

Formando al profesorado para la inclusión: evaluación de un sistema de acciones

Ana Luisa Herreros Hernández¹; Patricia Batista Sardain²

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. INTRODUCCIÓN. La inclusión en la educación es el paradigma que desde hace varios años han asumido las entidades internacionales. Defiende y legitima la diversidad para construir sistemas de enseñanza que ajusten sus funciones a las demandas de un estudiantado diverso, garantizando oportunidades educativas efectivas. En Cuba, las políticas de educación son coherentes con estos propósitos. El rol del docente es relevante en las acciones de perfeccionamiento, incluyendo su proceso de formación inicial y continua. Esta investigación tiene como objetivo evaluar el diseño de un sistema de acciones de intervención dirigido a profesores para fortalecer su preparación como propulsor de la inclusión. MÉTODO. La metodología seguida se basa en la evaluación de programas de intervención, específicamente en uno de los momentos del proceso (evaluación del diseño), a partir de su implementación en el colectivo docente de una escuela pedagógica de La Habana, Cuba. RESULTADOS. La valoración de cada uno de los componentes del sistema de acciones demostró sus fortalezas y funcionamiento, así como elementos sujetos a mejoras para futuras ediciones. Lo cual demuestra que la propuesta constituye una alternativa posible para fortalecer la preparación de los docentes. CONCLUSIONES. La intervención escolar constituye un verdadero reto. La apuesta por una educación inclusiva prepara el camino para la transformación escolar pero las prácticas educativas cotidianas tienen sus propios ritmos. En un escenario actual, marcado por los efectos de la Covid-19, la educación debe reafirmar su compromiso y sus acciones por lograr ser inclusiva, desarrolladora y capaz de ofrecer a todos los estudiantes una formación integral de calidad y significativa para la vida.

Palabras clave: educación; evaluación; formación de profesores; inclusión educativa.

[en] Training teachers for inclusion: evaluation of a system of actions

Abstract. INTRODUCTION. Inclusion in education is the paradigm that international entities have assumed for several years. It defends and legitimizes diversity to build teaching systems that adjust their functions to the demands of a diverse student body, guaranteeing effective educational opportunities. In Cuba, education policies are consistent with these purposes. The role of the teacher is relevant in the improvement actions, including their initial and continuous training process. This research aims to evaluate the design of a system of intervention actions aimed at teachers to strengthen their preparation as a driver of inclusion. METHOD. The methodology followed is based on the evaluation of intervention programs, specifically in one of the moments of the process (evaluation of the design), from its implementation in the teaching staff of a pedagogical school in Havana, Cuba. RESULTS. The assessment of each of the components of the share system demonstrated its strengths and operation, as well as elements subject to improvements for future editions. Which shows that the proposal constitutes a possible alternative to strengthen the preparation of teachers. DISCUSSION. School intervention is a real challenge. The commitment to inclusive education paves the way for school transformation but daily educational practices have their own rhythms. In a current scenario, marked by the effects of Covid-19, education must reaffirm its commitment and its actions to be inclusive, developmental and capable of offering all students a comprehensive training of quality and meaningful for life.

Keywords: education; evaluation; teacher education; educational inclusion.

Sumario. 1. Introducción. 2. Métodos. 2.1. Instrumentos y procedimientos. 2.2 Participantes. 3. Resultados. 3.1 Análisis de los objetivos. 3.2 Análisis de los contenidos abordados. 3.3 Análisis de la modalidad de intervención. 3.4 Análisis de la organización de la actividad grupal. 3.5 Análisis de los recursos técnicos. 3.6 Análisis de los recursos humanos y materiales. 3.7 Análisis de la estrategia de evaluación. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas

¹ Universidad de La Habana (Cuba)
E-mail: analuisahereroshernandez@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2782-8137>

² Universidad de La Habana (Cuba)
E-mail: patricia.batista@psico.uh.cu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7498-6170>

Cómo citar: Herreros, A. L.; Batista, P. (2022) Formando al profesorado para la inclusión: evaluación de un sistema de acciones. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 475-483.

1. Introducción

La escuela es una herramienta valiosa para favorecer la transformación social a través de sistemas educativos coherentes con las necesidades emergentes de sus instituciones. La educación inclusiva es un propósito que desde hace varios años asumen entidades internacionales y gobiernos para construir sistemas de enseñanza ajustados a las demandas de un estudiantado diverso, favoreciendo oportunidades educativas efectivas y aprendizajes para una exitosa inserción en la vida social. Las tareas de la Agenda 2030 en el Objetivo de Desarrollo Sostenible No 4, expresan la voluntad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Organización de Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016).

Los primeros estudios, consecuencia de los presupuestos de la Declaración de Salamanca en 1994, establecieron el derecho a la educación inclusiva circunscrito a la población estudiantil con necesidades educativas especiales. Esto propició que la inclusión fuera percibida por los sistemas de enseñanza e instituciones vinculada a un único grupo. Sin embargo, otras miradas han reconocido la necesidad de ampliar este concepto para abarcar a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Ainscow, 2019). Una nueva perspectiva e interpretación que ha ganado terreno universal.

La inclusión educativa legitima y defiende la diversidad. Es uno de sus principios esenciales. Ainscow (2003) identifica tres condiciones como garantías de la inclusión en la educación: la presencia, la participación y el aprendizaje.

La presencia es la posibilidad de asistir a las instituciones escolares, teniendo en cuenta las características del lugar donde se aprende. El aprendizaje, con la calidad demostrada en el vencimiento de los objetivos curriculares, asume como indicadores otros factores más que la medición de habilidades cognitivas regularmente a través de exámenes. La participación se conecta con la calidad de la experiencia de los alumnos en el espacio docente, en la relación con los otros y su percepción del proceso (Batista, 2018).

Esta propuesta, reconocida por múltiples estudios, manifiesta el carácter sistémico y multidimensional de la inclusión que pretende incidir en “cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas”. (Blanco, 2008, p.8)

La inclusión en la educación se fortalece desde el encuentro y articulación armónica de todos los actores de la comunidad educativa. La actuación del profesorado se destaca con especial relevancia. “El docente es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender” (Luque, 2016, p.29). Posee la responsabilidad de incluir a sus estudiantes en un espacio que responda a la diversidad que presentan, y permita su desenvolvimiento y aprendizaje (Hurtado, Mendoza, Viejo, 2019).

La práctica pedagógica es la actividad principal que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios de clase, y que debe estar sujeta a transformaciones de diseño y ejecución (Díaz Quero, 2008). Los nuevos retos que se asumen debe tener en cuenta la disposición y factor motivacional del docente, pues debe estar dispuesto a pensar nuevas formas de enseñar, reflexionar sobre su práctica cotidiana para transformarla, y valorar las diferencias como un recurso enriquecedor de la experiencia educativa.

Por estas razones, el proceso de formación inicial y continua de los docentes, su desempeño, las condiciones en las que ejerce su rol y su papel como propulsor de la inclusión son elementos de análisis en las investigaciones de las ciencias sociales y pedagógicas. Los docentes necesitan herramientas metodológicas y organizativas que favorezcan la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con los principios de la educación inclusiva (Herrera y Guevara, 2019, citado en Sanahuja Ribés, Moliner García, & Moliner Miravet, 2020).

En Cuba, el Estado garantiza los servicios de educación gratuitos y asequibles para su formación integral, desde el preescolar hasta la enseñanza universitaria de posgrado. Así se encuentra reflejado en la Constitución de la República de Cuba. Es un logro sostenido que garantiza la presencia de todos en las escuelas como condición necesaria para la inclusión. Sin embargo, como apunta Ainscow (2003) otros factores deben someterse a análisis y transformación.

Las cifras de acceso, la permanencia de los estudiantes y los resultados académicos no son suficientes para mostrar el estado de la inclusión educativa en Cuba, y tampoco para identificar los caminos a seguir. En el 2018 Irene Rivera Ferreiro, Viceministra de Educación, expresó en una entrevista: “la escuela no educa solo para la escuela, para prever los problemas internos, la escuela educa también para vivir en sociedad al salir de ella” (Rivera, 2018, primera sección).

Con estos objetivos declarados, el país se encuentra inmerso actualmente en el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (Rodríguez, 2017; Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2015). Un movimiento organizado y diseñado para poner en marcha las transformaciones necesarias. Entre sus líneas de trabajo prioriza la revisión de las formas y vías del trabajo metodológico para ofrecer a sus docentes una preparación ajustada con el diseño y ejecución de prácticas educativas inclusivas.

Varias investigaciones en el contexto escolar cubano (Padrón, 2011; Tejuca, Gutiérrez y García, 2015; Almeyda, 2016; Batista y Torralbas, 2017, 2019; Torralbas, 2017; Naranjo, 2017; Batista, 2018; Torres, 2018; Torralbas y Escandón, 2019; Ramos, 2019; Gómez, 2020) muestran evidencias de prácticas y procesos educativos-sociales que tienen influencia tanto positiva como negativa en el aprendizaje y desarrollo.

En los tiempos actuales las instituciones requieren de transformaciones en los modos de hacer y organizar el proceso educativo. Las aulas demandan de docentes mejor preparados, no solo en contenido académico, sino en herramientas y recursos para trabajar las dinámicas de los grupos escolares. Una cultura general amplia e interés por la investigación y superación que les permita diseñar sus clases teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y las condiciones sociales que emergen en el grupo (Torralbas y Escandón, 2019).

La posibilidad de favorecer la inclusión está atravesada también por la toma de conciencia de los docentes sobre su rol. La dificultad para asumir dicha responsabilidad y la espera pasiva a las acciones orientadas desde agentes externos paraliza la auto gestión de la propia institución escolar. Además, las dificultades detectadas en el manejo del proceso se corresponden con que los docentes no logran percibir indicadores para su diagnóstico y herramientas para su transformación desde la propia clase, utilizando una perspectiva grupal (Batista, 2018).

Ramos (2019) y Padrón (2020) en sus investigaciones sobre la percepción social del proceso inclusión-exclusión educativa en centro escolares de este tipo, afirman que muchos profesores están carentes de conocimientos teóricos básicos sobre este término. Otros, lo asocian rápidamente con atención y prioridad a las necesidades educativas especiales (discapacidad física, sensorial, motora, etc.); y solo unos pocos se refieren a una noción más amplia acerca de la igualdad de derechos y oportunidades. Así mismo, muestran escaso dominio sobre temáticas como liderazgo escolar, dinámica grupal, convivencia escolar. Y aunque reconocen que esto supone barreras en sus prácticas diarias, tienden depositar en sus entidades formadoras la mayor responsabilidad.

En la búsqueda de alternativas teórico-metodológicas que funcionen como herramientas de diagnóstico e intervención para avanzar en todos los objetivos y retos que afronta la Educación, se han estudiado los diferentes procesos que tiene lugar en las escuelas e influyen en su funcionamiento. En esta investigación las autoras han seleccionado el proceso de inclusión-exclusión educativa.

Parte de la articulación entre la Psicología Social y la Psicología Educativa para proponer alternativas de estudio y transformación. Asume que el reflejo de los procesos sociales en el contexto educativo, demanda de análisis y acciones que frenen la reproducción de desigualdades y discriminaciones.

La categoría de inclusión-exclusión educativa se construye desde la relación estrecha entre ambos procesos:

(...) son polos de un mismo continuo, dos énfasis de un mismo indicador o dos valores de una misma variable, es decir, se está hablando de grados de cercanía a uno de los dos polos. Nunca se está totalmente integrado a todo y nunca se está totalmente excluido de todo. (Rojas, 2008, p. 77)

Las autoras entienden la inclusión-exclusión educativa como un proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional, asociado a las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación plena de todos sus estudiantes. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influyen en los manejos institucionales y repercuten en el logro de los objetivos educativos y la socialización dentro de la escuela. Propone tres dimensiones de análisis para su abordaje metodológico: la institucional, la clase y el papel del docente, y la organización grupal (Batista, 2019).

Este artículo tiene como objetivo evaluar el diseño de un sistema de acciones dirigido al profesorado, para favorecer la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de Enseñanza Media y Media Superior. Los siguientes apartados presentan la sistematización y análisis de evidencias sobre la pertinencia del diseño implementado en una escuela de formación pedagógica de La Habana. Para ello valorará cada uno de los componentes del sistema de acciones propuesto.

La relevancia de los resultados trasciende el impacto logrado en el espacio escolar en el que se desarrolló. Su aporte está en contribuir desde la ciencia psicológica al planteamiento de estrategias concretas de transformación educativa en Cuba, colocando en el centro al papel del profesorado y su rol frente al aula; perspectiva poco recurrente en las propuestas recientes sobre el tema (Batista, 2018)

El sistema de acciones que ahora se evalúa forma parte de un programa más completo que trabaja con las tres dimensiones del proceso de inclusión-exclusión educativa. Los resultados presentados tienen gran valor de cara a la validación teórica y metodológica de dicha propuesta integral,

A continuación, será presentada la estrategia de evaluación utilizada.

2. Método

La actividad metodológica es la evaluación de programas de intervención para la mejora del sistema de acciones a través del análisis de su implementación en una experiencia de aplicación.

Los diferentes modelos de evaluación de programas (entre los más consultados para la investigación, Pérez Juste, 2000; Tejedor, 2000; Modelo de CIPP como se citó en Tejada, 2004;) conciben esta actividad como un proceso simultáneo a la elaboración de la intervención. Ocurre antes, en y después del desarrollo de la misma. Estos modelos

responden a una concepción fragmentada o segmentada que permite al investigador delimitar con cierta independencia los momentos de la evaluación y definir las acciones para cada uno.

Siguiendo el modelo presentado por Pérez Juste (2000) las autoras centran la evaluación en uno de los momentos del proceso: la evaluación del diseño. Como señala el autor esta fase tiene una función formativa, y su finalidad es establecer la calidad técnica del diseño, su viabilidad práctica, evaluabilidad y acumular información para adaptaciones y ajustes en futuras ediciones con condiciones óptimas. Para su realización hemos utilizado el recurso de prueba piloto o prueba de evaluación inicial (Pérez Juste, 2002). Y con relación a la posición del evaluador asumimos una evaluación interna, que centra en un mismo equipo los roles de evaluador y responsables de la intervención.

2.1. Instrumentos y procedimientos

Se utilizó un enfoque de investigación cualitativo. Los métodos utilizados fueron: observaciones en el espacio de las 8 sesiones de trabajo y en 4 turnos de clase como parte de la etapa inicial de la experiencia; 4 entrevistas a profesores y directivos escolares previas al inicio de la aplicación como parte del diagnóstico del contexto y 4 entrevistas posteriores.

La información recogida a partir de las relatorías de observaciones y entrevistas fue sometida a un análisis de contenido cualitativo, partiendo de la definición de componentes e indicadores del proceso. Como parte de dichos indicadores encontramos: la adecuación de los objetivos a las necesidades diagnosticadas y los contenidos definidos; la pertinencia de la modalidad de intervención para el cumplimiento de los objetivos, así como la correspondencia de los recursos técnicos con las características de los destinatarios.

Se concedió gran relevancia a la información del contexto, así como la aparición de situaciones no previstas y su influencia en el desarrollo de la implementación.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por profesores y profesoras que forman futuros docentes de la Enseñanza Media (Secundaria Básica) en una escuela pedagógica de La Habana. Conformaron un grupo de 15 docentes a cargo de diferentes asignaturas: Física, Inglés, Educación Artística, Historia, Biología, Química, Matemática, y Español-Literatura.

La selección de esta muestra no tuvo un carácter intencional. La descripción que presentamos de este grupo se corresponde con su composición inicial.

Las edades comprendían el rango de 25 a 60 años; y todos presentaban formación pedagógica y experiencia profesional.

3. Resultados

Para cumplir con el objetivo general de evaluar el diseño del sistema de acciones dirigido a profesores para su gestión del proceso de inclusión-educativa, los resultados se organizan por componentes. Cada uno será descrito y posteriormente valorado de acuerdo con las evidencias de su funcionamiento en la experiencia de implementación, el análisis se complementa con fragmentos contenidos en los reportes de observación:

3.1. Análisis de los objetivos

El objetivo general definido era que los docentes fueran capaces de reconocer el proceso de inclusión-exclusión educativa en el diseño e implementación de las prácticas pedagógicas en el aula. Y de manera específica: la relación entre los objetivos educativos de la escuela y el proceso de inclusión-exclusión educativa; la identificación de su responsabilidad en este proceso a partir de su rol; los indicadores para el diagnóstico del grupo escolar y herramientas para la transformación del diseño de la clase.

Se evidenció la adecuación de los objetivos previstos con las necesidades diagnosticadas en el contexto. Durante las primeras cuatro sesiones de trabajo los profesores mostraron dificultad para relacionar la inclusión educativa con sus prácticas pedagógicas, fundamentalmente en la concepción de sus objetivos. El énfasis de ellos en la formación de futuros docentes, su preparación técnica y de valores, contrastaba con la pobre identificación de la inclusión educativa como requisito básico en la formación. Argumentaron mayor atención en la preparación académica y menos en reforzar el proceso educativo de manera integral: "(...) antes de pensar sobre estos temas cuando teníamos dificultades con un grupo lo que hacíamos era ponerles más horas clases, ahora se entiende que hay que trabajar con el grupo, en un sentido educativo, para que puedan aprender mejor" (profesora de Matemática, sesión de evaluación)

La tendencia a depositar en agentes externos la responsabilidad por garantizar la inclusión, fue un reto a superar desde los primeros encuentros. Fundamentalmente apareció en las sesiones la dificultad para contrarrestar la influencia negativa de la educación familiar, de las enseñanzas precedentes o las características de la comunidad de los estudiantes. Además, la dificultad para reconocer y manejar los conflictos emergentes de la diversidad se evidenció

con fuerza durante las dos primeras sesiones. Fue un tema de análisis importante para la segunda sesión dedicada particularmente a este contenido: “(...) la familia es la base de todo, pero bueno, si ellos influyen en lo que pasa en la escuela, nosotros podemos influir en lo que pasa en la casa” (profesor de Español, sesión no.2)

Los objetivos también se ajustaron a las características de los destinatarios. En primer lugar, al tratarse de la dimensión de la clase y el papel del docente, se plantearon objetivos que estuvieran en correspondencia con la influencia de este agente educativo en el proceso de inclusión-exclusión educativa, reconociendo sus diferencias y la necesaria interinfluencia con los avances de la dimensión institucional y la grupal. Por tanto, las acciones de intervención se dirigen desde las prácticas pedagógicas.

Los destinatarios de las acciones se correspondieron con sujetos de diferentes rangos etarios, con representación de la juventud, la adultez media y la adultez mayor. Los objetivos tienen en cuenta las capacidades de asimilación y demandas de formación durante estas edades. Su cumplimiento al finalizar las acciones mostró que estaban en correspondencia con estas exigencias, pues mostraron niveles de asimilación: “(...) mirarse por dentro es difícil, pero puedo decir que he crecido como maestro” (profesor de inglés, sesión de evaluación) Así mismo, los objetivos asumen las experiencias previas de los docentes en dos sentidos: el conocimiento sobre las exigencias educativas propias de la formación en esos niveles de enseñanza, y sobre el diseño y ejecución de clases en las materias correspondientes a su especialidad.

3.2. Análisis de los contenidos abordados

Los contenidos abordados fueron: diversidad escolar, proceso de inclusión-exclusión educativa, adolescencia, grupo escolar, indicadores para el diagnóstico del proceso en el grupo escolar, y herramientas de intervención para su adecuado manejo en la clase.

La implementación demostró el ajuste de estos temas con los objetivos previstos y considerados por los propios docentes de relevancia para el ejercicio de su rol. Por tanto, resultaron coherentes con las características de la dimensión de la clase y el papel del docente.

La comprensión de los temas tuvo un grado de dificultad media. Los docentes mostraron vacíos teóricos y metodológicos relacionados con los contenidos propuestos. Sin embargo, fueron accesibles partiendo de su base de conocimientos y experiencias previas, aunque estos elementos también representaron en varias ocasiones dificultades para el proceso de asimilación.

La diversidad escolar y la adolescencia fueron contenidos fáciles de comprender, fundamentalmente por el apoyo de experiencias profesionales y personales que enriquecieron los debates sobre el tema. Sin embargo, la emergencia de prejuicios y estereotipos asociados a determinados grupos sociales que forman parte de la comunidad escolar complejizó su abordaje al inicio y marcó diferencias en la velocidad con que fueron asumidos por cada uno de los docentes.

El grupo escolar, la inclusión-exclusión-educativa, y el rol del docente en este proceso presentaron un nivel medio de dificultad. Los profesores mostraron algunos conocimientos sobre la inclusión educativa circunscrita a una población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales de tipo física o cognitiva. Como consecuencia, se complejizó su generalización a otras poblaciones estudiantiles y la identificación inmediata con las demandas del encuadre inicial.

Abordar el rol del profesor en el proceso de inclusión-exclusión educativa permitió en los docentes la identificación de su responsabilidad en el manejo de este proceso; y la disminución de la culpabilización a otros agentes educativos, así como la delimitación de sus funciones con respecto a ellos. Especialmente en la sesión 3, fue muy útil para lograr estos objetivos, el trabajo con sus prejuicios, estereotipos, su legitimación y comprensión de la influencia en el ejercicio de su rol.

Los indicadores para el diagnóstico del proceso de inclusión-exclusión educativa en el grupo y las herramientas de intervención para su manejo adecuado en la clase implicaron la mayor dificultad. A pesar de que el aporte de sus experiencias cotidianas y el reconocimiento de su importancia favoreció el abordaje del tema, resultó difícil su comprensión. La influencia de su baja percepción como agentes de transformación escolar y sus ideas iniciales sobre haber implementado todos los cambios posibles en el escenario de la clase, fueron elementos que lo complejizaron.

3.3. Análisis de la modalidad de intervención

La intervención ocurrió en una modalidad grupal, conformando un total de 8 sesiones grupales de trabajo con los docentes. La utilización del grupo resultó propicia para cumplir los objetivos previstos y lograr desarrollar los contenidos en cada sesión. Favoreció el aprendizaje cooperativo, un lugar de reflexión y debate, múltiples participaciones, se explicaban unos a otros, complementaban sus criterios. A medida que avanzamos se dieron la oportunidad de confrontar y respetar criterios diferentes; y la complicidad entre ellos disminuyó su condición obstáculo para trabajar realmente y explorar contenidos inconscientes.

No obstante, fue un reto para la coordinación aprovechar la propia diversidad del grupo. Las diferencias de edad, experiencia personal y profesional, formación previa y las distintas asignaturas que orientan sus clases en algunos casos dificultaron el diálogo y el consenso. Sin embargo, la modalidad grupal les permitió identificar elementos

comunes con sus compañeros con relación a los objetivos y respeto hacia la profesión: “(...) trabajamos juntos para ver qué hacemos con ese grupo, la guía y yo nos pusimos de acuerdo para trabajar sobre esos temas” (evidencia de trabajo cooperativo, profesora de química, sesión no.4)

La experiencia de aplicación de esta modalidad demostró la necesidad de un equipo de responsables de la intervención con habilidades para el manejo de grupos. Las expresiones naturales de la subjetividad colectiva, demandaban lecturas constantes a la dinámica grupal en pos de garantizar el cumplimiento de los objetivos previstos. Algunas manifestaciones a tener en cuenta para el uso de esta modalidad fueron el protagonismo de los profesores de más experiencia, quienes con sus intervenciones constantes en ocasiones desvalorizaban los criterios de los más jóvenes; y la presencia de algunos docentes que fungían como superiores por sus responsabilidades (jefes de cátedra o asignatura), reproduciendo los efectos negativos de las dinámicas de subordinación.

Un aprendizaje importante para el uso de esta modalidad de intervención fue la necesidad de estar al tanto de eventos significativos en los vínculos interpersonales durante la semana (reuniones de trabajo metodológico; preparación para visitas ministeriales, provinciales y municipales; actividades festivas o de conmemoración histórica), en la mayoría de los casos suponían antecedentes en el desarrollo del trabajo grupal. Conocerlos facilitaba la preparación de la coordinación para manejar de forma efectiva el trabajo durante las sesiones.

3.4. Análisis de la organización de la actividad grupal

En un primer nivel la organización de las sesiones grupales responde al orden en que se presentan de acuerdo a la lógica de los contenidos. El orden de los temas permitió transitar en el proceso de intervención desde la transformación de los profesores en la dimensión cognitivo-afectiva a la dimensión comportamental, relacionada fundamentalmente con los indicadores para el diagnóstico y las herramientas de intervención. En el transcurso de las sesiones observamos que esto favoreció la asimilación de los conocimientos: “ese no era el enfoque de la inclusión que yo conocía, pero nos aclara todo, sobre todo la necesidad de todos los temas que hemos discutidos si queremos que haya más inclusión” (profesor de Matemática, sesión de evaluación)

Propició también que los profesores identificaran en las primeras sesiones sus necesidades y dificultades en el funcionamiento escolar, de manera que ellos reconocieron un enlace entre sus demandas y los objetivos propios de la intervención.

La frecuencia semanal utilizada para la implementación de las sesiones favoreció la progresiva asimilación y comprensión de los contenidos; así como su adecuación a los tiempos planificados para la intervención que se realiza de manera paralela en la escuela desde las otras dimensiones del proceso, lo cual responde al programa de intervención completo.

3.5. Análisis de los recursos técnicos

La organización y selección de las técnicas grupales se apoyó en los momentos esenciales de la sesión: técnicas de iniciación, de producción o desarrollo y de cierre. Algunas de las técnicas utilizadas fueron: “Tormenta de ideas”, “Discusión grupal”, “Técnicas gráficas”, y “Técnicas psicodramáticas”.

Las técnicas de iniciación lograron en los sujetos la concentración en el espacio de la sesión grupal: “(...) el clima de tensión inicial derivado de la discusión en la cátedra de ciencias disminuyó después del caldeamiento, los profesores se mostraron dispuestos a colaborar” (reporte de observación sesión no.3). Permitieron también una preparación reflexiva y detenida sobre los temas que se tratarían, de manera que se pudiera llegar a una profundización y análisis de los mismos en el desarrollo. La acción de la coordinación fue esencial para crear un clima agradable y de confianza para los sujetos.

Un aprendizaje en la aplicación de estas técnicas fue la necesidad de destinar 5 minutos previos al inicio de la sesión intercambiar saludos, compartir comentarios sobre el día anterior de modo que se garantizara que una vez que comenzara el primer ejercicio todos estuvieran preparados para entrar en tarea. La novedad en las primeras sesiones actitudes propició resistencias al cumplimiento del ejercicio (risas, se mantenían con los ojos abiertos, y no se concentraban totalmente), pero luego se revirtió este efecto por el clima de confianza creado entre el grupo y el equipo de coordinación.

Con las técnicas de desarrollo se lograron niveles de análisis y profundidad necesarios para el proceso de comprensión y asimilación de los contenidos; y la utilización de las habilidades previstas en los objetivos de las sesiones. La expresión espontánea de los sujetos (verbal, corporal, gráfica), su respuesta activa frente a los ejercicios, a moverse, sentarse en el suelo; ofreció la oportunidad de establecer debates sinceros y autocríticos. La naturaleza de las técnicas propició el trabajo en grupo y destacó los beneficios del aprendizaje cooperativo, como nociones a reforzar en la formación de los docentes: “(...) lo mejor para mí ha sido trabajar divertidos, las técnicas han sido muy estimulantes y buenos ejemplos para trabajar en el aula” (profesora de química, sesión no.5)

Las técnicas de cierre permitieron la síntesis de los contenidos abordados y reflexión de los sujetos en torno a los logros de la sesión y su propio desempeño; como parte de los procesos de comprensión y concientización de los aprendizajes. Se mostraban sinceros, reflexivos y nos permitían, como responsables de la intervención, recibir retroalimentación de parte de los sujetos y obtener información para ir perfeccionando la acción interventiva.

3.6. Análisis de los recursos humanos y materiales

Los responsables de la intervención fueron profesionales de la Psicología. Aunque se prevé por las características de las actividades y temas que también puede asumirse por pedagogos y psicopedagogos. En cualquier caso se requiere de un entrenamiento previo enfocado en tres aspectos esenciales: el trabajo con grupos, en el proceso de inclusión-exclusión educativa y el contexto de las políticas y prácticas educativas.

El desempeño exitoso de cada rol durante las sesiones (coordinador(a), co-coordinador(a) y observador(a)) permitió el cumplimiento de los objetivos planteados. Constatamos, además de las habilidades y competencias individuales previstas, la necesidad de un trabajo de equipo coordinado. La posibilidad de asumir diferentes roles según la aparición de imprevistos, la comunicación asertiva, y la construcción conjunta durante el proceso de intervención; son algunos elementos favorables para sumar garantías al éxito de la tarea.

Antes de cada sesión la coordinación se encontraba, con el objetivo de garantizar que todo estuviera listo y preparar el territorio con anterioridad. Luego de terminada la sesión se organizaron reuniones de trabajo para: la retroalimentación de la aplicación, evaluación del desempeño y los resultados; revisar y preparar la próxima sesión ajustada no solo al diseño previsto, sino al curso real del propio grupo de docentes, que demandaba de matices y énfasis diferentes en la intervención.

Los recursos materiales y medios utilizados resultaron adecuados para la implementación de las sesiones, teniendo en cuenta su correspondencia con los recursos técnicos previstos. Estos recursos permitieron la adecuada aplicación de las técnicas y resultaron un apoyo para sintetizar y registrar los productos de la sesión con relación a los contenidos, para así favorecer su comprensión y asimilación. En los momentos que se realizaban mapas conceptuales, con tarjetas en el suelo, los docentes le hacían fotos, y utilizaban los resúmenes del final de sesión para anotar sus ideas en ellos, incluso los traían luego a las sesiones posteriores.

Fue posible el acceso a los recursos necesarios por parte de los responsables de la intervención. La mayoría resultaron de la propia realización manual y el resto producto de la autogestión del equipo de coordinación. Sin embargo, constatamos que, acceso a mayor calidad y variedad de materiales y medios favorece aún más el atractivo y motivación de los destinatarios.

3.7. Análisis de la estrategia de evaluación

Se elaboró una estrategia de evaluación que contó con tres momentos: inicial (de las demandas del contexto y de los destinatarios), procesual o continua (de los componentes del diseño y los resultados parciales) y final (de logros, impactos, y costos). Se asumió como un proceso dinámico y sistemático, enfocado a medir y valorar el desarrollo de las acciones de intervención y los resultados, a partir de los objetivos propuestos.

Este sistema evidenció su propia condición de evaluabilidad. Dicha afirmación parte de su correspondencia con el cumplimiento de los objetivos, que será analizado desde cada uno de los tipos de evaluación concebidos:

La evaluación inicial permitió la identificación de las demandas del contexto y los destinatarios para los cuales sería diseñado el sistema de acciones, de manera que los objetivos de este resultaran coherentes con las necesidades diagnosticadas. Se logró entonces una adecuada familiarización con los escenarios en que se desarrollaría la intervención. Las entrevistas a directivos y profesores de la institución escolar permitieron ajustar sus necesidades reales a los objetivos y énfasis que debía tener el proceso de intervención, como sucedió con la necesidad del reconocimiento del proceso de inclusión-exclusión educativa en los objetivos educativos y así minimizar la sensación de sobrecarga en los docentes.

La evaluación procesual ofreció constante retroalimentación sobre los resultados parciales del proceso de intervención, en materia de contenidos y dinámicas; de manera que permitió tomar las decisiones necesarias para garantizar el éxito de la aplicación. Los análisis parciales de los resultados permitieron ir evaluando el cumplimiento de los objetivos. La necesidad de ajustar los ejercicios con mayor carácter lúdico, cuando había transcurrido una sesión tranquila, de manera que se mantuvieron activos y en disposición, fue uno de los aprendizajes durante la intervención. El uso de los reportes de sesión, analizar y debatirlos para evaluar los énfasis emergentes y el manejo de los procesos grupales

La evaluación final, de acuerdo al análisis y valoración de los indicadores en cada una de sus dimensiones (logros, impactos y costos), permitió registrar evidencias concretas de los resultados de la aplicación en los destinatarios y sus efectos en el espacio de la clase; así como la posibilidad de tomar las decisiones pertinentes para el perfeccionamiento de la propuesta de intervención. Constatar avances observando los escenarios naturales de los docentes es evidencia también de la posibilidad que esos aprendizajes introyectados trasciendan y sean ejemplo para los estudiantes.

4. Conclusiones

La apuesta por una educación inclusiva prepara el camino para la transformación escolar, en la organización y el funcionamiento de las escuelas. Las políticas educativas que constituyen el marco regulatorio muestran avances necesarios para favorecer la inclusión y el reconocimiento de que un contexto escolar que ofrezca oportunidades a

todos sus estudiantes y se ocupe de su formación integral, significa también construir mejores sociedades. Pero la práctica muestra que no son suficientes así que la ciencia también debe proporcionar recursos para la transformación.

El sistema de acciones evaluado mostró su pertinencia para favorecer la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa por parte del profesorado, desde sus funciones y características. Los objetivos fueron alcanzables y estuvieron ajustados a las necesidades diagnosticadas y demandas de los destinatarios. Su mayor valor radica en mostrar la utilidad del uso de una modalidad de intervención grupal, con resultados a largo plazo en funcionamiento del claustro, así como ofrecer una ruta metodológica pertinente en el caso de las técnicas y materiales propuestos.

La evaluación de esta intervención muestran fortalezas de este sistema de acciones y también elementos en los que trabajar para su perfeccionamiento: la sostenibilidad a largo plazo del impacto de la intervención depende del respaldo institucional y por tanto de una estrategia integral que trascienda el trabajo con el profesorado; la formación de equipos responsables de la intervención supone una intensa inversión de recursos humanos, por la complejidad de su aplicación; en el contexto de la pandemia por la COVID-19 y las posibles consecuencias en el futuro del sistema escolar, este sistema de acciones requiere ajustes en sus métodos en correspondencia con las exigencias epidemiológicas.

No obstante, esas tres debilidades detectadas a partir de un riguroso sistema de evaluación estructurado en tres etapas pueden ser subvertidas a partir de rediseños inteligentes y activos sustentados en diagnósticos iniciales y voluntades de inversión de recursos en la transformación escolar. El ejercicio de evaluación desarrollado, ofrece la oportunidad de la aplicación mejorada en contextos similares,

Por tanto, constituye una alternativa posible para fortalecer la formación de los docentes, tanto inicial como continua, en conocimientos y herramientas que promueven un pensamiento y un ejercicio profesional coherente con la inclusión y como complemento de su preparación académica, y ahí radica su mayor valor.

En un contexto escolar, marcado actualmente por los efectos de la Covid-19, la preparación de la comunidad educativa para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad se hace impostergable. Ha desencadenado múltiples retos, unos nuevos, otros que se agudizan y colocan a los sistemas educativos frente a situaciones verdaderamente complejas. Es una premisa para la inclusión ser conscientes de que es una responsabilidad compartida y un trabajo cooperativo de todos los que construyen el presente y el futuro de la sociedad.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (Septiembre de 2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. Obtenido de <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Ainscow, M. (octubre, 2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Obtenido de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. doi:10.4324/9780203967157
- Almeyda, A. (2018). Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. *Programa de intervención profesional para la elección profesional responsable*. doi:10.13140/RG.2.2.34263.93600
- Batista, P. (2018). Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa. *Caracterización del proceso de inclusión-exclusión educativa en grupos escolares de enseñanza media y media superior*. Recuperado en archivo Facultad de Psicología UH.
- Batista, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Revista Universidad de La Habana*, pp. 186-213. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762019000200186
- Batista, P., & Torralbas, J. E. (2017). Inclusión educativa: retos para la enseñanza media superior en Cuba. *ResearchGate*, pp. 97-103. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/323225445>
- Batista, P., & Torralbas, J. E. (2019). Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 19(1), pp.1-18. doi:<https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35471>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y educadores*, 18(1), pp. 62-75. doi:10.5294/edu.2015.18.1.4
- Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva. 48va Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Centro de Investigación Juvenil, A. P. (2013). *Manual de técnicas y dinámicas grupales. Volumen II*. Obtenido de <http://www.intranet.cij.gob.mx/Archivos/Pdf/MaterialDidacticoPreventivo/MANUALDETECNICASY DINAMICASGRUPALES.pdf>
- Díaz Quero, V. (2008). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, pp. 88-103. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC. (2017). Obtenido de <https://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/tabloide%202%20%C3%BAltimo.pdf>
- Fuentes, M. (1999). *La eficiencia del trabajo en grupos*. Editorial Pueblo y Educación.
- García, L. A., Valle, A., Gayle, C., & Matos, C. (s.f). *Proceso de perfeccionamiento del sistema educacional desde su concepción teórico metodológica. Estado actual y perspectivas*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&rect=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2a_hUKewjW5rupzqD3AhVysDEKHa_LBcw

- QFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Ftrabajos.pedagogiacuba.com%2Ftrabajos%2F57Raquel%2520Laviste%2520V.pdf&usq=AOvVaw2cTdMS4TBqvFn1VwE OdJq1
- Hurtado, Y. S., Mendoza, R. B., & Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), pp. 98-110. doi:10.17561/riai.v5.n2.9
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), pp. 21-34. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719914>
- Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED). (2015). Resolución Ministerial No 304. Obtenido de <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-51-ordinaria-de-2015>
- Naranjo, S. C. (2017). Tesis presentada en opción al grado académico de Licenciado en Psicología. *Cohesión grupal en contextos escolares*. Recuperado en archivo Facultad de Psicología UH.
- Organización de Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>
- Padrón, S. (2011). ¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana. En M. M. Di Virgilio, *Pobreza urbana en América Latina y el Caribe* (págs. 135-175). Editorial Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120522084431/DiVirgilio-Otero-Boniolo2011.pdf>
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 261-287. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pérez, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de una educación de calidad. *Revista de Educación*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/279504528_La_evaluacion_de_programas_en_el_marco_de_la_educacion_de_calidad
- Ramos, H. (2019). Tesis presentada en opción al grado académico de Licenciado en Psicología. *Caracterización de la percepción social del proceso de inclusión/exclusión educativa de profesores, directivos y familiares de escuelas de enseñanza media*. Recuperado en archivo Facultad de Psicología UH.
- Rivera, F. I. (2018). *Mesa Redonda*. Obtenido de Educación y familia, juntos hacia un nuevo curso: <http://mesaredonda.cubadebate.cu/mesa-redonda/2018/08/29/educacion-y-familia-juntos-hacia-un-nuevo-curso-video/>
- Rodríguez, L. (2017). *Periódico Granma*. Obtenido de Nueve preguntas sobre el perfeccionamiento de la educación cubana: <http://www.granma.cu/cuba/2017-06-08/nueve-preguntas-sobre-el-perfeccionamiento-de-la-educacion-cubana-08-06-2017-22-06-18>
- Rojas, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: precisiones conceptuales y metodológicas. *Última década*(29). doi:10.4067/S0718-22362008000200005
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), pp. 497-506. doi:10.5209/iced.65774
- Sánchez, M. F., & Álvarez, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. ISBN Electrónico 978-84-362-6356-5. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?id=vTUZ7X5lQaYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas*. Obtenido de https://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/for_macion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf
- Tejedor Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 319-339. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Tejuca, M., Gutierrez, O., & García, I. (2015). El acceso a la educación superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), pp. 42-61. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142015000300004&script=sci_abstract&tlng=en
- Torrallas, J. E. (2017). Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa. *Diagnóstico del proceso de cohesión grupal en contextos escolares*. Recuperado en archivo Facultad de Psicología UH.
- Torrallas, J. E., & Escandón, R. (2019). Análisis de la cohesión grupal en escuelas de enseñanza media-superior. *Revista Universidad de la Habana*. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n288/0253-9276-uh-288-105.pdf>
- Torres, T. (2018). Tesis presentada en opción al grado académico de Licenciado en Psicología. *Relación entre la cohesión grupal y el rendimiento en enseñanza media-superior regular*. Recuperado en archivo Facultad de Psicología UH.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo-América Latina y el Caribe-Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020>