

El papel del profesorado y su influencia en la construcción de una educación inclusiva

The role of teachers and their influence in building inclusive education

Dina Ilena Borges-Bienes

✉ dinailena.borges@rai.usc.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0919-3991>

Laura Varela-Crespo

✉ laura.varela@usc.es

 <https://orcid.org/0000-0002-1693-8496>

Universidad de Santiago de Compostela, España.

Resumen

La influencia que ejerce el profesorado en la construcción de una educación altamente equitativa e igualitaria, inclusiva y de calidad, se ha hecho notable en las últimas décadas, sobre todo por la necesidad de formación de un claustro cada vez más preparado y de una educación más adaptada a las necesidades individuales del alumnado. En consecuencia, el estudio que se presenta pretende analizar, críticamente, los hallazgos científicos que sustentan el papel del profesorado ante la inclusión del alumnado con discapacidad en el contexto cubano. Para ello se ha optado por una sistematización bajo el protocolo PRISMA, y para la cual se incluyen diferentes criterios de inclusión y exclusión, para un total de 12 artículos, en su fase final. Los principales resultados determinan una reestructuración del rol docente, basado en las diferentes barreras y limitaciones que enfrentan para la puesta en práctica de una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, rol del profesor

Abstract

The influence that teachers exert in the construction of a highly equitable and egalitarian, merely inclusive and quality education, has become notable in recent decades, especially due to

the need to train an increasingly prepared faculty and better adapted to the individual needs of the students. Consequently, the study presented aims to critically analyze the scientific findings that support the role of teachers in the inclusion of students with disabilities in the Cuban context. To achieve this, a systematization has been chosen under the PRISMA protocol, and for which different inclusion and exclusion criteria are included, for a total of 12 articles, in its final phase. The main results determine a restructuring of the teaching role, based on the different barriers and limitations they face for the implementation of quality inclusive education.

Keywords: Inclusive education, role of the teacher

Introducción

En el actual siglo XXI el rol del profesorado en la inclusión educativa es insustituible, primeramente, es el docente quién se encarga de contribuir al desarrollo de la niñez y la juventud. Su encargo social ha trascendido del conocimiento a la educación de valores, hábitos, patrones y modos de actuación para lograr un papel protagónico en todas las actividades escolares y extraescolares. El maestro inclusivo debe prestar especial atención al desarrollo de valores y actitudes, promover la independencia, la autocrítica, la responsabilidad y flexibilidad, la autogestión del aprendizaje, debe naturalizar la discapacidad como algo natural y enseñar a vivir entre ella como parte de la cotidianidad. Para promover este escenario no debe faltar, ante todo, enaltecer con su actuar diario su papel y ser portador de un gran compromiso social.

Por tanto, la influencia que ejerce el profesorado en la construcción de una educación altamente inclusiva y de calidad, se ha hecho notable en las últimas décadas, sobre todo por la necesidad de formación de un claustro cada vez más preparado y de una educación mejor adaptada a las necesidades individuales del alumnado.

De esta forma, en la actualidad existen suficientes evidencias científicas y pedagógicas que destacan la singular necesidad de formar profesionales competentes para enfrentarse a la educación inclusiva y principalmente al alumnado con discapacidad. Sin embargo, la práctica educativa alerta sobre limitaciones que constituyen barreras en el logro de su rol, dadas, sobre todo, en los procesos de formación y superación del claustro docente.

Tomando como referencia los postulados anteriores, el estudio plantea como objetivo general analizar, críticamente, los hallazgos científicos que sustentan el papel del profesorado ante la inclusión del alumnado con discapacidad en el contexto cubano

Al tratarse de una revisión sistemática se empleó una metodología que sigue las recomendaciones de la Declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) y en la cual se establecieron una serie de criterios para la selección, análisis y procesamiento de la información, incluyendo, entre estos:

- a) Búsqueda en bases de datos electrónicas de referencia internacional: Redalyc, Scielo y Dialnet.
- b) Seleccionar la información variable contenida en los resúmenes.
- c) Identificar los términos utilizados para la indización en las bases de datos.

Para la creación de la ecuación booleana de búsqueda se emplearon diferentes términos a través del operador lógico “AND”, empleando, para cada base de datos diferentes ecuaciones, que se profundizan con más detalle, en el desarrollo de la investigación. Para la obtención de los estudios seleccionados se aplicaron cinco criterios de inclusión, seleccionando aquellos estudios que:

- Estén indexados en bases de datos Scielo, Dialnet y Redalyc.
- Correspondan con artículos publicados en revistas científicas del campo educativo en los últimos 10 años (2013-2023, ambos incluidos).
- El idioma escrito sea en español.
- Que incluyan en su título, palabras clave y /o resumen alguno de los términos de búsqueda.
- Contextualizados en el sistema educativo cubano (Cuba).
- Aborden en su contenido el proceso de formación y preparación permanente del profesorado, con énfasis en su perfil y papel ante la educación inclusiva.

Por otro lado, se definen como criterios de exclusión aquellos estudios:

- Declarados tesis, monografías o actas de conferencias.

- Localizados fuera de Cuba.
- Que no se encuentren en acceso abierto.
- Participantes o alumnado sin necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

El procesamiento de los 12 artículos, que constituyeron el resultado final, estuvo organizado por dos fases (quinta y sexta) propuesta por Perestelo (2013), el primero, a través de una plantilla que recogía datos relevantes de los estudios, a saber: objetivo, descripción del contenido y metodología, y el segundo, la conformación de un resumen que plasmaba los principales resultados de los artículos revisados y su coherencia.

Por último, y para una mayor interpretación de los resultados se establecieron categorías en relación con los objetivos propuestos, analizando aspectos relacionados con la formación docente, las carencias que intervienen en este proceso y, por ende, su influencia en la promoción de una educación inclusiva.

Desarrollo

El modelo cubano, de profundas raíces martianas revela en su contenido, una educación que fuera con todos y para el bien de todos, lo que se traduce en un derecho fundamental del ser humano, garantizar una educación sin límites, plena, saludable y equitativa, atendiendo a todas y todos bajo la concepción de la igualdad y la no discriminación. En este sentido y bajo este enorme paraguas resalta la labor del docente como mediador en la mejora y transformación de una educación inclusiva. Se habla de un profesional competente, comprometido y formado en inclusión educativa, capaz de resolver, con eficacia, los problemas que se presentan en su actuar cotidiano, considerándose así, el mejor recurso para identificar y eliminar las barreras que existen en la práctica pedagógica referidas al alumnado con necesidades educativas especiales, y en especial, aquellos con discapacidad (Gómez et al., 2023).

En esta línea, el Ministerio de Educación Superior (MES) ha trazado, a lo largo de su devenir histórico estrategias que permitan la mejora continua del modelo del profesional que se aspira lograr, un ejemplo de ello lo constituye la puesta en práctica del III Perfeccionamiento del sistema Nacional de Educación, en el que se apuesta especial atención a la formación docente,

“el propósito general es lograr la formación de un maestro primario de amplio perfil, capaz de ofrecer atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes desde prácticas más inclusivas y con un enfoque humanista” (Ministerio de Educación Superior, 2016), además de concebir un currículo que se ajuste al nivel del funcionamiento intelectual del alumnado, y a su vez, proyectar métodos, procedimientos y medios innovadores que permitan asegurar el fin y los objetivos propuestos por cada nivel educativo (Leyva y Barreda, 2017).

Esto indica, claramente, la importancia que se le atribuye al profesorado al definir en sus documentos rectores el enfoque de educación en y para la diversidad, con el fin de lograr prácticas cada vez más inclusivas, pues, en la medida que se comprenda y valore la diversidad en su conjunto, como parte de la alta responsabilidad que le compete al grupo de maestros y maestras dentro en su proceso de innovación permanente, el alumnado tendrá mayores posibilidades de éxito en su plena inclusión dentro del sistema.

Esto está asociado a dos causas fundamentales (Turcas et al. 2022): primero, a la insuficiente concepción teórica y metodológica del proceso de formación del maestro para su rol como actor local del proceso de inclusión social del alumnado con discapacidad y, segundo, a la falta de preparación de estos para asumir los retos y complejidades que presenta la inclusión educativa de los escolares con discapacidad en el contexto local. Otra carencia destacada por García et al. (2022), se refiere a “la falta de percepción de las barreras para el aprendizaje de las personas con discapacidad, en los docentes y en el alumnado” (p.5), además del insuficiente conocimiento de las potencialidades y necesidades de apoyos y recursos didácticos para comunicación con los estudiantes. Estévez et al. (2022) considera que son limitados los consensos sobre los fundamentos del proceso de superación de los docentes para la realización de adaptaciones al currículo de los escolares con discapacidad intelectual, lo que hace referencia implícita a las discrepancias entre las teorías, los enfoques y las concepciones existentes al respecto. Es por ello, el trabajo necesario en la modificación del currículo, adaptado a las necesidades particulares del estudiantado con discapacidad, entendido como “grupo de personas que se caracterizan por tener diferente nivel funcionamiento en todas las habilidades adquiridas” (Estévez, 2022, p.11).

La situación descrita, demanda, en el orden de la superación docente, nuevas propuestas

y mecanismos en función de actualizar sus conocimientos y habilidades en su desempeño profesional. Resumiendo, los autores antes citados coinciden en la necesidad de perfeccionar y actualizar los conocimientos del profesorado en su proceso de formación y superación. Esta modificación está sujeta a dos grandes cambios: primero, reconstruir su rol integrando ejes teóricos conceptuales y prácticos en el ejercicio de inclusión educativa, principalmente en el del alumnado con discapacidad, y segundo, una reestructuración en los componentes didácticos de la concepción curricular que ofrezca respuesta a las necesidades educativas especiales de los escolares con discapacidad y en el logro de una educación inclusiva de calidad.

De otra parte, García et al. (2016) señalan que, en el contexto universitario, la educación inclusiva debe asumirse como eje vertebrador de prácticas para el docente, para las cuales debe contar con los recursos y herramientas cognitivas y actitudinales que le permitan dar respuesta eficiente a esta diversidad. En esta línea, apuntan, resulta complejo el tránsito educativo a los estudios universitarios para estudiantes con discapacidad, comenzando por el acceso, originado por la desinformación y las barreras psicosociales. Circunstancia que, sumada al vacío legal y de actuaciones específicas, supone en muchas ocasiones la no permanencia escolar de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

En virtud de lo anterior y bajo condiciones de inclusividad, es esencial transformar la mentalidad y erradicar los estereotipos que se manejan en torno a la discapacidad, y en gran medida, esto es tarea del profesorado, quién, de conjunto con la familia y la comunidad debe igualar las oportunidades reales de aprendizaje bajo un clima armonioso y de aceptación, además de contribuir a “la toma de conciencia por parte de la comunidad en relación a la igualdad de oportunidades que deben poseer las personas con discapacidad” (García et al., 2016, p.5).

Por tanto, el rol docente es fundamental para hacer frente a los desafíos que demanda la educación inclusiva cubana, ya que se convierte en el elemento clave del proceso de atención a la diversidad en el aula, donde el estudiantado encuentra respuesta educativa a su forma de aprender y ser. Lo anterior supone generar, en el proceso de formación del docente, cambios sustanciales que den apertura a nuevas prácticas inclusivas, sobre la base de estrategias educativas y propuestas de mejora que permitan incluir a la totalidad del alumnado, con

énfasis en aquellos con discapacidad.

En este sentido, resulta esencial abordar el encargo social del maestro desde su papel mediador. De una parte, García et al. (2016) plantea:

el profesional de la Educación debe tener habilidades para determinar las potencialidades y necesidades con enfoque participativo, además de estructurar, dirigir, coordinar y dar seguimiento al sistema de acciones inclusivas, con enfoque preventivo, correctivo, compensatorio y desarrollador para dar respuestas variadas y complejas necesidades particulares y específicas de la diversidad. (p.4)

En el caso de la superación, como otra arista indispensable, se advierten las consideraciones de Estévez et al. (2022) al plantear la preparación de los docentes para la realización de las adaptaciones del currículo, lo que supone identificar las contradicciones, necesidades y potencialidades que tienen lugar en él para estar en condiciones de asumir resultados prácticos y metodológicos que contribuyan a su crecimiento profesional y humano.

En cuanto a las estrategias referidas al rol del profesorado para promover la educación inclusiva se destacan las siguientes:

Tabla 1

Estrategias para promover la educación inclusiva a través del papel del profesorado. Fuente: Elaboración propia.

Proponer nuevas formas de socialización y participación que garantice la intervención y cooperación del alumnado.

Ser fiel defensor del marco teórico que sustenta la educación inclusiva.

Dominar a cabalidad el diagnóstico pedagógico integral como eslabón fundamental en la atención a las necesidades educativas especiales.

Demostrar en su quehacer cotidiano que la discapacidad no es un problema, sino una condición.

Flexibilizar, modificar e incorporar el currículum de modo que se adapte a las necesidades particulares del alumnado.

Dinamizar las relaciones internas y externas con énfasis en la familia y la comunidad como agencias portadoras del sistema de influencias.

Ofrecer apoyos destinados a promover el desarrollo de la educación e incrementar su funcionamiento individual, partiendo de los intereses y el bienestar emocional.

Sobre esta base, la superación de los docentes se ha convertido en un fenómeno social que trasciende otras esferas del desarrollo humano y por esto, es imprescindible la conciliación del tiempo educativo destinado a este importante espacio, que pone en práctica los conocimientos relativos a la educación y su aplicación. Deberían abordarse en reuniones metodológicas los problemas que van surgiendo en el aula para que constituya experiencia y como forma de socialización entre el profesorado. De igual modo, la sensibilización forma parte también de la superación, pues en la medida que el profesorado sea consciente de la ardua tarea que le depara, estará en condiciones de afrontarla con un carácter más humanista. Por último, el intercambio de experiencias y la socialización de la práctica también constituyen elementos esenciales dentro de la fase de superación, teniendo en cuenta que este se concibe como un proceso permanente en aras de elevar la calidad de la educación.

Es evidente, por todo lo antes expuesto, el papel que ocupa el profesorado en la inclusividad del sistema educativo cubano, principalmente, en el alumnado con discapacidad. De esto se deduce que una educación inclusiva requiere, lógicamente, de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, siendo un factor clave para avanzar en la dirección de una educación de mayor calidad y equitativa para todos.

Diseño metodológico

El diseño metodológico de dicha investigación está dividido en varios apartados, destacando elementos clave como la fundamentación del método de revisión empleado, haciendo énfasis en las estrategias de búsqueda, fuentes de información y asumiendo los criterios de elegibilidad para la confección del diagrama de flujo. En este contexto se explican detalladamente las bases de datos utilizadas para la búsqueda y selección de los materiales, se describe la ecuación booleana y los descriptores seleccionados hasta explicar el procedimiento seguido para el análisis de la información.

Método de revisión

Se llevó a cabo una revisión sistemática que sigue las recomendaciones de Declaración PRISMA, (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), versión 2020¹, apoyada

¹La Declaración Prisma 2020 sustituye a la publicada en 2019, incluye una nueva guía de presentación de las publicaciones que refleja los avances en los métodos para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios. Contempla 27 ítems.

en la propuesta de Sánchez et al. (2022) al concebir el uso y estrategias fundamentales de este protocolo en el ámbito educativo. Se trata de una revisión bibliográfica sistemática compuesta por cuatro componentes esenciales (Codina, 2020):

- **Búsqueda:** se establecerán los criterios de búsqueda para la selección de los artículos que formarán parte de la evidencia.
- **Evaluación:** se identificarán aquellos procedimientos por los cuales se examinarán los trabajos para determinar su idoneidad.
- **Análisis:** se diseñará el esquema que permitirá analizar de forma sistemática los artículos que forman parte de la evidencia.
- **Síntesis:** se presentarán los resultados de los análisis de una forma comprensiva.

Ecuación booleana

Se hizo una composición de dos ecuaciones booleanas (dos para las bases de datos de Redalyc y Scielo) y otra para Dialnet), manteniendo algunos términos e incorporando otros que en el proceso exploratorio de búsqueda arrojaron mayor información.

En el caso de Dialnet se empleó la ecuación booleana (“Educación inclusiva” AND universidad AND profesorado OR docentes), la cual arrojó un total de 3041 resultados de manera general, a esto luego se aplicó los diferentes filtros propios de la base de datos como el idioma (español), texto completo (sí) y el país (Cuba) de modo que la cifra anterior descendió a 22, resultado concreto y favorable para llevar a cabo el estudio. Con respecto a la base de datos de Scielo, se utilizó (Educación inclusiva AND universidad AND docentes) con 119 resultados que, finalmente, al aplicar los filtros correspondientes de país y año de publicación, quedaron en 23. Por último, en Redalyc se obtuvieron 10953 resultados de búsqueda, para lo cual se aplicó el mismo proceder con las bases de datos anteriores hasta llegar a un número más reducido y aplicando filtros como el idioma, año, país y disciplina (Psicología y Educación) de esta forma quedaron 108 resultados. La ecuación booleana en este caso fue (Educación inclusiva AND universidad AND docentes).

Posteriormente, luego de tener identificados los resultados obtenidos de cada base de datos (22 resultados en Dialnet, 23 en Scielo y en Redalyc 108) se comprobó que no existiera

ningún duplicado y se aplicaron una serie de criterios de inclusión y exclusión, como parte del procesamiento de la información.

Los resultados finales, por bases de datos se describen en la siguiente tabla:

Tabla 2

Resultados de las bases de dato. Nota: Elaboración propia.

Bases de datos	Antes	Después
Dialnet	3041	22
Scielo	119	23
Redalyc	10953	108

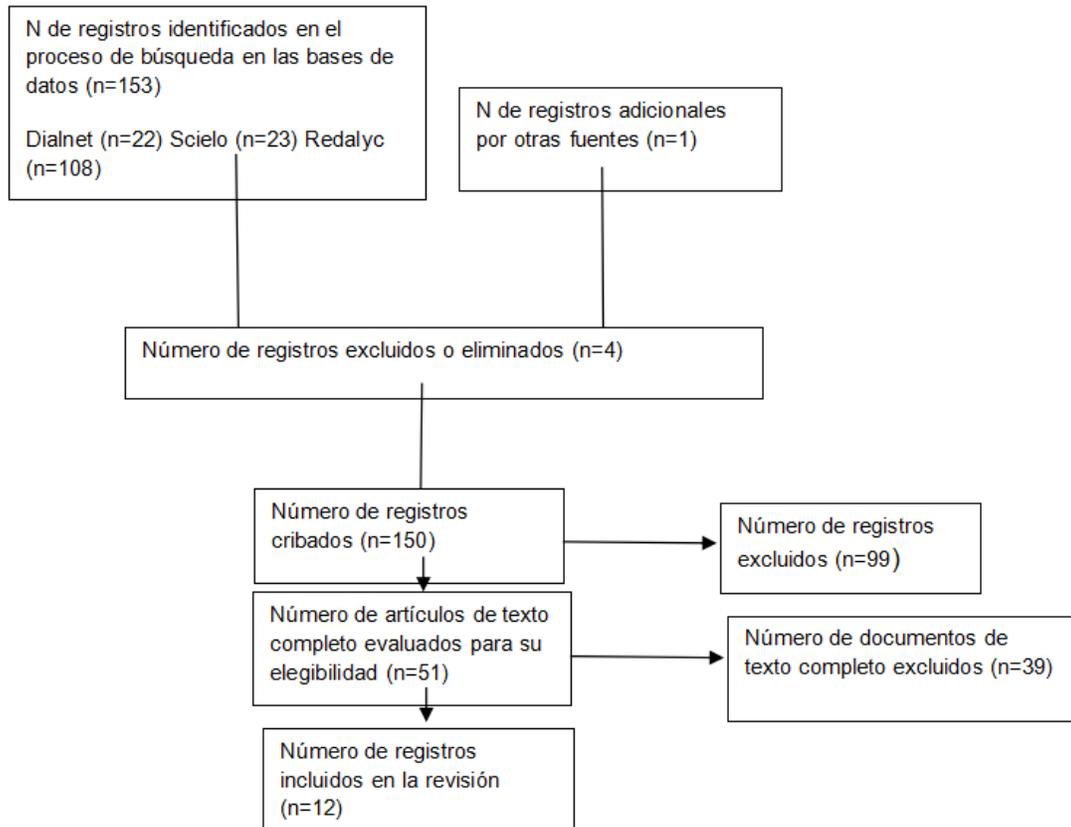


Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de revisión. Fuente: Adaptación de Urrutia y Bonfill (2010).

Selección de resultados

En este bloque se puso en práctica el quinto paso denominado extracción de datos propuesto por Perestelo (2013), quién refiere esta fase como la más importante en el proceso de recogida de la información más relevante de cada artículo. Para esto recomienda hacer uso de la plantilla previamente diseñada y en la cual se recoge información clara y detallada que permite analizar, sintetizar e interpretar de una forma más certera los resultados obtenidos.

En este sentido, cabe señalar que la plantilla propone cuestiones de relevancia que, a juicio del colectivo de autores, se consideran importantes para interpretar críticamente los resultados obtenidos, dígase: referencia, ámbito de estudio, objetivo, descripción del contenido, metodología.

Por último, y sobre la base de la tabla elaborada se dio paso a la fase sexta propuesta por Perestelo (2013) titulada análisis y síntesis de la evidencia científica. En este punto y para abordar la síntesis de los artículos seleccionados se resumieron los principales resultados de los artículos revisados, determinando aquellos relevantes y su efecto, además de determinar la coherencia de los resultados obtenidos con los presupuestos teóricos de base.

En la interpretación de resultados, contemplada como la última fase de esta clasificación se tuvo en cuenta la toma de decisiones desde una mirada reflexiva, indicando acuerdos y desacuerdos, puntos de vista diferentes y haciendo una propuesta de posibles explicaciones a los resultados obtenidos entre los modelos teóricos de base con los resultados de búsqueda por diferentes autores.

Procedimiento de análisis de información

A modo de descripción general, los 12 artículos se sitúan en Cuba, pues fue uno de los filtros impuestos, las producciones se ubican en diferentes universidades del archipiélago, destacándose, la Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya” (n=2), la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” (n=2) y la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” (n=2), los restantes estudios se localizan en las provincias de Matanzas (n=1), Cienfuegos (n=1), Guantánamo (n=1), Sancti Spíritus (n=1) y La Habana (n=1). En este listado, se incluye el estudio de la Universidad de Holguín (n=1) en colaboración con la universidad de Las Tunas y con la Asociación Cubana de Limitados Físicos (ACLIFIM). Es conveniente destacar la

actualidad que poseen estas experiencias, pues diez de los 12 se sitúan en los últimos cinco años, los demás corresponden al 2015 y 2016.

En cuanto a los participantes de los estudios, se destaca que la muestra es heterogénea en cuanto a su procedencia y las disciplinas a las que pertenecen los sujetos, se resaltan docentes en el ámbito universitario, especialistas, maestros de escuelas primarias, estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria y profesores propios de esta carrera.

A grandes rasgos, la metodología empleada parte del enfoque dialéctico materialista², apoyado en diferentes métodos del nivel teórico, empírico y matemático, sobresaliendo el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, la entrevista y la encuesta. La mayoría constituyen investigaciones teóricas, a partir de la revisión bibliográfica y el metaanálisis.

En consecuencia, se establecieron categorías con sus correspondientes códigos realizando un análisis de contenido de los aspectos relacionados con la formación docente, las carencias que intervienen en este proceso y, por ende, su influencia en la promoción de una educación inclusiva (tabla 3).

Tabla 3

Sistema de categorías y códigos propuestos en correspondencia con los objetivos. Fuente: Elaboración propia.

Categorías	Códigos	Objetivos
Profesorado	Formación del profesorado. Carencias en el proceso Papel protagónico Estrategias educativas	Analizar críticamente, los hallazgos científicos que sustentan el papel del profesorado ante la inclusión del alumnado con discapacidad en el contexto cubano

²El enfoque dialéctico materialista se emplea como método general en las investigaciones de Cuba. Asume la perspectiva de la filosofía del materialismo dialéctico en dos planos: como base metodológica y como medio dialéctico para llevar a cabo un pensamiento flexible, comprometido, asentado y crítico desde las Ciencias Sociales.

Categorías	Códigos	Objetivos
Propuestas de mejora		

Análisis de resultados

En este caso se abordarán los resultados obtenidos en la categoría Profesorado por ser el análisis y objetivo de este estudio.

Formación del profesorado

La formación del profesional de la educación responde al perfeccionamiento continuo del proceso educativo para la atención al alumnado en diferentes contextos. En este sentido, el profesorado ha de estar preparado para comprender las necesidades personales y sociales y encontrar soluciones a problemas de la práctica educativa (Castro et al., 2019).

En esta línea, académicos de la comunidad científica cubana exigen de manera determinante y como parte del proceso de formación docente, una modificación en los currículos de educación docente, visto como complemento o especialización de su profesión, de modo que le permita educar en y para la diversidad. Estos autores precisan que el profesorado universitario debe ser capaz de asumir una estructura curricular personalizada que los sustente adecuadamente, en correspondencia con las pautas didácticas establecidas para la atención a la diversidad, y esto, indudablemente parte del proceso de formación del profesorado que deberá ajustarse a resolver los problemas en cuanto a recursos, espacios, contenidos, participación y metodología.

De otra parte, García et al. (2016) manifiestan que la dimensión educativa reclama la formación de un profesional con un alto sentido de la disciplina y la justicia, la responsabilidad, el humanismo y la profesionalidad, un docente comprometido con su obra, que garantice la calidad y equidad. Por tanto, como parte de este proceso de formación, es necesario desarrollar competencias profesionales que aseguren el desempeño laboral exitoso del profesorado, a partir del vínculo estudio-trabajo. De esta forma, siguiendo las consideraciones asumidas por García et al. (2016), es indispensable aclarar que el marco político del sistema de Educación legitima que es la formación del profesorado y dentro de esta, su actividad, la encargada de asumir la responsabilidad formativa desde el currículo y desde la graduación, el ajuste y atención al protagonismo estudiantil dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este amplio proceso de formación, es crucial la necesaria interacción entre el proceso educativo de la carrera con la vida profesional y social, puesto que creará las bases en el diseño y ejecución de espacios donde se materialice el uso social del conocimiento mediante la práctica laboral como parte de su formación, aportando así a la solución de los problemas de diferente índole: culturales, sociales, ambientales, académicos, etc. (Knighth et al., 2018).

En este sentido, se considera valioso el criterio expuesto por Castro et al. (2018) cuando refieren que en Cuba el proceso de formación del maestro primario está en correspondencia con las actuales demandas del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y alineado con el objetivo cuatro de la Agenda 2030. Esta posición convierte a la formación inicial del maestro como la vértebra del sistema inclusivo, capaz de aplicar e integrar los conocimientos, habilidades, métodos de trabajo, valores y actitudes en los diferentes contextos de actuación.

Los planteamientos anteriores permiten coincidir con los criterios de Turcas et al. (2022) al concebir la formación del profesorado como un tema que ha venido cobrando auge en la actualidad y que alude, claramente, a la necesidad de promover la cultura inclusiva desde la determinación de necesidades de formación, ligadas al análisis del vínculo profesor tutor-profesor de apoyo, la atención a la diversidad, así como la construcción del perfil y reflexión en torno a su función dentro del sistema inclusivo. Sin embargo, las aportaciones actuales en este ámbito carecen de constructos que expliciten el rol del docente en el proceso de inclusión, lo que influye decisivamente en el accionar pedagógico del profesorado y limita el éxito de una educación de calidad.

Desde la perspectiva del alumnado con discapacidad, la formación docente debe situar al discapacitado en el centro de la acción socioeducativa, en sintonía con su mundo emocional, sus potencialidades, necesidades, motivos, intereses y expectativas. Por tanto, se considera que la formación docente es trascendental para cumplir con el propósito de la educación inclusiva, en aras de “revolucionar la práctica educativa como resultado de su constante actualización sistemática sobre aspectos teóricos, metodológicos y actitudinales necesarios para la atención educativa del alumnado” (Estévez et al. 2022, p. 1).

Carencias formativas

Como se ha venido analizando anteriormente, los postulados referidos a la formación docente son cruciales en la puesta en práctica de la educación inclusiva, sin embargo, pese a los estudios y aportes establecidos por varios autores, es evidente que existen carencias como parte del proceso de formación y superación del profesorado.

En consecuencia, Chávez y Mendoza (2015) identifican en la práctica pedagógica insuficiencias en el profesorado respecto a la educación inclusiva. En un primer eje señalan que las maestras y los maestros consideran que la atención a la diversidad es solo aquella referida a la presencia de escolares con discapacidad, lo que claramente limita este concepto. De otro lado, plantea que en la institución educativa el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad tienen pocas posibilidades de desarrollo y su presencia afecta a la atención directa al resto del estudiantado, específicamente aquellos aventajados.

Asimismo, Turcas et al. (2022) exponen entre los resultados, carencias en la planificación de acciones socioeducativas que incluyan la formación y preparación del docente ante situaciones complejas que se producen dentro del universo de la diversidad y esto, lógicamente, permite afirmar “la necesidad de reconstruir el rol del docente de la Educación Especial” (p.10). En esta línea, permite señalar, además, obstáculos en la construcción de planes intersectoriales y de redes para el seguimiento oportuno del alumnado con discapacidad, aunado a la desactualización de las herramientas prácticas y metodológicas en el proceso de inclusión social. Un aspecto relevante en este sentido, lo constituye la detección de fallas en la identificación y selección de los grupos vulnerables a nivel local y dentro de las escuelas regulares, lo que determina un escaso dominio del Diagnóstico Pedagógico Integral³ por parte del claustro.

Los profesores se empeñan en sistematizar la práctica educativa potencializada con la atención individualizada; pero no siempre lo logran a plenitud y se conforman con una clase frontal, preguntas orales o niveles de ayudas en el puesto de trabajo y ahí terminan. En realidad, no están suficientemente preparados para enfrentar el desafío que le impone la enseñanza individualizada, en función de la inclusión educativa (Reinoso y Ramírez, 2020).

³El Diagnóstico Pedagógico Integral (DPI) es un proceso continuo, dinámico, sistemático y participativo que tiene lugar en la institución educativa a partir del conocimiento de la realidad educativa. Entre sus funciones está la de promover el cambio educativo a través de un sistema de acciones.

En este análisis no pueden faltar los hallazgos de Castro et al. (2018) cuando destacan que en la práctica educativa es notable la coexistencia de una situación problemática en la formación de los/las maestros primarios, lo que se corrobora al poseer insuficientes conocimientos sobre la atención educativa de necesidades específicas como las referidas a los escolares sordos con implante coclear. Otra barrera que señala está asociada a los modos de actuación, pues no se corresponden con el modelo de prácticas inclusivas, y continúa diciendo:

Todo ello conlleva a que el proceso de formación inicial del maestro primario tenga una limitada concepción en los componentes organizacionales y el poco aprovechamiento de la flexibilidad del plan de estudio, en el diseño del currículo propio para ejercer la atención educativa a los escolares sordos con implante coclear. (p.7)

El nivel de aplicación de los conocimientos básicos para la elaboración de la caracterización psicopedagógica, así como el diseño de estrategias y los tipos de apoyos para la atención educativa a los educandos sordos, por parte del profesorado, es poco adecuado (Castro et al., 2019).

Rol protagónico del profesorado

En los estudios analizados, un tema objeto de análisis lo constituye el papel que ejerce el profesorado en la promoción de una escuela inclusiva. De esta forma, se coincide con los postulados de Chávez y Mendoza (2015) cuando refieren que, en la actualidad, el maestro/a de la escuela primaria se enfrenta al reto de ofrecer una respuesta de calidad a las necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, lo que desprende especial significatividad, pues el éxito de la educación inclusiva depende, en gran medida, de la certera conducción que ofrezca el profesorado en el camino de este proceso.

Así, Turcas et al. (2022) declaran la existencia de fundamentos pedagógicos que sustentan la necesidad del rol del maestro/a en la inclusión social del alumnado con discapacidad, lo que viene asociado, intrínsecamente, con la comprensión del concepto de discapacidad en la sociedad y en la red de interacciones que se generan en torno a la atención de este. Claramente, esto está en correspondencia con las consideraciones de Concepción et al. (2018) cuando refieren el desafío que enfrenta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad,

respecto a su acceso y participación de experiencias en la Educación Superior, lo que apunta hacia la actuación de un profesorado capaz, abierto y con un profundo carácter humanista.

A propósito, la práctica educativa y la experiencia científica de autores permiten constatar limitaciones en torno al papel del docente en el proceso de educación inclusiva. Primeramente, es alarmante la insuficiente concepción teórica y metodológica del proceso de formación del maestro de la Educación Especial, para su rol como actor principal en el proceso de inclusión. Resaltan también, las carencias en el proceso de interconexión con otros actores determinantes en función de la inclusión de alumno/a con discapacidad, las indefiniciones en el modelo actuante, a partir del despliegue de su rol como docente de Educación Especial y como actor local en la inclusión social de las personas con discapacidad, además del pobre conocimiento sobre las potencialidades y complejidades del entorno local para el trabajo con este tipo de alumnado (Turcas et al., 2022).

En el ámbito universitario, el claustro docente debe asumir con responsabilidad, flexibilidad y compromiso la atención del estudiantado en toda su magnitud, a partir de sus potencialidades y necesidades, de modo que se convierta en un espacio agradable para el respeto a la diversidad y la consigna de que todos son iguales. Sallés (2022) brinda una aproximación al papel del profesor en los procesos de inclusión y atención a la diversidad. Al respecto plantea:

El profesor universitario visto como aquel docente que se dedica a cultivar el saber, a transmitir conocimientos, a educar, investigar sobre su práctica y transformarla y contribuir a la solución de problemas que se manifiesten tanto en su contexto de actuación como en la sociedad en general. (p. 5)

Por tanto, ha de constituir un modelo para sus estudiantes, portador de valores éticos y humanos, así como de una sólida preparación pedagógica y metodológica, acompañado de un profundo dominio técnico de la disciplina que imparte.

Conclusiones

Concluyendo, es vital asumir la idea de la significación que ejerce el profesorado en el logro de una educación inclusiva de calidad. Esta afirmación alcanza un lugar importante en las consideraciones de García et al. (2016) y Castro et al. (2019) cuando enfatizan como aspecto

clave la concepción de transformar al profesorado, haciendo énfasis en sus métodos educativos, la forma en la que transmiten los conocimientos, el nivel de preparación en la atención a las dificultades, carencias y potencialidades del alumnado en general, el desarrollo de valores inclusivos, así como la insaciable sed de superación en el marco de una sociedad plural y diversa.

En cuanto a su formación, diferentes investigadores han asumido un cambio en la modificación del currículo de formación docente, lo que implica un reajuste de las materias que se reciben como parte de su pregrado. Asimismo, refieren una formación ligada a la estrecha relación entre profesor-alumno, que esté en sintonía con el concepto de educar en y para la diversidad y que se corresponda plenamente con los principios y leyes que rigen la educación inclusiva en Cuba, pensando en el alumnado como centro de atención (Castro et al. 2019, Knight et al. 2018 y Turcas et al. 2022).

Como se ha venido abordando hasta el momento, es indudable el rol que juega el profesorado en el devenir de una educación inclusiva, y dentro de esto, la respuesta educativa al estudiantado con discapacidad, sin embargo, diversos autores han dejado claro la distancia que existe entre la teoría y la práctica respecto a este tema, pues se han constatado limitaciones en el manejo de la práctica educativa. Una prueba de esto lo reflejan Turcas et al. (2022) al concebir la falta de preparación teórica metodológica del profesorado y la inestable preparación que presentan al enfrentarse al gran fenómeno de la diversidad. Esta disyuntiva la sostienen García et al. (2016) y Estévez et al. (2022), destacando que es imprescindible la realización de ajustes en el currículo del alumnado con discapacidad, lo que corrobora las incongruencias entre las teorías y los enfoques sobre el proceso de formación de los docentes.

De esta forma, el rol del profesorado en la promoción de la educación inclusiva es indispensable, los fundamentos citados por académicos son prueba de ello, los cuales insisten en la permanente actualización que deben mantener en su proceso de formación y superación como muestra de respeto, entendimiento y comprensión a un colectivo que demanda atención educativa de calidad y bajo el disfrute pleno de sus derechos.

Referencias bibliográficas

Castro, P.J.J., Socorro, M.M. y Fresquet, P. (2018). La formación inicial del maestro primario

- para la atención a escolares con implante coclear. *Revista Mendive*, 16(3), 365-380. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6622573>
- Castro, P.J.J. Socorro, M.M. y Fresquet, P. (2019). Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear. *Revista de Educación: Mendive*. 17(3), 219-332. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000300319&lang=es
- Codina, L. (2020). *Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales*. Fundamentos.
- Concepción, G. I.J., López, C.S. y Yurel. C.I.C. (2018). Una mirada a la educación inclusiva y su incidencia en la formación de profesionales universitarios. *Didascalía: Didáctica y Educación*, 9(6) 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7259583>
- Chávez y Mendoza, (2015). La formación inicial del maestro primario para la atención a escolares con necesidades educativas especiales. *Luz*, 14, 67-79. <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165732008.pdf>
- Estévez. A.Y., Sánchez, V. y Torres. H.Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Revista de Educación Mendive*, 20(3), 1051-1069. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8730140>
- García, N, Xiomara. Massani, E.J.F y Bermúdez, L.I. (2016). La Educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (1), 118-121 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100018
- García, T.I.C y Tamayo, C.J. (2018). Las políticas educativas inclusivas en Cuba. *Revista Varona*. Edición especial, 1-9. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360672109010>
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176

- Knight, P.M.N. Vega, H.N, y Ramos, V.V. (2018). La inclusión educativa. Un reto para la formación de los profesionales de la Educación Preescolar. *Atenas*, 3(43), 148-155. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153010/478055153010.pdf>
- Leyva, M. y Barreda, M. (2017). *Precisiones para la atención a escolares primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades*. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, MINED. (2016). *Procedimientos para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en la Educación Primaria*. Dirección Nacional de Primaria.
- Perestelo, Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 49-57. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260013700073>
- Reinoso, P. E y Ramírez, G. E.E. (2020). *La inclusión educativa en el contexto de la educación cubana. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad institucional*, 8(3), 47-54.
- República de Cuba (1959). Ley No. 680 sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza. Publicada el 26 de diciembre de 1959. <https://www.ecured.cu/>
- República de Cuba (2019). *Constitución de la República*. Publicada el 24 de febrero de 2019. La Habana. Oficina del Consejo de Estado.
- Sallés Cabrera, L. (2022). El papel del tutor en la atención a estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad. *Revista Varona*, 75. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304009>
- Sánchez, S. S. Pedraza, N.I y Donoso, G.M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Turcas, R. D. Téllez, R.N. y Rivera, M.M.L. (2022). El rol del maestro de la Educación Especial en la inclusión social del discapacitado(a). *Edusol*, 22(80), 65-71. <https://doi.org/10.15445/edusol.v22n80.a001>



[//www.redalyc.org/articulo.oa?id=475772866006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475772866006)