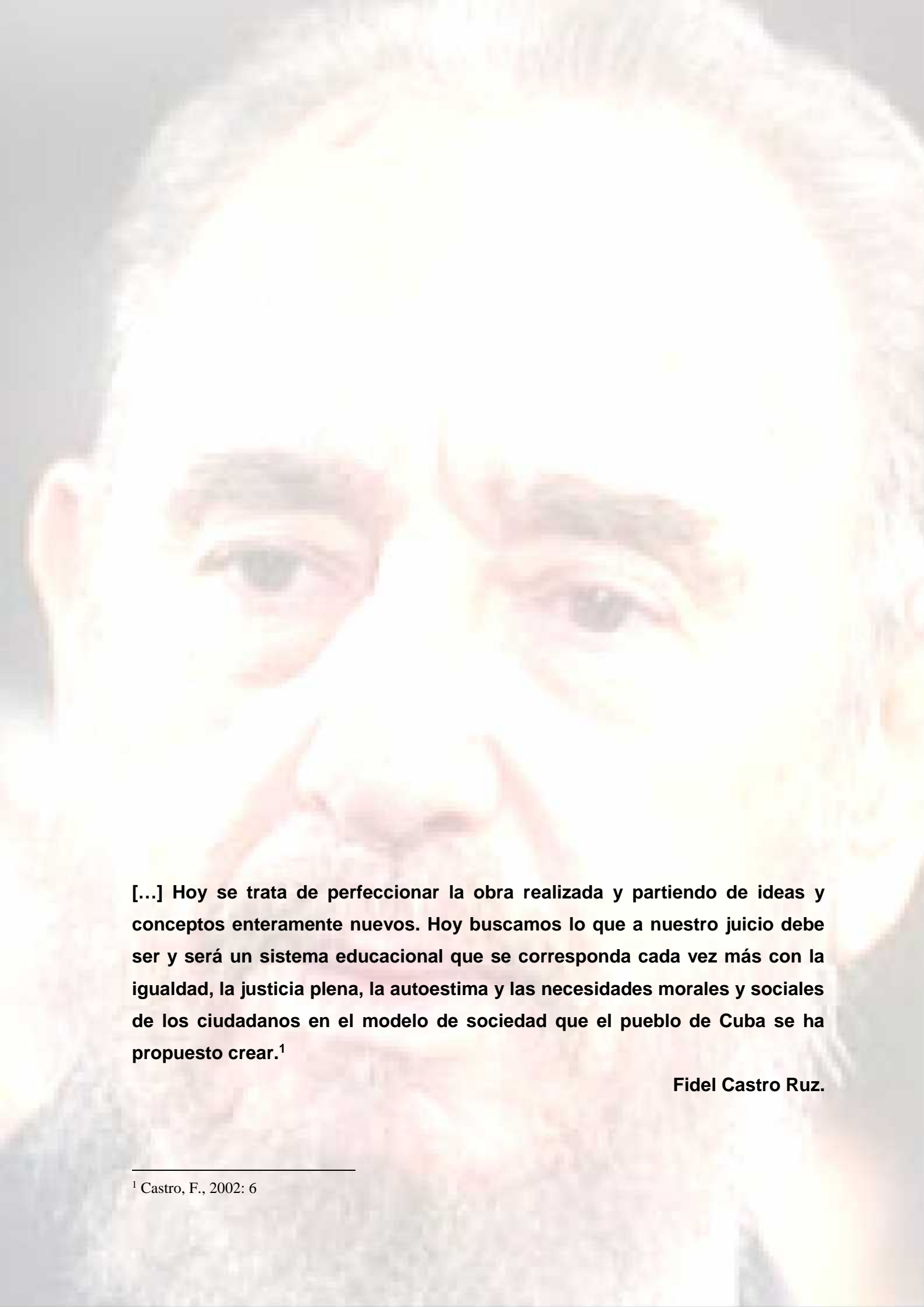
**TRABAJO FINAL EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE ESPECIALISTA DE
POSGRADO EN DOCENCIA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**TÍTULO: LA PREPARACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PEDAGOGÍA-
PSICOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A LOS ESCOLARES CON RETRASO MENTAL
INCLUIDOS**

AUTOR: MSc. Lianet Ravelo Carvajal

TUTOR: Dr. C. Ivón de la Caridad Bonilla Vichot

Pinar del Río, 2017



[...] Hoy se trata de perfeccionar la obra realizada y partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear.¹

Fidel Castro Ruz.

¹ Castro, F., 2002: 6

DEDICATORIA

A mi familia, que no es solo la que me tocó por derecho, es la que yo quiero, me quieren y me llenan de espiritualidad:

“Siempre hay un mañana y la vida nos da la oportunidad para hacer las cosas bien, pero por si me equivoco y hoy es todo lo que nos queda, me gustaría decirles cuanto les agradezco sus ayudas”.

AGRADECIMIENTOS

A la REVOLUCIÓN a quien le debo mucho de lo que soy.

Un reconocimiento especial a mi tutora Ivón Bonilla Vichot, por sus sabios aportes a partir de su experiencia profesional y que con gran compromiso integró sus aportes investigativos en este manual, por el apoyo que me concedió y la motivación permanente hacia el perfeccionamiento de la labor pedagógica, alentándome en los momentos más difíciles. Sin su ayuda no hubiese podido concretar los resultados de esta obra. Gracias por tenerme tanta paciencia.

A mi esposo que me enseñó que la oportunidad y la alegría no está en las cosas, sino en nosotros.

A mi madre y hermana, inspiradoras constantes de los esfuerzos para lograr el resultado, y que cada paso en que me ayudaron fue el eslabón de muchos otros para mantenerme en la tarea.

A mis amigas y siempre tutoras Iliú, Zuleyda y Mae, por sus valiosos conocimientos, y las que me enseñaron que la gran sabiduría es la que mira lo lejano y lo cercano, y no juzga poco lo pequeño, ni mucho lo grande, sino lo justo.

En fin a todos mis compañeros del departamento, a los que invito a asumir juntos el compromiso de construir una educación inclusiva de más calidad.

¡A todos, muchas gracias!

RESUMEN

Mejor educación genera mayor progreso y bienestar, oportunidades y cohesión social por eso el empeño de nuestro país por ofrecer a cada ciudadano una educación de calidad para todos. La política educativa que hoy se lleva a cabo en nuestro país, es la expresión de los principales postulados martianos y fidelistas de una educación para todos, sin segregación ni exclusión. Mejorar la educación inclusiva constituye un desafío colectivo de transformaciones en el hacer y el pensar de todos los centros educativos. La preparación teórica y práctica del psicopedagogo se considera esencial para enfrentar los nuevos retos de la educación cubana actual, ya sea la que recibe en la formación inicial como en la formación permanente, en ambos casos debe darse de manera continua y sistemática. En tal sentido el trabajo del Licenciado en Pedagogía-Psicología dentro de un centro escolar es imprescindible para el logro de una adecuada prevención, así como, jugar un papel decisivo en la corrección y/o compensación del defecto en los niños con retraso mental incluidos, lo que requiere un dominio teórico-metodológico y científico de los presupuestos fundamentales que le aportan las disciplinas afines, en tanto garantizará la asesoría a los directivos y docentes en los centros donde asistan estos escolares, en relación con los métodos, técnicas y procedimientos específicos de trabajo con estos y sus familias, acorde con el nivel de enseñanza, características del centro y grupo escolar. Derivado de las ideas anteriores se propone elaborar un manual, que contribuya a la preparación para la atención a los escolares con Retraso Mental Incluidos, de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". No es pretensión de la autora brindar un texto acabado, que responda todas las interrogantes y dé solución a las innumerables situaciones que se puedan presentar en su trabajo, sino brindar actividades para encauzar su labor psicopedagógica, en la misma medida que, los estimule a seguir profundizando en la teoría y la práctica de la atención a la inclusión educativa. La presentación de este manual constituye un primer intento de ayudar a esas transformaciones, a partir del conocimiento científico avanzado en la actualidad sobre esta temática, que pudieran sustentar la práctica educativa en los centros de las diferentes enseñanzas que atienden alumnos en inclusión educativa.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCION	1
Epígrafe 1. Referentes teórico – metodológicos que sustentan el proceso de formación inicial del Licenciado en Pedagogía–Psicología y su preparación para la atención a los escolares con RMI. Diagnóstico de su estado actual	
1.1 Posiciones internacionales en torno a la formación de psicopedagogos y psicólogos educativos	
1.1.2 La formación profesional del Licenciado en Pedagogía-Psicología en Cuba	
1.2 La inclusión educativa: antecedentes y contextualización en la educación cubana	
1.3 Preparación del Licenciado en Pedagogía-Psicología para la atención integral a los escolares con Retraso Mental Incluidos	
1.4 Estado actual de la preparación de los estudiantes para la atención a la inclusión educativa	
1.4.1 Procesamiento y análisis de los resultados del diagnóstico inicial	
1.4.1.4 Integración de los resultados	
Epígrafe 2. Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con Retraso Mental Incluidos	
2.1 El Manual como resultado científico	
2.2. Fundamentación del Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con Retraso Mental Incluidos	
2.3. Principios en los que se sustenta el Manual del psicopedagogo para la atención al escolar con Retraso Mental Incluidos	
2.4. Implementación, orientaciones y evaluación del Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con Retraso Mental Incluidos	
2.5 Estructura organizativa del Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con Retraso Mental Incluidos	
2.6 Valoración de los resultados del Manual, para contribuir a la preparación del psicopedagogo para la atención a escolares con Retraso Mental Incluidos	
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	

INTRODUCCIÓN

En Cuba la formación de docentes constituye una prioridad en la política económica y social desde los inicios de la revolución. El legado de los más genuinos representantes de la pedagogía cubana, unido a la experiencia acumulada durante los años de revolución ha permitido llevar a cabo de manera permanente el perfeccionamiento del proceso de formación de los docentes para dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad en cada momento histórico.

Elevar la calidad y el rigor del proceso educativo en la formación del personal docente, incrementar la eficiencia en el ciclo durante la formación, garantizar la superación permanente y actualizar los programas de formación e investigación en función de dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza de cada territorio, constituyen lineamientos (145, 146, 151 y 152) de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.

Para cumplimentar tales indicaciones las facultades pedagógicas en cada universidad tienen la misión de llevar a cabo la formación de los profesionales encargados de dirigir el proceso de formación de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes, en los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación (SNE).

Numerosos autores han realizado investigaciones sobre la formación de los profesionales de la educación Parra (2002), Chirino (2002), Calzado, 2004, Addine y Fuxá (1998), Breijo (2005), Bonilla (2010), Reinoso Cápiro, C., & Otaño Díaz, O. (2013) referido a la competencia pedagógica en la orientación educativa durante la formación inicial y permanente en el Licenciado en Pedagogía-Psicología, coincidiendo todos en señalar la necesidad de preparar a los docentes desde la formación inicial para que puedan cumplir con calidad las exigencias de su desempeño, sin embargo los trabajos dedicados a la formación del Licenciado en Pedagogía-Psicología son escasos.

De manera particular en la carrera de Licenciatura en Educación en la especialidad de Pedagogía-Psicología, se forman los profesionales cuyo modo de actuación comprende -entre otros aspectos- la orientación educativa a escolares, docentes, la

familia y los sujetos de la comunidad implicados en el proceso educativo, la asesoría en las instituciones educativas, con vistas a garantizar el trabajo preventivo y la atención a la diversidad, aspecto que cobra especial atención si se tiene en cuenta las complejidades que encierra el proceso de inclusión educativa que se materializa en la escuela cubana actual.

Para desempeñar su modo de actuación este profesional requiere una elevada preparación teórica y metodológica y el dominio de habilidades que le permitan detectar y solucionar los problemas socioeducativos que se presenten en su contexto de actuación y dar respuestas a las exigencias planteadas en la política educativa cubana, lo que significa que no solo deben atender por la vía directa a los escolares incluidos y sus familias sino que deben orientar a los docentes implicados en el proceso educativo para garantizar la atención integral a los educandos y asesorar a los directivos de modo que la escuela elabore y aplique las estrategias específicas para estos escolares a partir de la organización del proceso docente y extradocente y el establecimiento de agrupamientos y horarios flexibles como se establece en los documentos normativos.

El tema de la igualdad y la equidad social es mundialmente reconocido desde que en 1948 se proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, así mismo la Convención sobre derechos del niño (ratificada por 193 estados), reconoce este derecho a todos los niños y las niñas. Más adelante en el año 2000, la UNESCO establece que la inclusión de la infancia con necesidades especiales o pertenecientes a grupos excluidos de la educación por causas étnicas, económicas, raciales, u otras deberá incorporarse en las estrategias de los países para lograr la meta de una educación para todos antes del 2015. Nuevamente el tema es tratado en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en septiembre de 2015 en el proyecto de Agenda, titulado “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, declarándose como Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (ONU, 2015)

En Cuba el tema de la igualdad y equidad en la educación, constituye un principio de la política educativa de la revolución cubana. Numerosos autores lo han abordado desde posiciones humanistas y se proyectan a favor de la inclusión educativa. En los inicios del siglo XXI hasta la actualidad, se ha venido transitando hacia la concepción de inclusión, en la que investigadores cubanos como Pérez

Elsie (2008) Borges Santiago (2011), Orozco Moraima (2011), entre otros, han expuesto ideas sobre la inclusión como fenómeno al que se arribó como parte del proceso de integración. Cabe mencionar entre otros a : Illán, (1989); Aguilera, (1990); López, (1991); Bell, (1995-1998); González, (1996); Caballero, (1996); López, (1996); Álvarez, (1998); Morejón, (1999); Áreas, (1999); Colás, (2000); Rivero, (2001); Torres, (2002); Pérez, (2002); Manes, (2003); Díaz, (2004), Ferrer, (2005); Guerra, (2005); De la Peña, (2006); Colas, (2008), Leyva, (2010).

Los referidos autores enfatizan en el criterio de que la educación inclusiva constituye un derecho de todos los educandos y no sólo de aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE), por lo que todos deben recibir una educación en correspondencia con sus particularidades y reconocen la necesaria preparación de los docentes para enfrentar el reto de la inclusión educativa.

El tratamiento al tema desde el rol del psicopedagogo aun es limitado; Leyva, M. (2001) propone un manual teórico metodológico para el psicopedagogo escolar, encaminado a encontrar la solución a los problemas de aprendizaje y/o emocionales y del comportamiento de los educandos, no encontrándose otras evidencias de trabajos que contengan orientaciones específicas para la actuación del psicopedagogo en el tratamiento a las NEE asociadas a discapacidad desde la inclusión educativa.

La experiencia acumulada por la autora en la formación de los Licenciados en Educación en la especialidad de Pedagogía-Psicología, permitió identificar la existencia de un problema social, dado en que la preparación de los estudiantes de la carrera Pedagogía –Psicología para la atención a la inclusión educativa, no alcanza los niveles necesarios que garanticen un desempeño profesional acorde con las exigencias contenidas en el modelo del profesional.

Este problema social se confirma con los resultados obtenidos en indagaciones teóricas y empíricas (análisis de documentos, observaciones a la realidad educativa escolar, entrevista a estudiantes, profesores y tutores de las escuelas donde efectúan la práctica pre-profesional) realizadas en la fase exploratoria previa a esta investigación en el curso 2015 – 2016, sobre el proceso de formación de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, en el que se identificaron las siguientes fortalezas:

- ❖ La declaración en el Modelo del Profesional de la atención a la diversidad como parte del modo de actuación, como uno de los problemas profesionales, como objetivo de la formación y como tarea en las diferentes funciones profesionales.
- ❖ La existencia del currículo propio y optativo/electivo que permite la profundización y/o tratamiento a contenidos de interés del territorio y de los estudiantes.
- ❖ La presencia en el claustro de la carrera de docentes con basta experiencia en la orientación educativa.
- ❖ La necesidad que sienten los alumnos de prepararse para atender la diversidad y los escolares con NEE que se encuentran incluidos en las escuelas de la enseñanza general.

Se encontraron además como **debilidades**:

- ❖ Los estudiantes evidencian insuficiencias en el dominio de aspectos metodológicos y prácticos que le permitan la atención a la inclusión educativa.
- ❖ Algunos tutores de las escuelas donde realizan la práctica pre-profesional son graduados de psicología y no poseen la preparación pedagógica para acompañar la formación del Licenciado en Pedagogía-Psicología para la atención a la inclusión educativa de los escolares con RMI.
- ❖ La no existencia de maestros de apoyo para la especialidad de Retraso Mental.

Durante este estudio se pudo identificar algunas causas:

- ❖ El tratamiento de los contenidos relacionados con la atención a la inclusión educativa en el currículo base y optativo/electivo es básicamente teórico.
- ❖ No todos los estudiantes seleccionan el currículo optativo/electivo que aborda estos contenidos.
- ❖ No existe un documento que ofrezca indicaciones precisas al psicopedagogo para el trabajo con los escolares con RMI.

Determinadas las causas, la autora considera que aunque todas inciden en la existencia del problema, si existiera un material con indicaciones metodológicas o procedimientos y actividades modelo para orientar al escolar con RMI, a su familia y a los docentes, pudiera incidirse en el resto de las causas y resolver el problema.

Lo anterior evidencia una contradicción que se manifiesta entre la necesidad de formar un profesional preparado teórica y metodológicamente para atender los escolares con RMI según las exigencias del contexto durante el desempeño de su modo de actuación y el hecho de que en el proceso de formación inicial del Licenciado en Pedagogía-Psicología no se alcanzan los niveles de preparación metodológica requerida para cumplimentar tales fines.

Lo anterior lleva a la autora a plantearse como **problema profesional**: ¿cómo contribuir a la preparación para la atención a los escolares con RMI, de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”?

Del problema se precisa como **objeto de estudio**: el proceso de preparación para la atención a los escolares con RMI durante la formación inicial del Licenciado en Pedagogía-Psicología

Para darle solución al problema planteado y elevar la preparación para el desempeño de dichos profesionales, se propone como **objetivo general del trabajo**: elaborar un manual, que contribuya a la preparación para la atención a los escolares con RMI, de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”

Para garantizar la ejecución del trabajo y con vistas al cumplimiento del objetivo, se proponen las siguientes **tareas profesionales**:

1. Determinación de los referentes teórico – metodológicos que sustentan el proceso de formación inicial de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología y su preparación para la atención a los escolares con RMI.
2. Diagnóstico del estado actual de la preparación para la atención a los escolares con RMI, en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
3. Determinación de la estructura y contenido de un manual, que contribuya a la preparación para la atención a los escolares con RMI, de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
4. Valoración de los resultados obtenidos con la utilización del manual, en la preparación para la atención a los escolares con RMI, en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

Para cumplimentar las tareas profesionales se asume como **método general el método dialéctico-materialista**, que permitió estudiar el objeto como un proceso, determinar sus componentes, relaciones dialécticas y contradicciones, así como la selección y aplicación de los métodos teóricos y empíricos utilizados.

Además se asume la **investigación-acción del profesor**, ya que permite el análisis de las situaciones sociales experimentadas por los docentes y que requieren una respuesta práctica, además permite interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación, (en este caso los profesores y los estudiantes). De esta manera se logra la concientización y la participación en la búsqueda de solución al problema detectado con la participación de todos los implicados.

Se utilizaron como **métodos teóricos**

El análisis histórico y lógico, que permitió el estudio de la evolución del proceso de formación de Lic en Pedagogía-Psicología, tanto en el ámbito nacional como internacional, analizar los antecedentes históricos de este proceso y profundizar en los elementos que condicionan la preparación para la atención a los escolares con RMI.

La inducción y deducción, se utilizó en durante la constatación empírica del estado actual de la preparación para la atención a la inclusión educativa en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, en la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", lo que permitió determinar las regularidades y las principales causas del problema identificado. Se utilizó además durante la elaboración de manera conjunta del manual propuesto y en la valoración de las transformaciones producidas en los estudiantes participantes en la investigación con la utilización del manual.

La modelación, permitió la representación simplificada de la estructura y contenidos del manual, que contribuya a la preparación para la atención a los escolares con RMI.

Por su parte los **métodos empíricos** permitieron la recogida de la información durante la constatación del problema y para la valoración de los resultados obtenidos con la aplicación del manual. Ellos fueron:

El análisis de documentos (Anexo 1), permitió conocer el tratamiento al tema de la preparación para la inclusión educativa en general y de manera particular a los

escolares con RMI, en los documentos normativos del MINED y la carrera y en los programas de las diferentes asignaturas.

La entrevista (Anexos 2 y 3), se aplicó a estudiantes y tutores de la escuela donde realizan la práctica pre-profesional con el objetivo de conocer su opinión sobre la preparación que reciben durante la formación inicial para la atención a los escolares con RMI.

La observación participante (Anexo 4), se aplicó para conocer de manera directa el comportamiento de los estudiantes durante el proceso de atención a los escolares con RMI, antes y después de elaborado el manual.

El registro anecdótico, permitió seguir el desarrollo de los acontecimientos durante toda la investigación, identificando: satisfacciones e insatisfacciones, dudas, temores y expectativas, de los estudiantes con respecto a su preparación para la atención a los escolares con RMI, lo que permitió reajustar la investigación en aras de alcanzar el objetivo propuesto.

Se utilizaron además **métodos estadístico – matemáticos**, que permitieron la cuantificación y el procesamiento de los datos obtenidos para realizar las interpretaciones correspondientes, específicamente se utilizan las técnicas de **estadística descriptiva**, cálculo porcentual apoyado en tablas y gráficos.

La novedad de la investigación está basada en proponer un manual que, respondiendo a las vivencias y exigencias del contexto donde desarrollan su práctica pre-profesional, ofrezcan precisiones teóricas y orientaciones metodológicas que contribuyan a la preparación para la atención a los escolares con RMI desde la formación inicial, favoreciendo el desempeño profesional.

La **actualidad del tema** radica en que el problema que se investiga posee plena vigencia y responde a una de las prioridades de Sistema Nacional de Educación, pues preparar a los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología para la atención a los escolares con RMI es una necesidad ya que ellos son los encargados de ejercer la orientación educativa y asesorar a docentes y directivos en el cumplimiento de la política educativa y garantizar una educación de calidad para todos.

DESARROLLO

Epígrafe 1. Referentes teórico – metodológicos que sustentan el proceso de formación inicial del Licenciado en Pedagogía–Psicología y su preparación para la atención a los escolares con RMI. Diagnóstico de su estado actual

En el presente epígrafe se presenta un análisis histórico del proceso formación inicial del Licenciado en Pedagogía –Psicología a nivel internacional y una mirada a este proceso en Cuba, además se da tratamiento al tema de la inclusión educativa como principio de la política educativa cubana y se analiza el papel del Licenciado en Pedagogía –Psicología en dicho proceso en el contexto cubano. Se presenta el diagnóstico del estado actual de la preparación para la atención a los escolares con RMI, de los estudiantes de la carrera Pedagogía –Psicología, en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

1.1 Posiciones internacionales en torno a la formación de psicopedagogos y psicólogos educativos

Los orígenes de la psicopedagogía según Cabrera Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. T. (2010) se pueden encontrar desde el mismo nacimiento de la pedagogía y la psicología experimental, básicamente la que se aplicaba en el terreno de las deficiencias físicas y mentales, por lo consideran que la psicopedagogía como disciplina científico-profesional, tiene sus antecedentes históricos bien delimitados, sobre todo en países de Europa y América. Se reconoce a Francia como el iniciador de tales prácticas, con la fundación, por Henri Wallon (1879-1962), en el año 1925 del primer Laboratorio de Psicopedagogía en una escuela pública y posteriormente en 1927 la creación del Laboratorio de Psicología del Niño.

En 1946 Wallon creó un centro psicopedagógico que sirvió de modelo para la creación de sucesivos centros. En el año 1947 Langevin-Wallon promueven en Francia una reforma en la cual se dejaban establecidas las principales funciones del psicopedagogo. En 1970 se crea la Asociación Francesa de Centros Psicopedagógicos, integrada por alrededor de 20 centros de esa naturaleza.

En España, el proceso de reconocimiento de la psicopedagogía como disciplina ocurre mucho después que en Francia y EU. El estudio de estos contenidos se incluía en la licenciatura de Filosofía. Cuando en España se daban los primeros pasos en el estudio por separado de las disciplinas psicológicas (1902) y pedagógicas (1904), en el resto de Europa y en Estados Unidos se institucionalizaba la psicopedagogía como disciplina encargada de atender las necesidades especiales de los estudiantes.

Después de un período de incertidumbre y desorden epistemológico que provocó la fragmentación en el campo del conocimiento psicopedagógico, provocado por la

dictadura franquista, en la década de los 80 del pasado siglo se inicia una reforma educativa que tiene su colofón en 1990 al aprobarse la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, en la cual se establece “la orientación e intervención psicopedagógica en todos los centros de enseñanza obligatoria, con el fin de que den apoyo y asistencia a las necesidades de los centros, el profesorado, el alumnado y sus familias”, institucionalizando la figura de psicopedagogo/a dentro del sistema educativo. Cabrera Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. T. (2010).

Los autores antes mencionados reconocen como ámbitos de acción profesional de la psicopedagogía el entorno escolar, la orientación profesional, los menores en riesgo de desatención y descuido familiar, la intervención comunitaria, en general y **la atención a la diversidad y la educación inclusiva**, aspecto que se considera esencial en la formación de cualquier profesional de la educación, pero imprescindible en el quehacer del psicopedagogo por la preparación especializada que recibe. Lo anterior evidencia que el ejercicio profesional del psicopedagogo supera los servicios psicopedagógicos escolares y de orientación, y va más allá del trabajo con escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Según Bermúdez Morris, R., & Pérez Martín, L. (2011) los orígenes de la Psicopedagogía en Iberoamérica se pueden ubicar en Argentina, en la Universidad del Salvador, donde se comienza a impartir esta disciplina a partir de 1956; comenzó siendo una carrera de tres años dedicada al perfeccionamiento docente, sin embargo en la actualidad su campo se ha ampliado a todas las áreas de intervención de la psicología y de la pedagogía, lo que provoca, según la referida autora, discrepancias entre la formación recibida y las competencias adquiridas para el desempeño en los diferentes ámbitos.

Le siguió Chile en 1981, sin embargo una década después y a partir de la aprobación de varias leyes (Ley nº 18.962, MEP, 1990; Ley 19.070, MEP, 1991, Ley 20.248, MEC, 2008), se excluye al psicopedagogo como profesional de la educación y su formación se realiza solo en la educación superior privada limitando considerablemente su trabajo en las escuelas públicas.

La especialidad en Psicopedagogía se extendió a otros países del área como Brasil, Méjico, Perú o Venezuela, encontrándose bajo un mismo título gran

diversidad en los currículos, en las formas de acceso y en el tiempo de formación, el que oscila entre 2 y 5 años.

En el caso particular de Argentina se denominan psicopedagogos a distintos profesionales con una formación curricular diversa. Existen varias especialidades afines tales como “Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía” o “Asistente Psicopedagógico”, ambas con una duración de 2 años, lo que sin lugar a dudas conlleva a divergencias epistemológicas y procedimentales. Específicamente la Licenciatura en Psicopedagogía faculta, según lo establece el Ministerio de Educación (Resolución N° 2473/84), para intervenir conjuntamente en el ámbito clínico inherente a la especialidad de Psicología Clínica y en el educativo, propio de la especialidad de Psicología de la Educación, lo que se considera inaceptable coincidiendo con Pérez, M, (2011) porque las competencias propias para desempeñarse en cada ámbito son muy específicas y difieren unas de otras.

Por su parte en Brasil, cualquier graduado o ingeniero puede obtener la especialidad en Psicopedagogía mediante la realización de un curso de especialización o máster, de forma presencial o a distancia.

Como puede apreciarse existen diferentes posiciones en torno a la formación de estos especialistas, que van desde la titulación que reciben, las fuentes de ingreso, los años de formación, el perfil con que egresan, llegando a considerarse que ...” la Licenciatura en Psicopedagogía *nunca tuvo razón de ser*. La propuesta del “Grupo XV” que asumió parcialmente el Consejo de Universidades en su momento, ha tenido consecuencias negativas para la identidad, el prestigio y el reconocimiento social e institucional de la Psicología en su conjunto y un coste profesional *incuantificable* para los Licenciados en Pedagogía” Pérez, M (2011)

1.1.2 La formación profesional del Licenciado en Pedagogía-Psicología en Cuba

El interés y la preocupación por la educación del pueblo constituyen una prioridad en la política de la Revolución Cubana. En su alegato de defensa conocido como “La Historia me absolverá”, Castro, F (1973) denunció el deplorable estado la educación existente en Cuba en aquella época y trazó un plan a seguir una vez alcanzado el triunfo revolucionario para revertir esta situación, inspirado en el pensamiento martiano “Ser culto es el único modo de ser libres” Martí, J, (1884).

Desde el triunfo revolucionario en 1959, se brinda especial atención a la educación y en particular a la formación de los educadores, sin la cual sería imposible dar

continuidad a la obra que se iniciaba en beneficio de todos los cubanos. El primer gran reto y victoria en materia educativa fue la Campaña de Alfabetización, que permitió declarar a Cuba, "Territorio Libre de Analfabetismo", en diciembre de 1961. Tomando en consideración la ley general de la educación, que reconoce su carácter histórico-concreto y la considera un fenómeno condicionado y condicionante del desarrollo social Blanco, A, (2004), es posible comprender desde una posición materialista dialéctica, que los necesarios cambios que se producían en la sociedad cubana producto de la revolución implicarían cambiar la escuela al ser una agencia socializadora y junto a ella todos los agentes educativos que en ella laboran, lo que supone cambios en los modelos de formación de los docentes como máximos representantes de las nuevas políticas educativas. Calzado, (2004).

Las condiciones histórico-concretas de aquel momento exigen de manera urgente e inevitable impulsar el desarrollo económico, político y social del país que le permitiera consolidar la independencia alcanzada y enfrentar los retos y demandas de la naciente sociedad. Ello hace que se inicie una nueva etapa en el proceso de formación de los educadores, para lo cual se tiene en cuenta las más genuinas tradiciones pedagógicas aportadas por Félix Valera y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800- 1862), José Martí y Pérez (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), surgiendo así en 1964 los Institutos Superiores Pedagógicos encargados de la formación y superación del personal docente y los cuadros del SNE.

La carrera de Licenciatura en Educación Pedagogía –Psicología tiene sus antecedentes en la Escuela de Pedagogía, insertada en la Facultad de Letras y Ciencias de la Universidad de La Habana en 1900. El propósito de esta Escuela era la formación de un pedagogo general especialista en los problemas teóricos y prácticos de la educación de su época, pero su proyección laboral se limitaba a elevar el nivel pedagógico de los maestros graduados en Escuelas Normales (creadas en 1915) y la calificación pedagógica de otros graduados universitarios. Los graduados de esta Escuela podían desempeñarse en Escuelas Primarias Superiores, en los Institutos de Segunda Enseñanza y en Escuelas Normales, así como ocupar cargos de inspección y dirección escolar. No existía la inclusión educativa como política por tanto no se da tratamiento desde la formación inicial.

En 1942, surge la Facultad de Educación, la que perduró hasta a Reforma Universitaria de 1962 donde se estableció la formación de profesores secundarios y en 1964 surgen los Institutos Pedagógicos adscritos a las Universidades, iniciando así el proceso de formación regular de profesores por asignaturas que exigía la Revolución Educacional iniciada con la victoria de 1959.

Como parte del proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional Educación, en 1977 los Institutos Pedagógicos se transforman en Institutos Superiores Pedagógicos surgiendo con ellos las carreras de Licenciatura en Educación en las diferentes especialidades. Es en este momento donde surge la Facultad de Pedagogía, con el objetivo de llevar a cabo la formación de profesores de Pedagogía y Psicología, para los propios Institutos Superiores Pedagógicos, las Escuelas Pedagógicas y los Institutos de Superación Educacional.

Esta formación se llevó a cabo mediante el **plan A**, en el cual se articularon subsistemas de actividades de la práctica pre-profesional (prácticas de familiarización, de trabajo pedagógico general, de trabajo pedagógico especializado y la práctica docente); se perfilan los componentes académico, investigativo y laboral. Los egresados de este plan se preparaban como docentes, cuestión que no incluía la orientación educativa especializada a escolares y familias, sino la orientación como función inherente al rol profesional de educador, ni tampoco se concebía su actuar en función de la preparación de los docentes del resto de las especialidades.

Como consecuencia de la reducción en la demanda de estos profesionales y el hecho de que se desempeñaban casi exclusivamente como docentes, se producen significativos cambios en la formación de estos especialistas. A partir de 1985 hasta 1992 la formación se produce a partir de graduados de otras carreras, durante 2 años a tiempo completo, variante que se desarrolló en cuatro ISP del país: Ciudad de La Habana, Villa Clara, Holguín y Santiago de Cuba. Ya en estos momentos se amplían las esferas del trabajo educacional incorporándose la investigación y la orientación educativa en los centros docentes, para lo cual fue necesario introducir cambios en el plan de estudio y los requisitos de ingresos, surgiendo así el **plan B**, a cuyos egresados se les otorgaba un título equivalente al que ya poseían.

Los egresados de este plan obtuvieron mayor preparación para la docencia y la orientación educacional, así como en la detección de problemas educativos que

requerían de investigación para la solución inmediata en los centros educacionales. En esta etapa se logra el vínculo entre las asignaturas que preparaban a futuro especialista en el área de la pedagogía y la psicología y la metodología de estas especialidades para la atención a los problemas de los centros dirigidos a la formación del personal docente.

La universalización de la educación superior como modalidad de formación de docentes, a partir del curso 2001-2002, provocó cambios en la concepción de la formación presencial a tiempo completo; un año más tarde, en el 2003 se realiza una nueva versión de la carrera que permitía la continuidad de estudios a los egresados de la formación emergente de maestros primarios, los egresados de los cursos de superación de trabajadores sociales y de otros Programas priorizados de la Revolución, lo que llevó a realizar ajustes **al plan C** vigente en ese momento.

En este ajuste diseñado para cinco años, se concibe la carrera en la modalidad de curso para trabajadores, según el modelo de universalización que se desarrolla en las sedes municipales de las UCP (Universidades de Ciencias Pedagógicas). No existe un modelo del profesional claramente sino 25 objetivos generales y los objetivos por año, aspectos que a criterio de la autora eran demasiado ambiciosos y por tanto difíciles de comprobar. En este plan se centra la atención en la preparación para elevar la formación del personal docente.

En el 2007 con vistas a fortalecer el trabajo preventivo que se desarrolla desde el MINED, se aprueba la reapertura de la carrera en CRD para bachilleres en todas las provincias. Con este nuevo ajuste al **plan C** se lograría una formación más integral para ejercer la docencia en las asignaturas de las disciplinas pedagógicas y psicológicas, asesorar a directivos y profesores y ejercer la orientación educativa a educadores, educandos, familias y miembros de la comunidad y desarrollar una actividad científico – investigativa relacionada con los problemas educativos de su contexto de actuación.

En el curso 2010 – 2011 se inicia el **plan D**, cuyo objetivo es formar un profesional capaz de encontrar soluciones a los problemas del quehacer educacional en diferentes contextos, por lo que es preciso elevar su desempeño como docentes, asesores y orientadores educacionales.

En el **Modelo del Profesional** para este plan se declara un **objeto de trabajo** que contempla la orientación educativa y la asesoría psicopedagógica además se expresa en el **modo de actuación** la orientación educativa, la asesoría en las

instituciones educativas y labor preventiva y de atención a la diversidad de la comunidad pedagógica y familiar entre otros aspectos. MINED, (2010)

Resulta evidente que la formación de este profesional requiere un proceso de actualización y perfeccionamiento continuo, que le permita incorporar los resultados más sobresalientes de las ciencias pedagógicas y psicológicas, que le garantice un verdadero trabajo preventivo y la atención a la diversidad en las condiciones actuales, para la atención a la inclusión educativa, en la que deberá orientar no solo a los escolares con NEE, sino a las familias y asesorar a los maestros y docentes para que puedan ofrecer una atención educativa integral a los escolares incluidos.

El perfeccionamiento continuo de los planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía- Psicología, se realiza tomando en cuenta las condiciones histórico-concretas del momento y las crecientes y cambiantes exigencias sociales y educacionales en la formación del profesional. Apoyados en las más genuinas tradiciones pedagógicas, las experiencias acumuladas durante más de 50 años de “educación en revolución” y las transformaciones realizadas en el SNE, así como los resultados de investigaciones realizadas en la educación superior sobre las tendencias actuales en el mundo y su comparación con la realidad cubana se elaboran y perfeccionan los planes de estudio, por esa razón en el curso 2016-2017 entra en vigor el **plan E**, que acorta el tiempo de formación y reduce considerable de las horas lectivas, dejando mayor tiempo al trabajo independiente de los estudiantes y la actividad investigativo-laboral que los prepare para el desempeño profesional exitoso.

Como se aprecia en el caso de Cuba, existe claridad en el perfil profesional del Licenciado en Pedagogía- Psicología, el cual supera las limitaciones de los modelos que contemplan un psicólogo educativo y un pedagogo, pues este profesional domina los fundamentos teóricos y metodológicos de la Pedagogía que le permiten comprender el proceso de educación del hombre en sus múltiples contextos y bajo la diversidad de influencias educativas a la vez que domina los fundamentos teóricos y metodológicos de la Psicología que le brindan la posibilidad de estudiar y comprender el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, razón por la cual su actuar no se reduce al trabajo con escolares sino que incluye la familia, la comunidad, los docentes y otros agentes educativos.

1.2 La inclusión educativa: antecedentes y contextualización en la educación cubana

La inclusión educativa tiene sus orígenes en la década del 90 del pasado siglo en el foro internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien en Tailandia, donde se originó la idea de: "Una educación para todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal".

El término inclusión educativa viene a sustituir al de integración, pues resulta menos segregacionista, al considerar que se debe modificar el sistema escolar, para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La inclusión hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad.

La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La inclusión educativa conlleva la tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos más vulnerables y, en este sentido, condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad y respeto.

La inclusión educativa es compromiso social, es dedicación, sacrificio, respeto, equidad, identidad y, por encima de muchas cosas, es amor. La inclusión educativa es un problema de los sistemas sociales y educativos de cada país. Para algunos, significa un conjunto de medidas que emprenden los gobiernos para insertar en el sistema regular y en la escuela integrada a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEE que tradicionalmente se han atendido en la modalidad de educación especial, de modo que las personas con discapacidad se adapten a las prácticas educativas existentes y se logre la inserción de estas personas con los otros. Borges y Orozco, (2014)

A la luz de la integración la tarea de la escuela especial es la preparación de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con NEE asociadas a discapacidades para insertarse en las escuelas regulares, donde no siempre se respeta su individualidad al considerar que todas las discapacidades son iguales.

Desde la perspectiva de la inclusión, los alumnos con NEE no tienen que prepararse para la escuela regular, pues la escuela inclusiva realiza cambios que benefician a todos, la escuela se ajusta a las necesidades de las personas con discapacidad, no las personas a la escuela como ocurría con la integración. La

integración y la inclusión educativas no son procesos excluyentes, cuando las prácticas educativas están bien organizadas la escuela integrada favorece la atención a los alumnos con NEE que asisten a las escuelas inclusivas, es decir, "...escuelas que por la excelencia de la atención educativa que ofrecen, hagan posible que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de una comunidad puedan encontrar lo necesario para su pleno desarrollo". Borges y Orozco, (2014: 32).

Se precisa entonces de una escuela inclusiva, lo que supone una escuela centrada en el diagnóstico de las posibilidades, dirigida a la educación de todos los alumnos, basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad y valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad, considera que la "inserción" es total e incondicional, exige transformaciones profundas de los sistemas educativos, el alumno recibe todo el apoyo en el aula ordinaria, no encubre las limitaciones de los alumnos, porque son aceptadas como diferencias. Borges y Orozco, (2014: 33).

Lo anterior lleva a la autora a asumir que "La inclusión educativa debe verse como un proceso de perfeccionamiento escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia". Borges y Orozco, (2014: 34).

Por tal razón la autora considera que la inclusión educativa va más allá de facilitar el acceso a todos los alumnos con NEE a las escuelas especiales o de la enseñanza general, se trata de un proceso que no solo implica ofrecer la oportunidad a los alumnos sino también ofrece oportunidades de perfeccionamiento continuo a los docentes para enfrentar los retos que impone la inclusión educativa. Sin embargo, la realidad indica que el personal docente que labora en las escuelas inclusivas no siempre está preparado para brindar una educación inclusiva de calidad.

La política educativa cubana se caracteriza por la igualdad, la equidad y la justicia, garantizándoles a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes la posibilidad y el derecho a estudiar y formarse como profesional conforme a lo que sus posibilidades le permitan.

La educación inclusiva en Cuba se sustenta en el ideario pedagógico de Martí cuando expresa: "...es un crimen el divorcio entre la educación que se ofrece en una época y la época...", y "...cualquier esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que la recibe" Martí, J, (1884, p.289). En la actualidad, Cuba inmersa en el perfeccionamiento de su proyecto social, implementa los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución orientados al perfeccionamiento del sistema educativo, de modo que garantice la preparación del hombre como su principal recurso y la inclusión social como máxima aspiración del sistema.

Asumir la inclusión en Cuba no significa eliminar las escuelas especiales, pues en ellas los escolares con NEE reciben una atención educativa que les ofrece los recursos y apoyos para su inserción en las escuelas de educación general y en la sociedad de manera activa, por el contrario, estas instituciones redimensionan su rol dentro del sistema educativo, pues además del trabajo con los alumnos y la familia, deben contribuir a la preparación de los docentes de la enseñanza general para la atención a los escolares incluidos.

La inclusión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Cuba se favorece porque los docentes de la enseñanza general reciben, en su actuar pedagógico, recursos y apoyos por parte de los especialistas de la Educación Especial encaminados a dotarlos de herramientas teóricas y metodológicas para ofrecer una verdadera educación inclusiva.

La inclusión debe verse como un proceso de restructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y perfeccionamiento que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes.

La teoría vigotskiana explora la naturaleza del aprendizaje, la acción humana y la influencia sociocultural sobre el desarrollo cognitivo. Estas ideas tienen varias implicaciones para la práctica educacional en la escuela inclusiva; por un lado, la importancia de las interacciones que faciliten el aprendizaje y el contexto heterogéneo donde acontecen, así como la importancia del trabajo colaborativo en los proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro, el papel del profesor, al convertirse en un facilitador que le presta atención a las características únicas de los alumnos, y la interacción entre alumnos.

Resulta vital en la comprensión y materialización de las políticas de inclusión educativa la preparación del docente. Los docentes (maestros, profesores, especialistas) cubanos son los principales promotores y creadores de las transformaciones del sistema educativo actual, de la implementación de las nuevas prácticas inclusivas y del funcionamiento institucional de calidad. Un papel esencial en ese proceso lo juega el Licenciado en Pedagogía-Psicología, quien tiene dentro de sus tareas y funciones además de la orientación educativa a los escolares, la asesoría a los docentes para cumplir con éxito las exigencias de su modo de actuación.

La superación del personal docente y el trabajo metodológico son procesos propios de la escuela cubana y del sistema educativo, en ellos se trabajan los fundamentos esenciales para enfrentar los retos y las exigencias de la política educativa, los conceptos fundamentales: educación especial, necesidades educativas especiales e inclusión educativa. Se ofrece igualmente preparación metodológica para hacer programaciones curriculares ajustadas a todos los alumnos y alumnas de la escuela, que tenga en cuenta sus diferencias, lo que garantiza el éxito en su aprendizaje y la participación en igualdad de condiciones y plena justicia social.

Teniendo en cuenta las exigencias al Lic. en Pedagogía-Psicología, en la superación al docente para la atención a la inclusión educativa, se precisa un proceso de formación inicial que prepare para el desempeño exitoso de sus funciones, que ofrezca recursos motivacionales, teóricos y metodológicos que le permitan la atención educativa integral a los escolares con NEE asociadas a discapacidad y a sus familias para garantizar una vida adulta independiente, así como la asesoría a docentes y directivos para que diseñen y ejecuten un proceso ajustado a las características de cada alumno.

1.3 Preparación del Licenciado en Pedagogía-Psicología para la atención integral a los escolares con Retraso Mental Incluidos

El **retraso mental** es el estado del individuo en el que están afectados todos los procesos psíquicos superiores de la personalidad, fundamentalmente los de la esfera cognoscitiva, debido a una lesión orgánica en el Sistema Nervioso Central de carácter difuso e irreversible y de etiología genética, congénita o adquirida.

Las causas de su aparición son diversas y se manifiestan en diferentes estadios del desarrollo evolutivo de la persona. Estas pueden estar asociadas a todo el proceso

de formación embrionario o fetal, al proceso del nacimiento o a toda la etapa posterior del nacimiento, preferiblemente en la primera infancia.

Los escolares con retraso mental constituyen la mayor población de niños incluidos en la Educación Primaria, por diversas causas: el derecho que le concede la Constitución de la República a los padres sobre la toma de decisiones acerca del tipo de enseñanza que considere más adecuada para su hijos, muchos padres perciben a las escuelas especiales como un tipo de discriminación, o por la lejanía y falta de capacidad de los centros internos, situación que se da con mayor incidencia en las zonas rurales y en casos de niños con retraso mental leve.

A pesar de que las escuelas especiales constituyen la mejor opción educativa para la mayoría de los escolares con retraso mental, en tanto cuentan con el personal docente y especialistas capacitados, poseen las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en correspondencia con sus necesidades, con énfasis en la preparación laboral, para garantizar la atención integral a estos niños, adolescentes y jóvenes, los padres hoy toman en consideración para su elección los resultados positivos que la escuela primaria hoy exhibe en el área del aprendizaje, el trabajo con la familia, el tránsito de los docentes por el ciclo, además de un menor número de alumnos por maestro que favorece la atención diferenciada, el desarrollo de los programas de Informática, Audiovisual y Editorial Libertad, el trabajo de los instructores de arte y la consolidación de las escuelas como Palacios de Pioneros.

Por tanto la educación de escolares con retraso mental en la Educación Primaria exige nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa de los alumnos; supone crear un contexto de aprendizaje desarrollador y exige la integración de todas las influencias educativas en función del desarrollo integral de los escolares. La escuela primaria con alumnos con retraso mental debe reconocer que todos los niños son capaces de aprender y que la mayoría necesita algún tipo de ayuda en el aprendizaje; descubrir y reducir al mínimo los obstáculos para el aprendizaje; involucrar a la familia, la comunidad, organismos y organizaciones; cambiar actitudes, conductas, métodos, estrategias didácticas, adaptar currículos y entornos para atender las necesidades educativas especiales.

El psicopedagogo, al fortalecer la labor preventiva, presta especial atención al proceso de inclusión educativa, encontrando en el cumplimiento de sus funciones: docente metodológica, investigativa y orientadora una respuesta alternativa a la

problemática de la atención a la diversidad educativa con énfasis en aquellos escolares con NEE que se encuentran incluidos en la enseñanza general.

Enfrentar los desafíos que implica para el psicopedagogo, el proceso de inclusión educativa y su concreción en el contexto escolar, postula considerar la conceptualización y actualización del diagnóstico, la caracterización psicopedagógica, el pronóstico y la intervención, enfocada esta última hacia todos los contextos y hacia todos los implicados en el proceso. Tal pretensión ratifica la necesidad de asumir una coherente concepción psicopedagógica desde el enfoque histórico cultural que sustenta la pedagogía cubana, así como una mayor complicidad multidisciplinaria desde el trabajo psicopedagógico.

Desde las exigencias del proceso de inclusión educativa, el psicopedagogo debe dirigir su labor hacia el establecimiento de un sistema de ayudas y apoyos que generen el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales.

El cumplimiento del rol profesional del psicopedagogo insertado en el proceso de inclusión educativa trasciende el ámbito de la escuela y propone el derecho de todos al aprendizaje y la atención a cada una de las personas según sus necesidades, características, intereses y potencialidades, cualesquiera que sean sus características individuales.

Este profesional aprovecha cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una acción para el aprendizaje y para brindar todos los apoyos y ayudas que los estudiantes con NEE necesitan, para la interacción con su entorno, de tal manera que todos los apoyos converjan en una respuesta educativa que permita el desarrollo integral de su personalidad.

El psicopedagogo para favorecer la atención inclusiva demanda de variadas condiciones que dependen del contexto y realidad que viva cada escuela, pues es aquí donde nacen los procesos de educación para todos. Lo anteriormente expuesto, implica la reflexión de los docentes sobre su práctica diaria y búsqueda de alternativas para mejorarla, desde la perspectiva de orientadores de primera instancia.

Desde esta posición la autora considera oportuno resaltar en el proceso de inclusión educativa, las oportunidades de la Tendencia Integrativa Del Pino, (2006), reconociendo y revalorizando la función orientadora del docente, pues ellos son

necesarios para lograr el éxito, considerando que el aprendizaje tiene un origen social, por lo que el aula debe ser abordada como comunidad educativa, donde se gestan y gestionan saberes instructivos y educativos.

En igual medida se exalta, desde las exigencias de esta tendencia y desde el rol profesional del psicopedagogo, el valor de la intervención social y el trabajo en equipo, lo cual justifica asumir la inclusión educativa como un fenómeno social y comunal, partiendo de las experiencias que se desarrollan en las interacciones de todas las personas inmersas en un proceso contextualizado de carácter colectivo, en el cual se involucren los padres de familia, los docentes, los directores, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa.

Significativa relevancia cobra el trabajo del Licenciado en Pedagogía-Psicología en la atención educativa de los escolares con retraso mental incluidos, pues la no existencia de un maestro de apoyo de esta especialidad que coordine el trabajo entre los especialistas y directivos de cada institución (como ocurre con el resto de las NEE), pondera las funciones del psicopedagogo en el tratamiento a dicha problemática, en tanto garantizará la asesoría a los directivos y docentes en los centros donde asistan estos escolares, en relación con los métodos, técnicas y procedimientos específicos de trabajo con estos y sus familias, acorde con el nivel de enseñanza, características del centro y grupo escolar.

La preparación teórica y práctica del psicopedagogo se considera esencial para enfrentar los nuevos retos de la educación cubana actual ya sea la que recibe en la formación inicial como en la formación permanente, en ambos casos debe darse de manera continua y sistemática.

Para llevar a cabo un proceso educativo de calidad es indispensable que los docentes, incluidos los Licenciados en Pedagogía-Psicología concienticen la necesidad e importancia de su preparación y actualización, aspecto que aparece recogido en el informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presentado a la UNESCO, donde se señala: "A los docentes en servicio habrá que ofrecerles periódicamente la posibilidad de perfeccionarse gracias a sesiones de trabajo en grupos y práctica de formación continua".

Es criterio de la autora que cuando se habla de la preparación de los docentes es preciso analizarla en dos direcciones: la instructiva y la educativa, es decir no se trata solamente de poseer conocimientos teóricos sobre un tema específico, sino

también de saber qué hacer con lo que se sabe y cómo utilizarlo en la práctica educativa.

Esta temática ha sido abordada por autores tales como: Colectivo de autores del MINED (1979), Valcárcel (1998), Añorga (1989-2005), Valcárcel (1998-2005), Pérez (2002), Santiesteban (2003-2005), Solís (2003), Castillo (2004), Martínez (2009), González (2012) y Barrios (2013) quienes coinciden en la necesidad de la preparación de los docentes como elemento clave para un buen desempeño profesional.

Para comprender el papel de la preparación (inicial o postgraduada) en el desempeño del docente es preciso analizar la etimología de la palabra. Según el diccionario Cervantes de la lengua española se entiende como **Preparar**: Prevenir, disponer y aparejar una cosa para que sirva a un efecto. Prevenir a un sujeto o disponerle para una acción que se ha de seguir. Hacer las operaciones necesarias para obtener un producto. Disponer para una cosa.

En el XII Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación y de los institutos superiores pedagógicos se plantea que la **Preparación**: “Es una concepción pedagógica permanente que integra las actividades y acciones instructivas y educativas que desarrollan los profesores en la educación, con el fin de perfeccionar la actuación profesional y que se ejecutarán en el seno de un colectivo”. MINED, (1989, citado por González, 2012, p.5).

En tanto Barrios (2013) considera que la **preparación a maestros es**: un proceso de transformación individual como resultado del perfeccionamiento y actualización de los contenidos, métodos, que les permitan cambiar el contexto en el que actúa; lo que se le logra a partir de su experiencia teórico-práctica y el compromiso asumido en función de enfrentar las nuevas exigencias de la educación primaria. Barrios, (2013, p. 9).

Como puede apreciarse en esta definición se reconocen aspectos que a juicio de la autora es importante tomarlos en cuenta, tales como el carácter de **proceso** que garantiza la sistematicidad y constancia de la preparación; la **transformación individual**, pues los conocimientos, habilidades, métodos que el educador adquiere en ese proceso tienen que producir transformaciones en su forma de pensar, sentir y actuar además deben producir cambios en su contexto de

actuación, deben incidir de manera efectiva en sus alumnos, en las familias, en el colectivo pedagógico.

Por su parte Colas (2009) considera que la **preparación del docente** se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de su función; de manera que para alcanzar niveles superiores de profesionalidad en los docentes se precisa de la educación continua y permanente de quienes dirigen el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Colas Pons, Agripina Revista EDUSOL Volumen 9, 28 p.12 (2009). Nótese que hay elementos coincidentes que reafirman el carácter de proceso, la transformación que se logra en el sujeto producto de los nuevos aprendizajes y su incidencia en el desempeño profesional.

La sistematización realizada permite a la autora definir **la preparación para la atención a los escolares con Retraso Mental Incluidos durante la formación inicial del Licenciado en Pedagogía-Psicología** como el proceso de transformación individual que se produce como resultado de las motivaciones intrínsecas que orientan la adquisición de valores, conocimientos, habilidades y procedimientos que le permitan al psicopedagogo planificar, ejecutar, valorar y reajustar las acciones para la atención educativa a escolares con RMI.

1.4 Estado actual de la preparación de los estudiantes para la atención a la inclusión educativa

El presente epígrafe ofrece una panorámica del enfoque de investigación acción participativa, que se ha seguido en el desarrollo de la investigación, lo que garantiza la participación comprometida de los implicados en el proceso, como condición imprescindible para obtener los resultados esperados. Se presentan los métodos utilizados en el diagnóstico y sus resultados, los que permitieron identificar las principales debilidades y fortalezas que presenta el proceso de preparación para la atención a los escolares con RMI, durante la formación inicial del Licenciado en Pedagogía-Psicología.

Para el desarrollo de esta investigación, el grupo de estudio lo constituyen los 32 estudiantes de 5to año de la carrera Pedagogía-Psicología, en el curso 2015/ 2016 pues son los que se encuentran realizando su práctica pre-profesional y se enfrentan directamente con la atención a escolares con RMI y ya han recibido las asignaturas del currículo base, propio y optativo que le aportan los contenidos básicos para su desempeño.

Tomando en cuenta el enfoque investigativo seguido se parte de las deficiencias detectadas en la preparación para la atención a la inclusión educativa, manifestadas en los informes de la práctica laboral, en las visitas realizadas a la práctica y en los exámenes finales de varias asignaturas, siendo preciso para su solución, la colaboración, participación activa y comprometida de todos.

La variable de estudio asumida es: **preparación para la atención a los escolares con RMI durante la formación inicial del Licenciado en Pedagogía-Psicología** definida en el epígrafe 1.3, entendida como: como el proceso de **transformación individual** que se produce como resultado de las **motivaciones intrínsecas** que orientan la **adquisición de valores, conocimientos, habilidades y procedimientos** que le **permiten** al psicopedagogo **planificar, ejecutar, valorar y reajustar las acciones** para la atención educativa a escolares con NEE incluidos.

Una vez definida la variable, se determinan sus dimensiones, se establecen los indicadores para cada dimensión y se realiza la parametrización para facilitar su medición y los análisis correspondientes. (Tabla 1)

Tabla 1. Dimensiones e indicadores

Dimensiones	Indicadores
Motivacional	1. Nivel en que reconoce las carencias que posee acerca de la inclusión educativa
	2. Nivel de disposición para aprender sobre inclusión educativa
	3. Nivel de interés que muestra en el tema de inclusión educativa
	4. Nivel de satisfacción que alcanza con su preparación
Conductual	5. Nivel de flexibilidad en su actuación
	6. Nivel de incidencia en la transformación del contexto
	7. Nivel de humanismo que muestra en su actuación
Cognitiva	8. Nivel de dominio teórico sobre el tema de la inclusión a niños con RMI
	9. Nivel de dominio de las características de los niños con RM
	10. Nivel de dominio de las vías para la atención a niños con RMI
	11. Nivel de dominio de acciones para la atención a niños con RMI
Metodológica	12. Nivel de ajuste de las acciones planificadas
	13. Nivel de creatividad en el diseño de acciones para la atención a niños con RMI
	14. Nivel de independencia en el diseño de acciones para la atención a niños con RMI
	15. Nivel de efectividad de las acciones planificadas

1.4.1 Procesamiento y análisis de los resultados del diagnóstico inicial

Para aplicar los instrumentos correspondientes a los métodos seleccionados se crearon las condiciones necesarias, se hicieron las coordinaciones para garantizar

el momento oportuno para que la información fuera lo más certera posible. Antes de aplicar cada instrumento se conversó con los estudiantes, quienes tienen plena conciencia de la necesidad e importancia de la investigación, logrando su participación e implicación personal, como participantes del proceso investigativo.

1.4.1.1 Resultados del análisis de documentos

El **análisis de los documentos** se realiza utilizando la guía que aparece en el **anexo 1**. Se seleccionaron para el análisis el Modelo del profesional, los programas de disciplinas y de asignaturas, así como los documentos normativos sobre inclusión educativa.

Los resultados obtenidos evidencian que:

En el **Modelo del Profesional** se reconoce la necesidad de prepararse para la atención a la inclusión educativa, al ser declarado en los problemas profesionales, en el modo de actuación, en las funciones y en las tareas la atención a la diversidad, lo que justifica la legalidad de la investigación que se realiza.

Se revisaron los **Programas de las asignaturas** (Fundamentos de Pedagogía Especial (CB), Psicopatología (CB), Atención a NEE (CO), Servicios de Orientación (CO), Psicoterapia (CP)) y se constató el tratamiento al tema de la inclusión educativa en todas, sin embargo se considera que se enfatiza en el tratamiento teórico por encima de lo práctico, lo que limita el desarrollo de habilidades para modelar las alternativas de orientación que ofrezcan los recursos y apoyos que necesitan los escolares con RMI, además no todos los alumnos seleccionan los cursos optativos sobre esta temática.

Al realizar el análisis a los **Documentos Normativos del MINED** se constató que existe una resolución que norma el proceso de inclusión educativa en el SNE cubano, no obstante se pudo comprobar que no aparecen indicaciones específicas para el psicopedagogo que le permitan el diseño de las acciones a seguir con los niños, con las familias y los maestros que actúan con esos niños.

1.4.1.2 Resultados de las entrevistas

La **entrevista** se aplicó a los **estudiantes (Anexo 2)** con la finalidad de conocer su opinión sobre la preparación que reciben durante la formación inicial para la atención a la inclusión educativa de escolares con retraso mental y a **26 profesores (Anexo 3)** que se desempeñan como tutores en las escuelas de práctica laboral donde hay niños incluidos con retraso mental, con el objetivo de conocer su opinión sobre la preparación que reciben los estudiantes de la carrera

Pedagogía-Psicología durante la formación inicial para la atención a dichos escolares.

Para el procesamiento se utilizó la siguiente regla de decisión:

El **indicador** se considerará **alto** si más de 70 % de las respuestas son afirmativamente, **bajo** si más del 50 responden negativamente y **medio** cualquier valor en el intervalo entre 51 y 69 en ambas respuestas.

La **dimensión** se evaluará de **alto** si tiene la mayor cantidad de indicadores evaluados de alto, de **bajo** si tiene la mayor cantidad de indicadores evaluados de bajo y **medio** cualquier combinación distinta a la planteada.

La **variable** se evaluará de **alto** si tiene la mayor cantidad de dimensiones evaluadas de alto, de **bajo** si tiene la mayor cantidad de dimensiones evaluadas de bajo y **medio** cualquier combinación distinta a la planteada.

Los resultados de la entrevista a los estudiantes se muestran en el **(anexo 5)** en la tabla 2.

Tal como muestra la tabla la **dimensión Motivacional** es evaluada de **alto**, ya que el 75% de los estudiantes reconocen la necesidad de prepararse para la atención a la inclusión educativa y las carencias que tienen en esta materia para ejercer eficientemente su trabajo, se muestran interesados en aprender cuestiones de este tema el 81.2% ya sea por los libros, en conferencias, con los maestros de apoyo de la escuela especial u otras variantes que pudieran ofrecerle más información pues el 71.9% se muestra insatisfecho aún con la preparación recibida y declaran cuestiones como: “me sé la teoría pero no sé qué hacer con ella”, “cuando tuve frente a mi al primer niño RMI tuve deseos de abandonar el gabinete, no sabía qué hacer ni cómo tratarlo” . Por su parte la **dimensión cognitiva** alcanza un **nivel medio**, pues el 84.4% de los estudiantes reportaron tener conocimientos teóricos amplios y actualizados sobre el tema de inclusión educativa y el 78.1% demostró conocimientos de las características de los niños con RM, sin embargo el 62.5% reconoció que no domina las vías para la atención educativa a estos escolares mientras que el 68.7% declaró no tener conocimiento de las acciones que podía desarrollar para la atención diferenciada a estos niños. Todo lo anterior condiciona el **nivel bajo** obtenida en la **dimensión metodológica**, pues el 75% de los estudiantes reportaron no poder diseñar de manera independiente acciones para la atención a los escolares con RMI declarando: “si me toca un niño con esta necesidad educativa cuando me gradúe tengo que pedir ayuda”, “qué bueno que

estoy en una escuela con tutor, si estuviera solo no sé qué me haría”, “no tengo por dónde guiarme para diseñar actividades para estos niños”.

Estos resultados hacen que la **preparación para la atención a escolares con RMI** sea evaluada en un **nivel medio**, dado fundamentalmente porque los alumnos dominan los elementos teóricos, pero les faltan los metodológicos, es decir tienen el qué pero no dominan el cómo y tampoco cuentan con materiales que le sirvan de modelo para el diseño de las consultas psicopedagógicas, la orientación a los padres y a los docentes.

Los resultados obtenidos con la entrevista a docentes se muestran en el **(anexo 5)**, tabla 3.

Nótese que hay coincidencia en la evaluación de la **dimensión Motivacional** que alcanza el **nivel alto**, los tutores reconocen que el 80.8 %de los estudiantes muestran disposición para aprender cuestiones relacionadas con la inclusión educativa y atención a NEE, declaran que los estudiantes se sienten inseguros e insatisfechos con lo que saben porque reconocen que es un gran reto y requiere de sólida preparación por la complejidad que implica.

En tanto la **dimensión Conductual** está evaluada de **bajo** al tener tres indicadores con esta calificación, señalan los tutores que los estudiantes son poco flexibles, reproducen patrones y tienen temor a crear o cambiar, no se sienten seguros de su preparación por lo que no logran ejercer la influencia que debieran en el resto del colectivo pedagógico, aun cuando reconocen algo mal hecho, esperan que sea el tutor quien le salga al paso y ellos no so siempre están preparado para orientarlos.

Por su parte la **dimensión Cognitiva** está evaluada de **alto**, los tutores reconocen que lo estudiantes tienen “mucha teoría”, “dominan las características de los alumnos con NEE”, pero “no saben aplicar la teoría que tienen”, “no saben qué hacer con los elementos teóricos que recibieron”, aspecto que coincide con lo planteado por los estudiantes.

Mientras que la **dimensión Metodológica** igualmente está evaluada de **bajo**, pues los tres indicadores evaluados obtuvieron esa categoría, dada porque los estudiantes no diseñan acciones que ajustadas a la caracterización del escolar con RMI (73.1%), son poco creativos (80.8%) y tienen temor a implementar las acciones que diseñan (84.6%) por lo que es muy difícil comprobar si las acciones son efectivas o no.

Como se evidencia en ambas técnicas los estudiantes tienen dominio teórico, pero les falta preparación metodológica, les falta un cómo hacer, un cómo aplicar los elementos teóricos y contextualizarlos en cada caso, ser innovadores, reajustar de manera flexible las acciones y ser creativos para buscar alternativas.

1.4.1.3. Resultados de las observaciones

Con el objetivo de constatar de manera directa la actuación de los estudiantes la carrera Pedagogía-psicología durante el proceso de orientación se realiza **la observación** al desarrollo de una consulta psicopedagógica a niños con RMI. Del total de estudiantes que constituyen la muestra (32), solo 14 tienen escolares con RMI en sus escuelas, por lo que se observaron 14 consultas psicopedagógicas.

Durante la observación se considerará presencia si el indicador aparece tal y como se describe, en cualquier otro caso se considera no presencia. Para el procesamiento de la información se considera **alto** cuando en más del 70% de los estudiantes hay presencia del indicador.

Se considera **medio** cuando el indicador que expresa el comportamiento alcance presencia entre el 51y el 69% de los estudiantes.

Se considera **bajo** cuando el indicador que expresa el comportamiento esté presente por debajo del 50% de los estudiantes.

La dimensión obtendrá **alto** si el 50% más uno de los indicadores están en esa escala y la variable será evaluada de alta si el 50% más uno de las dimensiones tiene evaluación de alto.

Los resultados de las observaciones que se muestran en el (**anexo 6**), tabla 4 indican que la **dimensión Motivacional** alcanza un nivel alto, pues se pudo constatar que los estudiantes evidencian disposición e interés por aprender el tema, indagando con su tutor los aspectos desconocidos por él. En cuanto a la **dimensión Conductual** alcanza el valor **medio** pues los alumnos se muestran evidentemente humanistas con los escolares con RMI, pero son un poco rígidos en su actuación lo que pudiera estar dado por las carencias metodológicas evidenciadas en otros instrumentos que los hace sentirse inseguros y temerosos para reajustar flexiblemente las acciones planificadas. Por su parte las dimensiones cognitiva y metodológica alcanzan un nivel bajo, pues los alumnos evidencian poco dominio de las vías y acciones para la atención a los escolares con RMI, no saben diseñar de manera independiente y ajustada las acciones para la atención a la NEE en cuestión, se observa poca creatividad en el diseño de las actividades a

desarrollar en la consulta psicopedagógica, lo que implica que las acciones no tengan la eficiencia que se desea en la estimulación del desarrollo psíquico, en las áreas más afectadas en estos escolares.

Por los resultados alcanzados se puede decir que el nivel de **preparación para la atención a escolares con RMI** es **bajo**.

1.4.1.4. Integración de los resultados

Para la integración de los resultados se aplica la **triangulación metodológica** que permite encontrar coincidencias y discrepancias en los resultados obtenidos con los diferentes métodos y determinar el estado de la preparación de los estudiantes para la atención a escolares con RMI.

Tabla 5. Resultados de la triangulación metodológica

Dimensión /indicadores	Evaluación		
	Entrevista Estudiante	Entrevista Tutor	Observación
1. Nivel en que reconoce las carencias que posee acerca de la inclusión educativa	Alto	Alto	
2. Nivel de disposición para aprender sobre inclusión educativa	-	Alto	Alto
3. Nivel de interés que muestra en el tema de inclusión educativa	Alto		Alto
4. Nivel de satisfacción que alcanza con su preparación	Bajo		
Evaluación de la Dimensión Motivacional	Alto	Alto	Alto
5. Nivel de flexibilidad en su actuación	-	Bajo	Bajo
6. Nivel de incidencia en la transformación del contexto	-	Bajo	
7. Nivel de humanismo que muestra en su actuación	-	Alto	Alto
Evaluación de la Dimensión Conductual	-	Bajo	Medio
9. Nivel de dominio teórico sobre el tema de la inclusión educativa de niños con RM	Alto	Alto	

10. Nivel de dominio de las características de los niños con RM	Alto	Alto	
11. Nivel de dominio de las vías para la atención a niños con RMI	Bajo	-	Bajo
12. Nivel de dominio de acciones para la atención a niños con RMI	Bajo	-	Bajo
Evaluación de la Dimensión Cognitiva	Medio	Alto	Bajo
13. Nivel de ajuste de las acciones planificadas	-	Bajo	Bajo
14. Nivel de creatividad en el diseño de acciones para la atención a niños con RMI	-	Bajo	Bajo
15. Nivel de independencia en el diseño de acciones para la atención a niños con RMI	Bajo	-	Bajo
16. Nivel de efectividad de las acciones planificadas	-	Bajo	Bajo
Evaluación de la Dimensión metodológica	Bajo	Bajo	Bajo

Como se puede observar la **dimensión Motivacional** resultó evaluada de **alto** en ambos instrumentos, los estudiantes evidenciaron estar conscientes de las carencias que poseen en el dominio de aspectos metodológicos para atender los escolares con RMI, tienen interés y están dispuestos a aprender las cuestiones necesarias sobre la intervención psicopedagógica a estos escolares, así mismo hubo coincidencias en señalar la insatisfacción con su preparación para atender diferenciadamente a los niños con RMI.

De forma similar ocurre con la **dimensión conductual**, dos indicadores evaluados de bajo, que expresan en los estudiantes falta de flexibilidad en su actuación y poca incidencia desde su rol en la transformación del colectivo pedagógico en materia de atención a escolares con RMI, no obstante se reconoce el sentido humanista de las acciones que realizan, mostrado en el respeto y consideración a los niños durante las consultas psicopedagógicas. La dimensión es evaluada de **bajo** en ambos instrumentos.

Con respecto a la **dimensión cognitiva** hay discrepancias pues alcanza valores diferentes en cada instrumento dado porque no se evaluaron los mismos indicadores. Hay coincidencia en que los estudiantes dominan los aspectos teóricos relativos a la inclusión y las características del RM y en cuanto al **bajo nivel** de dominio de las vías para la atención a niños con RMI y las acciones para la atención diferenciada a esos niños, les falta dominio de aspectos prácticos, es decir cómo realizar la orientación educativa.

En el caso de la **dimensión metodológica** hay total coincidencia en todos los instrumentos que indican **bajo nivel** de desarrollo de los aspectos metodológicos, es decir no saben planificar las acciones ajustadas a las diferentes áreas y procesos que se desean activar, son poco creativos en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RM, bajo nivel de independencia en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RMI, lo que sin dudas repercute en el nivel de efectividad de las acciones planificadas.

Por lo anteriormente planteado se puede considerar que **la preparación para la atención a escolares con RMI** se evalúa en un **nivel bajo**, dado porque a pesar que los alumnos reconocen sus carencias teóricas y metodológicas, muestran interés y disposición de aprender, practican el humanismo, poseen dominio teórico sobre el tema de la inclusión educativa de niños con RM y las características de los niños con RM, muestran bajos niveles de satisfacción con su preparación para la atención a escolares con RMI, bajos niveles de flexibilidad en su actuación y pobre incidencia en la transformación del contexto; igualmente evidencian bajo nivel de dominio de las vías y acciones para la atención niños con RMI, tienen dificultades con el ajuste y creatividad de las acciones planificadas para la atención diferenciada a niños con RMI, son dependientes del tutor en el diseño de las acciones y el nivel de efectividad de las acciones planificadas es bajo, identificándose como posibles causas que no se aprovechan las vivencias de la práctica pre-profesional para el tratamiento a la temática en las diferentes asignaturas y la no existencia de indicaciones específicas y ejemplos concretos de actividades a utilizar por el psicopedagogo, desde su rol de orientador, en la atención a los escolares con RMI que le permita orientar a las familias y asesorar a los docentes en la atención educativa a estos niños.

Por tal razón se decide como solución al problema profesional identificado la elaboración de un manual que ofrezca precisiones al psicopedagogo para el trabajo

con los niños que presentan RM y están incluidos en la Educación primaria, con sus familias y con los maestros.

Epígrafe 2. Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con RMI

2.1. El Manual como resultado científico

Según Deler, G. (2007), un resultado científico, es el producto de la actividad científico-investigativa, que se ofrece como solución a un problema que se presenta en un proceso educativo y que se elabora sobre la base de una sólida fundamentación teórico-metodológica-práctica materializada en una memoria escrita contentiva de conocimientos científicos o una producción material concreta o su combinación, con el fin de resolver determinada necesidad social.

Asumiendo esa posición la autora considera que el manual constituye un resultado científico, ya que según la sistematización realizada un manual es visto como un tratado sobre una o más materia que a menudo ofrece un enfoque simple pero completo. Co. de autores, (2007).

Un libro de ciencia o tecnología escrito principalmente para los profesionales de la especialidad que sirve como libro de consulta constante o como referencia UNESCO, (2003), un pequeño libro que contiene de manera sistematizada los aspectos fundamentales de una asignatura o materia. Armas y Hernández (1999), o un volumen manejable para uso de los colegiales, donde se expone de manera didáctica una materia de estudio o de examen Fernández Heres, R y Fernández Villegas, E. (1993). En todas las definiciones se puede inferir que son resultados de una actividad científico-investigativa pues se concreta en un documento escrito que contiene conocimientos científicos o una producción material que tiene utilidad en función de un problema concreto, es decir ofrece recursos, o herramientas teóricas-metodológicas y/o prácticas.

Lo anterior lleva a la autora a definir **Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con RMI** como: documento que contiene los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos imprescindibles al psicopedagogo que le permitan atender las diferencias individuales del escolar con RMI, la orientación educativa al maestro y la familia, en aras de estimular las áreas claves que promuevan el desarrollo psíquico infantil del mismo.

2.2. Fundamentación del Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con RMI

La inclusión educativa como tendencia pedagógica, ha cobrado gran auge a nivel universal, siendo reconocida en diferentes foros y congresos internacionales donde se aboga por la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Desarrollar una educación inclusiva implica transformar los modos de pensar y actuar de los profesionales y las agencias socializadoras con respecto a la población que presenta NEE, considerando al niño el centro de la atención educativa.

Uno de los principios que rige la política educativa en Cuba plantea la existencia de una escuela abierta a la diversidad, razón por la cual en los últimos años, se ha incrementado el accionar conjunto entre la Educación Especial y el resto de las educaciones, encaminado a garantizar la atención educativa integral a los escolares con NEE que se encuentran incluidos en las escuelas de la enseñanza general.

En Cuba la inclusión educativa es vista como una concepción que reconoce el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad, independientemente de las particularidades y características que condicionan su desarrollo, de modo que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos que puedan disfrutar de las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento. MINED, (2013)

La inclusión educativa, la determina el tipo de escuela, se puede hablar de inclusión educativa cuando los objetivos socioeducativos que se propone la escuela o el nivel están al alcance de todos los alumnos independientemente de sus características.

Las personas con retraso mental constituyen una parte muy sensible de la población mundial, con características muy diversas, así como las causas que lo provocan, no constituyendo una categoría homogénea, pues las personas que se incluyen en su estudio presentan una evolución variable, en la cual lo individual se combina con lo general y varía para cada una de ellas, por ello es necesario admitir que cada niño con diagnóstico de retraso mental es un individuo en particular con su personalidad y sus potencialidades de desarrollo como ocurre con el resto de la población infantil.

Se defiende la idea de que la mejor terminología para expresar la esencia de su contenido es aquella que permite un tratamiento menos agresivo a la persona y a su familia, en la que no se desconozcan limitaciones y posibilidades y que responda a las tareas positivas que tiene ante sí la escuela, principalmente aquella

dirigida a la formación y desarrollo cultural del niño, lo que debe ser comprendido por la comunidad pedagógica.

La educación de escolares con RMI en la Educación Primaria exige nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa de los alumnos; supone crear un contexto de aprendizaje desarrollador y exige la integración de todas las influencias educativas en función del desarrollo integral de los escolares donde el psicopedagogo juega un papel esencial.

El estudio de las experiencias a nivel internacional y nacional de la práctica actual de los profesionales especialidad Pedagogía-Psicología tanto en formación como en ejercicio, revela como parte de sus funciones principales, la orientación educativa en los diferentes contextos de actuación, la asesoría psicopedagógica a los diversos agentes que intervienen en el proceso, como vías para la prevención de situaciones, teniendo en cuenta la diversidad educativa que se encuentra en los seres humanos que interactúan en los diferentes contextos de actuación, todo lo cual se proyecta como una realidad perspectiva para este profesional, sobre todo teniendo en cuenta las transformaciones en el Sistema Nacional de Educación, las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad, en materia de inclusión educativa y las condiciones históricas, lo que conduce a una nueva etapa en el perfeccionamiento del proceso de formación inicial y posgraduada de este profesional.

El trabajo del psicopedagogo dentro de un centro escolar es imprescindible para el logro de una adecuada prevención así como jugar un papel decisivo en la corrección y/o compensación del defecto en los niños con retraso mental incluidos, lo que requiere un dominio teórico y metodológico y científico de los presupuestos fundamentales que le aportan las disciplinas afines.

No podría un psicopedagogo comenzar a andar, en su tarea de orientar a los escolares con RM, si no lleva a cuestas, pesada y necesaria, las teorías que explican y describen dicha categoría diagnóstica así como las principales teorías que sustentan la inclusión como objetivo de la política educativa que garantice la equiparación de igualdad de oportunidades para todos sin distinción de raza, sexo o clase social de manera que ofrezca una intervención educativa que verdaderamente sea el apoyo que necesita el alumno con NEE.

Sin embargo, en los años de desarrollo de la carrera Pedagogía-Psicología se ha constatado la carencia de un documento metodológico que regule el por qué, el

cómo, el cuándo, sobre qué áreas incidir, quiénes participan en la intervención psicopedagógica en la escuela que tiene niños con RM incluidos, lo que resulta necesario si se tiene en cuenta que sobre el psicopedagogo recae toda la responsabilidad en la orientación y seguimiento de estos escolares, al ser la única especialidad que no cuenta con un maestro de apoyo que asesore el trabajo de los maestros.

Teniendo en cuenta las exigencias del modelo de formación las demandas del territorio y las demandas de los profesionales para dar respuestas a los problemas profesionales a los que se enfrentan, se ha hecho necesario incluir dentro del plan de estudio, en el currículo optativo/electivo, un curso dedicado a la atención a las NEE, el cual se encuentra ubicado en el PPD en 4to año de la carrera, justificado esto porque es en este momento donde mayores horas de práctica laboral tienen lo que permite identificar los escolares con NEE asociadas a discapacidad que se encuentran ubicados en las escuelas donde ellos realizan la práctica laboral.

Sin embargo a pesar de contar con el programa se ha constatado que aun la preparación metodológica es insuficiente, le falta dominio de los elementos prácticos para la intervención por lo que este manual constituye una primera aproximación, un esfuerzo por dotar a los psicopedagogos de una serie de pautas metodológicas que le permitan: la orientación educativa a los escolares con RMI en las diferentes áreas, la orientación a las familias para que estimulen a sus hijos y la asesoría a los docentes de modo que garantice una atención psicopedagógica integral a estos escolares, considerando la acción de todos los agentes y agencias que intervienen en este proceso.

En ellos encontrarás lo referente al abordaje de la inclusión y de la atención a la diversidad en el contexto cubano, la definición del RM como categoría diagnóstica, sus principales causas y tipos, las características más comunes así como un grupo de recomendaciones que debe tener en cuenta el maestro para la atención a los alumnos con retraso mental en el aula de la escuela primaria. Contiene además las consideraciones a tener en cuenta para desarrollar el currículo y las presiones metodológicas al sistema de evaluación de los escolares en la especialidad de RM así como el modelo de caracterización individual y personalizada del niño con NEE incluido.

Se precisa el papel del psicopedagogo respecto a la identificación y atención de las NEE así como su papel en la labor de promover el desarrollo psíquico infantil; los

factores de riesgos en el contexto de la familia que más influyen el desarrollo infantil, los errores generadores de trastornos en el desarrollo que condicionan la aparición de NEE y su papel en la estimulación.

También se muestran algunos ejemplos de actividades a realizar por el psicopedagogo y el maestro para el trabajo correctivo- compensatorio en los procesos psíquicos más afectados en este tipo de niño, haciendo énfasis en las áreas del desarrollo más importantes a considerar en esta NEE, pero sólo con la intención de ilustrar actividades que sirvan de modelo y no como recetas pues estas deben ser contextualizadas teniendo en cuenta el diagnóstico de cada escolar.

No es pretensión de la autora brindar un texto acabado, que responda todas las interrogantes y dé solución a las innumerables situaciones que se puedan presentar en su trabajo, sino brindar actividades para encauzar su labor psicopedagógica en la misma medida que los estimule a seguir profundizando en la teoría y la práctica de la atención a la inclusión educativa. Si en algo contribuye a elevar su preparación y elevar la calidad de vida de los escolares y sus familias, estaremos cumpliendo con la máxima aspiración del invicto Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, cuando llamaba a "...perfeccionar la obra partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos..."

Objetivo general: Brindar al psicopedagogo un recurso que le permita la orientación educativa en los diferentes contextos de actuación profesional: escuela, familia, comunidad para la atención a la diversidad y el trabajo preventivo en el cumplimiento de sus funciones de manera coherente, planificada y sistemática.

Objetivos específicos:

- Elevar la preparación teórica, metodológica y práctica del psicopedagogo para el desempeño exitoso de su rol profesional en la atención al escolar con RMI.
- Contribuir a la adquisición de conocimientos básicos, por parte del psicopedagogo, acerca de las acciones a realizar con el escolar con RMI, su familia y el maestro, que promueva el desarrollo psíquico infantil del mismo.
- Promover cambios de actitud en el psicopedagogo en cuanto a la labor que debe realizar con los agentes y agencias que intervienen en el proceso de educación del escolar con RMI.
- Fortalecer el papel de las agencias socializadoras en la estimulación del desarrollo psíquico del escolar con RMI

- Fomentar en el escolar con RMI un clima emocional positivo que favorezca su desarrollo psíquico y la preparación para la vida adulta independiente.

2.3. Principios en los que se sustenta el Manual del psicopedagogo para la atención al escolar con RMI

El sistema de principios que sustenta la propuesta elaborada está sustentada en el sistema de principios de la Política Educativa, los principios que rigen la orientación educativa, el sistema de principios didácticos de la enseñanza, adecuados al contexto de la Formación Inicial y otros elaborados sobre la base de los principios y categorías del enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores.

Ø **Principio de la vinculación de la teoría con la práctica:** significa que el Manual le permite al estudiante la carrera Pedagogía-Psicología el establecimiento de los vínculos entre los aspectos teóricos que posee y su aplicación en la práctica mediante las indicaciones y modelos de actividades que ofrece.

Ø **Carácter dinámico y procesal:** expresado en el hecho de reconocer la preparación como un proceso de transformación que se produce de manera sistemática y gradual, en la cual los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología podrán apropiarse paulatinamente del instrumental teórico-metodológico necesario para la atención a escolares con RMI.

Ø **Carácter problematizador:** dado en que el Manual le ofrece indicaciones que le permiten modelar la solución a los problemas profesionales que se le pueden presentar en la atención a escolares con RMI.

Ø **Carácter desarrollador:** dado que la utilización del Manual favorece, en los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, la adquisición de nuevos aprendizajes en función de las exigencias del contexto; desarrolla la habilidad de modelar alternativas de orientación; presenta tipologías de actividades a realizar con el niño en el gabinete, en el hogar y en el momento de la clase, las que pueden ser transferidas a otras modalidades como la asesoría o la visita al hogar.

Ø **Papel de la mediación en el proceso de formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología:** el Manual constituye un mediador, puesto que ofrece los recursos teóricos, metodológicos y prácticos para interactuar con el escolar que presenta RMI, estimulando su desarrollo y el desempeño profesional del psicopedagogo.

2.4. Implementación, orientaciones y evaluación del Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI

La instrumentación del Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI fue elaborado para ser utilizado por los psicopedagogos graduados y en formación que tengan en su contexto de actuación escolares con RMI o aquellos que aún no lo tienen, con vistas a prepararse para cumplir con éxito la tarea de la atención a la diversidad. Este deberá formar parte de los materiales de la asignatura Atención a NEE que reciben los psicopedagogos en la formación inicial y de los temas de capacitación que reciben los graduados de dicha especialidad. En el marco de esta investigación se dará seguimiento a su uso solo durante la formación inicial, realizándose el seguimiento y evaluación de los resultados los que serán tomados en consideración para el perfeccionamiento y ampliación a otras NEE.

Este material constituye de hecho, una bibliografía de consulta para todos los especialistas y docentes que atiendan directamente escolares con RMI en la educación primaria, pues son los que de manera directa ejercen la influencia educativa en función del desarrollo integral del escolar.

Transformar la manera en que el psicopedagogo interviene con el escolar con RMI, cambiar los modos de actuación de las familias con el niño y dotar a los docentes de recursos para la atención diferenciada a estos escolares es precisamente el interés de la investigadora con este Manual.

Este se sustenta en la teoría de sistemas reales, en sus características generales de totalidad, nivel jerárquico, centralización, complejidad, adaptabilidad e integración; así como en las características particulares dado por su intencionalidad, grado de terminación, capacidad referencial, grado de amplitud, aproximación analítica al objeto y flexibilidad.

Es importante destacar que cada componente se distingue entre sí por su nivel de complejidad, y se relacionan entre sí porque en todos hay fluidez, flexibilidad, originalidad, coherencia, creatividad e imaginación, elementos básicos para el trabajo del psicopedagogo.

La propuesta que aquí se ofrece complementa y enriquece la preparación de los psicopedagogos para cumplimentar la orientación educativa a escolares con RMI y sus familias, asesorar a los maestros y directivos en función de potenciar el desarrollo psíquico de dichos escolares.

Con vistas a garantizar mayor nivel de efectividad en la implementación del manual, este se estructuró en cinco folletos que ofrecen orientaciones al psicopedagogo para que este a partir del cumplimiento de sus funciones pueda atender la diversidad y orientar a los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo de los escolares con retraso mental incluidos.

Siguiendo las siguientes **Orientaciones:**

1. El Manual no constituye una receta ni un dogma, sino una guía para el accionar del psicopedagogo, por lo que las actividades que se presentan se pueden adecuar a partir de las condiciones reales de los escolares.
2. Los aspectos teóricos que aparecen en el Manual, son necesarios pero no suficientes, por lo que se precisa la búsqueda constante de nuevos conocimientos que enriquezcan y actualicen su preparación.
3. Las actividades que se modelan deben aplicarse en el orden lógico que indiquen los logros alcanzados por el escolar en las diferentes áreas del desarrollo.
4. Pueden agregarse otras actividades a partir de alternativas que garanticen elevar el desarrollo integral, según las potencialidades y necesidades de los escolares y el contexto, enriqueciendo permanentemente el Manual.
5. Se debe evaluar la efectividad de las actividades concebidas a partir de los resultados que se alcancen de manera sistemática en cada área y contexto para perfeccionar el Manual y evaluar su objetividad.

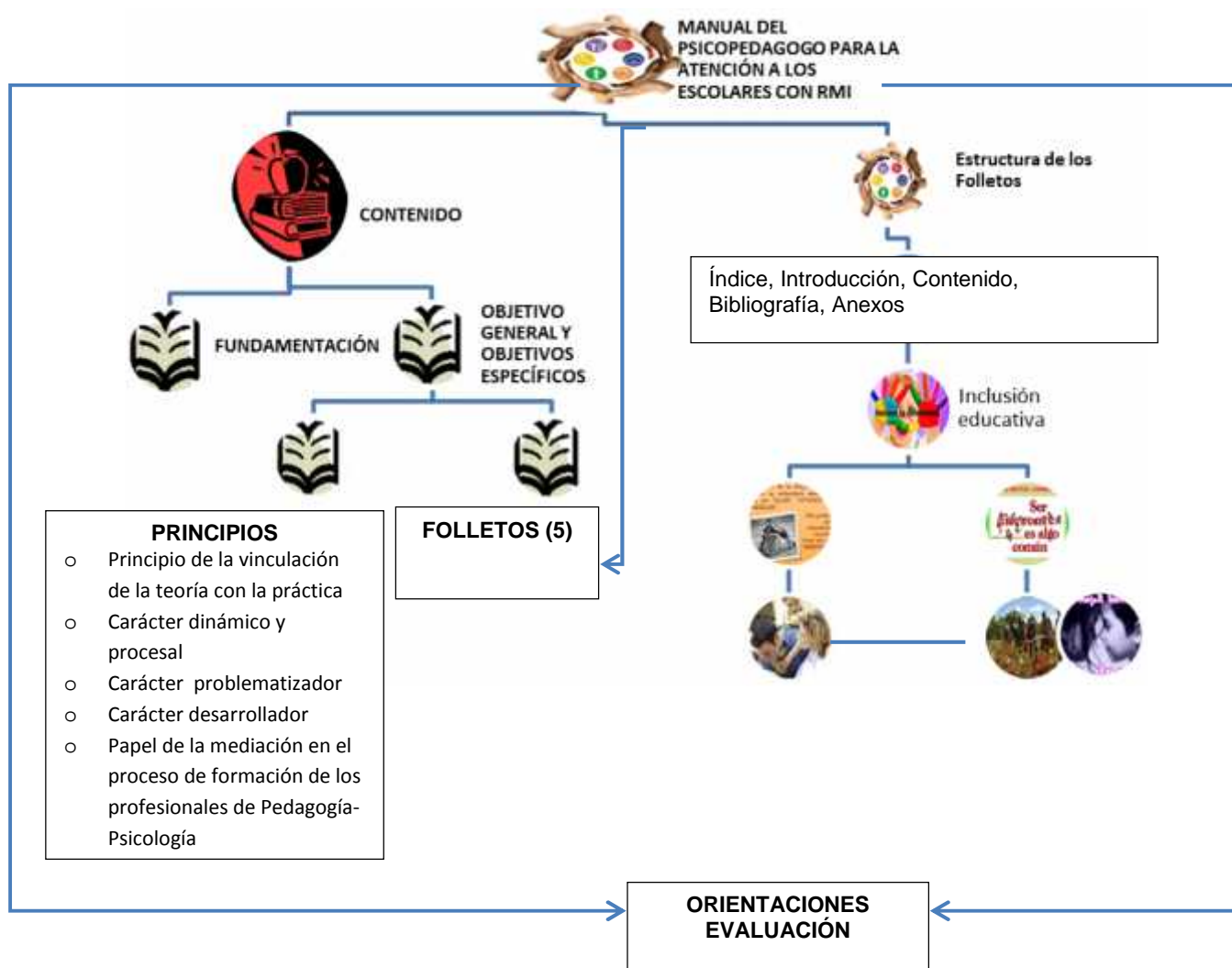
Evaluación: La medición de la efectividad del Manual puede hacerse teniendo en cuenta los indicadores que caracterizan la preparación del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI definidos en esta investigación en el epígrafe 1.4.

El Manual elaborado, responde a los retos actuales de la Educación Primaria, a la vez que ofrece a los psicopedagogos un importante recurso teórico, metodológico y práctico para la atención a escolares con RMI, para lograr un proceso de cambio y transformación en el actuar de los docentes y las familias convirtiéndolas en

potenciadoras del desarrollo infantil, teniendo en cuenta una concepción desarrolladora.

A continuación se ilustra una representación de la fundamentación y estructura del Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con RMI

2.5 Estructura organizativa del Manual del psicopedagogo para la atención a los escolares con Retraso Mental Incluidos



2.6 Valoración de los resultados del Manual, para contribuir a la preparación del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI

La introducción en la práctica del Manual se llevó a cabo durante el desarrollo de la asignatura Atención a NEE que se impartió durante los meses de febrero-mayo del 2016, para ello se tuvo en cuenta los procedimientos de la investigación acción

participativa y se estructuró en tres fases fundamentales, las que permitieron la valoración de los resultados Castillo, N, (2005).

I. Fase de familiarización y construcción conjunta

Esta fase pretende la implicación de los participantes en la elaboración del Manual, para la preparación del psicopedagogo. Se aprovechó el espacio de presentación de la asignatura para identificar las expectativas y necesidades de los estudiantes, los presupuestos teóricos de partida para la elaboración del Manual, propiciando la construcción conjunta de los aspectos que lo conformarían a partir de las vivencias de la práctica pre-profesional.

Se estimuló la participación de los estudiantes en la conformación del Manual, aportando sus ideas para la elaboración de las actividades y las indicaciones metodológicas. Se logró la participación consciente, reflexiva y creativa, de los estudiantes quienes sugirieron, según sus necesidades y vivencias, el contenido teórico, metodológico y práctico que sirvió de base a la elaboración del Manual.

II. Fase de ejecución

Esta fase transcurre mientras se imparte el programa, el cual ya estaba elaborado, pero en este caso se comenzó a utilizar el Manual, lo que permitió que los estudiantes pudieran modelar actividades para la atención a escolares con RMI en su escuela de práctica, desarrollarlas con ayuda de su tutor y realizar la valoración de su efectividad para presentarla en el próximo encuentro, donde pudo socializar con sus compañeros y profesor y pedir niveles de ayuda para reajustar las acciones en función de las condiciones del caso y su entorno.

A partir del proceso de socialización e intercambio de los estudiantes durante las clases, acerca de lo que le está aportando en Manual, se pudieron ajustar las expectativas y las necesidades cognitivas en cada temática abordada, registrando los aspectos que se deben profundizar en el Manual, los conocimientos que les gustaría tratar, qué actividades específicas utilizar para estimular cada proceso psíquico, qué orientarle a los padres y qué a los maestros.

Durante el intercambio con los estudiantes se plantean ideas como las siguientes:

- "... cuando comenzamos la investigación no sabía que participar en ella me haría tanto bien en mi desempeño".
- "... el conocimiento que he adquirido con el Manual y los debates en clases me ha hecho sentirme más seguro en mi práctica pre-profesional".

- "... cuando comencé la práctica sabía lo que era el RM, pero no sabía tratar a un niño con RM, ahora con el Manual puedo tratar al niño, orientar a sus padres y a sus maestros".
- "... cuando realizo las actividades que me orienta el Manual con un niño RM y observo sus logros, sé que no me equivoqué de profesión".
- "... tener el Manual me confirma que debo estudiar mucho para poder orientar a niños con NEE, pues no hay recetas, lo que sirve para unos no necesariamente tiene que servir para otros".

III. Fase de valoración de impacto

Esta fase se realizó una vez concluida la asignatura y se valoró el resultado obtenido en la preparación para la atención a escolares con RMI, siendo imprescindible la opinión personal de los principales implicados. Se realizó una entrevista grupal a los estudiantes (**anexo 7**) para constatar el estado actual de los indicadores evaluados de bajo en la entrevista inicial.

Los resultados de la entrevista grupal (**anexo 8**) evidencian el resultado positivo del Manual, expresado en las opiniones donde revelan niveles superiores de preparación, tales como:

- "...ya soy capaz de planificar una consulta psicopedagógica para atender un escolar con RMI, de forma independiente..."
- "...cuando vi las actividades que ofrece el Manual, puse a prueba mi creatividad y ya tengo mis propias actividades..."
- "... al ver los avances de mi escolar con RMI me siento feliz por contribuir con su desarrollo y que pueda tener una vida adulta independiente..."
- "...me interesó mucho el tema de la educación de la sexualidad en el RM, no me imaginaba cómo tratar ese tema con ellos y sus familias..."
- "...el Manual nos aportó conocimientos sobre el tema de la inclusión educativa y la atención a escolares con RMI, desarrollando sentimientos positivos hacia esos niños y contribuyendo al desarrollo de habilidades para la modelación de alternativas de orientación educativa.

Estos resultados demuestran los logros de los estudiantes en cuanto a los conocimientos metodológicos y prácticos relacionados con la atención a escolares con RMI, existe mejor preparación y se sienten más satisfechos, pueden diseñar de forma flexible, independiente y creativa las acciones para la atención a estos escolares utilizando variadas vías de atención educativa.

Después de aplicado el Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI, se reconocen avances en los niveles de preparación, en comparación con el diagnóstico inicial, los estudiantes pasaron de un nivel bajo al nivel alto.

Los resultados que se presentan hablan a favor del impacto del Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI, elaborado desde la investigación acción participativa y que se expresa en: la participación activa y consciente de los estudiantes, los que lograron producir de manera conjunta y creativa el conocimiento necesario para la atención a estos escolares, sus familias y los maestros.

CONCLUSIONES

1. La preparación del Licenciado en Pedagogía-psicología para la atención a los escolares con RMI responde a las exigencias de la política educativa y se sustenta en los ideales más genuinos del pensamiento pedagógico cubano y en los fundamentos del enfoque histórico cultural que reconoce la importancia de las interacciones entre los sujetos, el trabajo colaborativo y el papel del profesor, como facilitador del proceso en unión de las agencias y agentes socializadores.

2. La preparación del Licenciado en Pedagogía-Psicología para la atención a los escolares con RMI se encuentra en un bajo nivel dado porque los estudiantes poseen dominio teórico de las cuestiones relacionadas con la inclusión educativa del RM, sin embargo se muestran insatisfechos ya que no tienen conocimiento de las vías y acciones para atenderlos y son dependientes a la hora de modelar las vías de orientación.

3. El manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI se elaboró teniendo en cuenta los presupuestos teóricos que sustentan la inclusión educativa del RM, las exigencias del modelo del profesional del Licenciado en Pedagogía-Psicología y los resultados del diagnóstico, consta de una fundamentación, objetivo general, objetivos específicos, principios, orientaciones metodológicas y se divide en 5 partes que facilitan la preparación del psicopedagogo y el desempeño de sus funciones.

4. Los resultados obtenidos con la utilización del manual, evidencian su utilidad en la preparación del Licenciado en Pedagogía-Psicología para la atención a los escolares con RMI, pues le ofrece recursos metodológicos y prácticos que puede aplicar con el escolar, con las familias y con los docentes, elevando su preparación teórica y metodológica.

RECOMENDACIONES

- Socializar el manual en talleres y cursos de postgrado, en función de la divulgación y perfeccionamiento del mismo.
- Ampliar el alcance del manual a otras necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que sean tratadas desde la inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, C.M. (1996). Hacia una escuela de excelencia. Ciudad de la Habana, Editorial Academia.
2. Álvarez, C.M. (1999). La escuela en la vida. Ciudad de la Habana, editorial academia.
3. Álvarez. C.M, y Sierra, V. (1997). La universidad. Sus procesos y evaluación institucional. Monografía. ISPEJV. MES La Habana. Cuba.
4. Álvarez, C. (2001). El diseño curricular. ed. Pueblo y Educación. La Habana.
5. Álvarez de Zayas, R. (n.d.). La formación del profesor contemporáneo currículo y sociedad. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona.”
6. Ares Murcio, P. (1990). Mi familia es así, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
7. Ares Murcio, P. (2204). Familia y convivencia, Editorial Científico-Técnica, La Habana.
8. Arias Beatón, G. (2002). Convocados por la diversidad, Editorial Pueblo y educación, La Habana.
9. Anatolievna Akudovich, S. (2004). Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. (Tesis doctoral). Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca,” Pinar del Río.
10. Armas, Y, Hernández, F. (1999) Escuela de educación de la Universidad central de Venezuela. Diccionario de Educación PANAPO. Caracas.
11. Barrios, A. M. (2013). Sistema de acciones metodológicas para la preparación de los docentes en el tratamiento de la lectura extraclase del segundo ciclo de la educación primaria en el municipio Pinar del Río. Tesis en opción al título

- académico: Máster en Ciencias de la Educación. UCP “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. Cuba.
12. Bell R. R. (2001). *Pedagogía de la Diversidad*. Editora Abril, La Habana.
 13. Bermúdez Morris, R., & Pérez Martín, L. (2003). *La orientación individual en contextos educativos*.
 14. Blanco, A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 15. Borges, R. S (2004). *Conferencia Inaugural. Congreso Educación y Diversidad*, La Habana.
 16. Borges, S., & Orozco, M. (2013). *Educación especial y educación inclusiva: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana: Educación Cubana.
 17. Cabrera Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. T. (2010). *La psicopedagogía como ámbito científico-profesional*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, nº 21, 896– 914
 18. Calzado Lahera, D. (2004). *Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor*.
 19. Castro, P. L. y Castillo, S. M. (1999). *Para conocer mejor a la familia*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 20. Castro, Pedro L. (octubre, 2002) “Cómo atender la sexualidad de las y los sujetos con defectos discapacitantes”. Material mimeografiado.
 21. _____ (marzo, 2002) “Sexualidad y retraso mental: notas para el debate”. Material mimeografiado.
 22. Castro, Pedro L. y otros (2005). *Familia y escuela: El trabajo con la familia en el sistema educativo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 23. Castro, P. L.; Castillo, S. M. y Núñez, E. (2010). *La familia y el trabajo preventivo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
 24. Castro, Fidel. (1973) *La historia me absolverá*. Editado por la Comisión de Orientación Revolucionaria del Comité Central del PCC. La Habana. p.43.
 25. Colas, Pons, A. (2009). *Revista EDUSOL Volumen 9, Número 28*. <http://edusol.cug.co.cu>. ISSN: 1729-809. RNPS: 2039.

26. Conill, Julio A. (2002) "Estudio sobre las inquietudes sexuales de los adolescentes retrasados mentales" Instituto Superior Pedagógico, Pinar del Río.
27. _____ (1998) "La capacitación del personal docente que labora con retrasados mentales sobre educación sexual". Tesis de Maestría, CELAEE, La Habana.
28. _____ (2000) "La superación de los docentes para educar sexualmente a los retrasados mentales". Instituto Superior Pedagógico, Pinar del Río, p. 19.
29. Colectivo de Autores. (2003). Por la Vida: Estudio psicosocial de las personas con discapacidades y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retraso mental en Cuba. Editora Abril. La Habana.
30. Colectivo de autores (2003). Psicología Especial Tomo I Editora Félix Varela. La Habana.
31. Colectivos de autores. (2000). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (ICCP) (Metodología de la Investigación. (material impreso).
32. Co. de autores. (2007). Diccionario de las ciencias de la educación. (2ª ed.). Madrid: Santillana, S.A.
33. Constitución de la República. (1992) Editora Política, La Habana.
34. Convención de los Derechos del Niño. UNICEF, (1990).
35. Chávez, J. (1990). Acercamiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí. MINED.
36. _____ (1996). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
37. Declaración de salamanca. UNESCO (1994).
38. Del Pino, J. L. (2006). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. Editora Pueblo y Educación. La Habana.
39. Duck H Cinthia. El enfoque de la educación Inclusiva www.inclusioneducativa.l
40. Educación Inclusiva y prácticas en el aula www.pnte.cfn Navarra.es
41. Educación Inclusiva: Enseñar y aprender en la diversidad. www.reduc.cl/reduc/
42. Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos www.proyecto-cas.org
43. Educación para todos. www.UNESCO.cl
44. Educación para todos: Todas las posibilidades son aceptadas www.lainsignia.org

45. Fernández Heres, R y Fernández Villegas, E. (1993). Escuela de educación de la Universidad central de Venezuela. Diccionario de Educación PANAPO. Caracas.
46. García B. G. (2002). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación.
47. García, M. T. (1998). El retraso mental. Ediciones Ligeras. Tecate. Baja California México.
48. _____ (1992) La comprensión de los niños con deficiencias, en: Revista La Voz, Nº 3 Republica Dominicana.
49. Gayle Morejón, A, Orozco Delgado, M; Guerra Iglesias, S: Una toma de posición con respecto a la conceptualización del retraso mental.
50. Gayle Morejón, A, Orozco Delgado, M; Guerra Iglesias, S. La definición de retraso mental y su clasificación. Una polémica que no cesa. Libro Retraso Mental.
51. González, Z. (2012). "Sistema de talleres metodológicos dirigido a la preparación de las maestras de 6to año de vida para el tratamiento de la Historia Local". Tesis en opción al título académico de Máster. Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive. Pinar del Río. Cuba.
52. Leyva F. Mirtha (2001). Manual Teórico Metodológico para el psicopedagogo escolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
53. López M. Ramón (junio, 1997) ¿Qué es la integración escolar? Ponencia II Congreso de Educación Especial. La Habana, Cuba.
54. _____ (febrero, 1997) ¿Preparamos a los docentes para preparar a la diversidad? Ponencia Congreso Pedagogía 97. La Habana, Cuba.
55. _____ Actualidad en Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Ponencia. Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamento y actualidad.
56. _____ (2001) La educación de los niños con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
57. Martí Pérez, José. Maestros ambulantes. Publicado en La América, Nueva York, mayo de 1884. Obras Completas tomo 8 pp. 289-291.
58. Mesa Villavicencio, P. y otros. (2006). El trabajo de los centros de diagnóstico y orientación. Concepciones básicas de actualidad, Editorial: Pueblo y

- Educación. La Habana.
59. Ministerio de Educación Superior. (2016). Modelo del profesional. Plan de estudio y carrera de Licenciatura en Educación, Pedagogía- Psicología.
60. ONU. (2015, septiembre). Cumbre sobre el desarrollo sostenible. Transformar nuestro mundo para las personas y el planeta.
61. Ordaz Hernández, M. (2011). Concepción psicopedagógica del proceso de orientación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. (Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca," Pinar del Río.
62. Orozco, M. (2002) Estrategia para la atención a escolares con retraso mental integrados en la Educación Primaria. La Habana.
63. Peña de la N. (2003). Las actitudes sociales hacia las personas con retraso mental. (Monografía) CELAEE. La Habana.
64. ____ (2003). Preparación para la vida en alumnos con retraso mental. Ponencia IV Conferencia Internacional del derecho del discapacitado. Palacio de las Convenciones. La Habana.
65. ____ (1998). Retraso Mental. Enfoque y Clasificación, (compilación, material impreso) La Habana.
66. Pérez Solís, M. (2011). ¿Puede un psicopedagogo desempeñar el rol del psicólogo educativo? profesionalización frente al intrusismo profesional. Estudios de Psicología I Campinas, 13, p.5.
67. Recarey Fernández, S., & Rodríguez Ojeda, M. (2007). Texto básico para la asignatura orientación educativa I. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona."
68. Reinoso Cápiro, C., & Otaño Díaz, O. (2013). Desarrollo de la competencia pedagógica en la orientación educativa durante la formación inicial y permanente en el Licenciado en Pedagogía-Psicología.
69. Rey, C. (2015). Formación inicial de psicopedagogos: La indagación como tarea profesional. Departamento de innovación y formación didáctica universidad de Alicante.

70. Ruiz, Z. (2001) "Pedagogía de la sexualidad". Pedagogía.
71. Sánchez Díaz, S. (2009, septiembre). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento. (Tesis doctoral). Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de psicología aplicada., España.
72. Sierra Socorro, J. (2004). La educación jurídica. Propuesta de un sistema de trabajo teórico y metodológico para la formación inicial y permanente de maestros primarios (tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas.). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
73. Solla Salvador, C. (2013). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. España: Save the children España.
74. Suárez, A. (2001)" Un programa de educación sexual para escolares retrasados mentales". Tesis de Maestría. CELAEE, La Habana.
75. Torres, M. (1997). Familia diagnóstico y discapacidad. Curso. II Encuentro Mundial de la Educación Especial. La Habana.
76. Travieso Leal, E. (2006) Manual de orientación a los especialistas que trabajan con niños con retraso mental "Un Futuro sin barreras." Ciudad de la Habana.
77. UNESCO, (2003). IBEDATA. Glosario de términos de tecnología educativa. París.
78. Vigotsky, L.S. Tomo V. Obras Completas. Editorial "Pueblo y Educación", La Habana, Cuba, 1995 (Primera reimpresión).

ANEXOS

Anexo 1 Guía para el análisis de documentos

Objetivo: Analizar el tratamiento que recibe el tema de la atención a escolares con RMI en la carrera de Pedagogía-Psicología en la UPR "Hermanos Saíz" Aspectos a tener en cuenta durante el análisis de los documentos:

1. Estilo en el planteamiento de los objetivos:

- ❖ Si se declara algún objetivo relacionado con la atención a escolares con RMI

2. Base conceptual en que se sustenta el modelo del profesional

- ❖ Si declara como base conceptual a ser tratada por alguna disciplina y asignatura la atención a escolares con RMI

3. Determinación del lugar que ocupa la atención a escolares con RMI dentro del modelo del profesional que se aspira formar.

- ❖ Si se dan indicaciones metodológicas en las disciplinas, asignaturas y colectivos de año con respecto a las vías y formas de atención a escolares con RMI
- ❖ Claridad en la concepción del diseño del año, la disciplina y las asignaturas para la atención a escolares con RMI
- ❖ Concepción en el modo de actuación profesional de la atención a escolares con RMI y su vínculo con los problemas profesionales.

Anexo 2 Guía de entrevista a estudiantes

Objetivo: Conocer su opinión sobre la preparación que reciben durante la formación inicial para la atención a la inclusión educativa.

Rapport

Como ustedes saben la inclusión educativa es un hecho en nuestra política educativa y su efectividad depende de la preparación que posean los docentes y especialistas que interactúan con los escolares incluidos, sus familias y la comunidad. Por tal razón estamos realizando una investigación encaminada a perfeccionar la preparación del personal docente para la atención a los escolares con RM incluidos. Por tal razón nos sería de gran utilidad sus criterios. Debe ser lo más sincero posible para que la investigación cumpla su objetivo. No hay respuestas buenas ni malas, queremos saber su opinión. Gracias por su colaboración

1. Qué año cursas?
2. Te interesa el tema de la inclusión educativa?
3. Te sientes preparado para la atención a niños incluidos? Cómo recibes preparación al respecto?
4. Hay niños incluidos en tu escuela de práctica? Qué NEE tienen?
5. ¿Qué sabes de esa NEE?
6. ¿Qué vías puedes utilizar para la atención a dichos escolares?
7. Has planificado alguna consulta psicopedagógica para el niño? La ejecutaste? ¿Cómo te sentiste?

Anexo 3. Guía de entrevista a tutores de la práctica pre-profesional

Objetivo: Conocer su opinión sobre la preparación que reciben los estudiantes durante la formación inicial para la atención a la inclusión educativa.

Rapport

Estimados profesores ustedes saben que la inclusión educativa es una realidad en la escuela cubana y a la vez un reto para todo el personal docente, donde el psicopedagogo es una figura de vital importancia. Estamos realizando una investigación sobre la preparación que reciben los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología durante la formación inicial para llevar a cabo la atención a escolares incluidos. Quisiéramos saber su opinión al respecto en aras de perfeccionar el proceso de formación inicial por lo que pedimos de usted la mayor sinceridad.

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene como psicopedagogo?
2. ¿Tiene alumnos incluidos en el centro? ¿Qué NEE presentan?
3. ¿Cómo valora la disposición del estudiante nuestro para aprender cuestiones relacionadas con la inclusión educativa?
4. ¿Ha dado muestras de ser flexible en su actuación?
5. ¿Ha mostrado estar preparado para incidir en la transformación del contexto?
6. ¿Se ha mostrado humano ante los niños y sus familias?
7. ¿Ha contribuido con su actuación en la preparación del colectivo pedagógico?
8. ¿Cómo valora la preparación teórica que tiene sobre el tema?
9. ¿Ha demostrado conocimientos sobre las características de los RM?
10. ¿Ha diseñado acciones para la atención a niños incluidos? ¿Han sido correctas?
11. ¿Ha sido creativo en el diseño de esas acciones?
12. ¿Qué nivel de efectividad han tenido esas acciones?

Anexo 4. Guía de observación a consultas psicopedagógicas con niños que presentan RM incluidos

Objetivo: Constatar de manera directa el comportamiento de los estudiantes durante el proceso de atención a niños con RM incluidos

Dimensión/Indicador	Presencia	%	NPresencia	%	Evaluación
2. Nivel de disposición para aprender sobre inclusión educativa					
3. Nivel de interés que muestra en el tema de					

inclusión educativa					
5. Nivel de flexibilidad en su actuación					
7. Nivel de humanismo que muestra en su actuación					
11. Nivel de dominio de las vías para la atención educativa integral a niños con RM					
12. Nivel de dominio de acciones para la atención diferenciada a niños con RM					
13. Nivel de ajuste de las acciones planificadas					
14. Nivel de creatividad en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RM					
15. Nivel de independencia en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RM					
16. Nivel de efectividad de las acciones planificadas					

Parametrización

Se considera **alto** cuando en más del 70% de los estudiantes se observa la presencia del indicador.

Se considera **medio** cuando el indicador que expresa el comportamiento alcance presencia en el 51 y el 69% de los estudiantes.

Se considera **bajo** cuando el indicador que expresa el comportamiento esté presente por debajo del 50% de los estudiantes.

Anexo 5 Tabla 2. Resultados de la entrevista a estudiantes

Dimensiones/Indicadores	Sí	%	No sé	%	No	%	Evaluación
1. Nivel en que reconoce las carencias que posee acerca de la inclusión educativa	24	75	2	6.2	6	18.8	Alto
3. Nivel de interés que muestra en el tema de inclusión educativa	26	81.2	-	-	6	18.8	Alto
4. Nivel de satisfacción que alcanza con su preparación	5	15.6	4	12,5	23	71.9	Bajo
Evaluación de la dimensión Motivacional	Alto						
8. Nivel de dominio teórico sobre el tema de la inclusión educativa de niños con RM	27	84.4	2	6.2	3	9.4	Alto
9. Nivel de dominio de las características de los niños con RM	25	78.1	3	9.4	4	12.5	Alto
10. Nivel de dominio de las vías para la atención	5	15.6	7	21.9	20	62.5	Bajo

educativa integral a niños con RM							
11. Nivel de dominio de acciones para la atención diferenciada a niños con RM	4	12.5	6	18.8	22	68.7	Bajo
Evaluación de la dimensión Cognitiva	Medio						
14. Nivel de independencia en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RM	3	9.4	5	15.6	24	75	Bajo
Evaluación de la dimensión Metodológica	Bajo						

Tabla 3. Resultados de la entrevista a tutores

Dimensiones/indicadores	Si	%	No sé	%	No	%	Evaluación
2. Nivel de disposición para aprender sobre inclusión educativa	21	80.8	3	11.5	2	7.7	Alto
Evaluación de la dimensión Motivacional	Alto						
5. Nivel de flexibilidad en su actuación	8	30.7	3	11.5	15	57.8	Bajo
6. Nivel de incidencia en la transformación del contexto	5	19.2	7	26.9	14	53.9	Bajo
7. Nivel de humanismo que muestra en su actuación	18	69.2	3	11.5	5	19.2	Alto
Evaluación de la dimensión Conductual	Bajo						
8. Nivel de dominio teórico sobre el tema de la inclusión educativa de niños con RM	17	65.4	5	19.2	4	15.4	Alto
9. Nivel de dominio de las características de los niños con RM	18	69.2	3	11.5	5	19.2	Alto
Evaluación de la dimensión Cognitiva	Alto						
12. Nivel de ajuste de las acciones planificadas	4	15.4	3	11.5	19	73.1	Bajo
13. Nivel de creatividad en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RM	3	11.5	2	7.7	21	80.8	Bajo
15. Nivel de efectividad de las acciones planificadas	3	11.6	1	3.8	22	84.6	Bajo
Evaluación de la dimensión Metodológica	Bajo						

Anexo 6. Tabla 4. Resultados de las observaciones a la consulta psicopedagógica

Aspectos a observar	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
Nivel de disposición para aprender sobre inclusión educativa	14	100				
Nivel de interés que muestra en el tema de inclusión educativa	11	78.6				
Evaluación dimensión motivacional	Alto					
Nivel de flexibilidad en su actuación					10	71.4

Nivel de humanismo que muestra en su actuación	10	71.4				
Evaluación de la dimensión conductual	Medio					
Nivel de dominio de las vías para la atención educativa a niños con RMI					13	92.8
Nivel de dominio de acciones para la atención diferenciada a niños con RMI					12	85.7
Evaluación de la dimensión cognitiva	Bajo					
Nivel de ajuste de las acciones planificadas					11	78.6
Nivel de creatividad en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RMI					12	85.7
Nivel de independencia en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RMI					14	100
Nivel efectividad de las acciones planificadas					10	71.4
Evaluación de la dimensión metodológica	Bajo					

Anexo 7. Entrevista grupal a los estudiantes en formación

Objetivo: Recopilar información sobre los aportes del Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI, en la preparación de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología.

Estimados (as) estudiantes:

Durante el desarrollo de la asignatura ustedes han participado en la elaboración y uso de un Manual que contiene información teórica, indicaciones metodológicas y modelos de actividades a desarrollar en la práctica con los escolares que presentan RM. Nos sería de mucha utilidad escuchar sus criterios sobre lo que les aportó el Manual a su preparación profesional. Le pedimos su sincera colaboración y de antemano le agradecemos su valiosa colaboración.

Cuestionario:

1. ¿Cómo se sintieron durante la elaboración e implementación del Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI? ¿Por qué?
2. A partir de su trabajo con el Manual del psicopedagogo para la atención a escolares con RMI propuesto, ¿cuáles son las cuestiones más significativas para ti? Argumente.
3. ¿Qué opinan acerca de su participación activa durante el proceso investigativo?
4. ¿Cuáles son los principales avances que se han obtenido con respecto a la preparación para la atención a escolares con RMI? Explique.

5. ¿Qué aportó el Manual a su formación profesional, en cuanto a: conocimientos, sentimientos, habilidades y experiencias con la carrera?

Anexo 8. Resultados de la entrevista grupal

Dimensiones/Indicadores	Sí	%	No sé	%	No	%	Evaluación
4. Nivel de satisfacción que alcanza con su preparación	27	84.4	5	15.6			Alto
Evaluación de la dimensión Motivacional	Alto						
10. Nivel de dominio de las vías para la atención educativa integral a niños con RM	30	93.7	2	6.3			Alto
11. Nivel de dominio de acciones para la atención diferenciada a niños con RM	31	96.8	1	3.2			Alto
Evaluación de la dimensión Cognitiva	Alto						
14. Nivel de independencia en el diseño de acciones para la atención diferenciada a niños con RM	28	87.5	4	12.5			Alto
Evaluación de la dimensión Metodológica	Alto						