



ARTICULACIONES PARA LA
DIDÁCTICA, POLÍTICA
Y
CULTURA ESCOLAR
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Irela Mercedes Mc Collin María Jesús Hernández Carballé Silvia Elena Villegas Rodríguez

La competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del licenciado en Educación Especial

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/04>

Fecha de Recepción: **05-04-2025**

Fecha de Aceptación: **17-07-2025**

Publicación: **20-07-2025**

Como Citar: Mc Collin Sed, I. M., Hernández Carballé , M. J. ., & Silvia Elena, V. R. . (2025). La competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del licenciado en Educación Especial. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(2), 65-79. <https://doi.org/10.61447/20250630/04>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



La competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del licenciado en educación especial

The design competence of the educational process in the initial training of a graduate in special education

Irela Mercedes Mc Collin ¹ María Jesús Hernández Carballé ² Silvia Elena Villegas Rodríguez ³

Resumen

El trabajo es resultado de la investigación dirigida a diseñar acciones integradoras para el desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo en la formación inicial del maestro de la Educación Especial en función de la atención a la inclusión socioeducativa, un reto para la Educación Superior cubana por las exigencias sociales a la misma, además de la concepción y características del currículo, que exigen la contextualización formativa y la implicación de los actores del desarrollo de dicha competencia. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadístico- matemáticos, que permitieron identificar potencialidades y carencias en la formación de un profesional competente. Las acciones elaboradas se distinguen por integrar, desde el primer año de la carrera, la labor de la carrera, la disciplina y el año en la consecución del proyecto de vida individual y colectivo, sobre la base del diseño del proceso educativo eslabón aglutinador de la formación inicial.

Palabras Clave

Formación, formación inicial, competencia, inclusión socioeducativa.

Abstract

The work is the result of research aimed at designing integrative actions for the development of the design competence of the educational process in the initial training of the Special Education teacher based on the attention to socio-educational inclusion, a challenge for Cuban Higher Education by the social demands to it, in addition to the conception and characteristics of the curriculum, which require the formative contextualization and the involvement of the actors in the development of said competence. Theoretical, empirical and statistical-mathematical methods were used, which made it possible to identify potentialities and deficiencies in the training of a competent professional. The actions developed are distinguished by integrating, from the first year of the degree, the work of the degree, the discipline and the year in the achievement of the individual and collective life project, based on the design of the educational process, the unifying link of the initial training.

Keywords

Training, initial training, competence, socio-educational inclusion.

¹ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba. irela.mccollin@reduc.edu.cu ORCID: 0000-0003-2791-3291

² Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba. maria.hernandez@reduc.edu.cu ORCID: 0000-0001-7047-2458

³ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba. silvia.villegas@reduc.edu.cu ORCID: 0000-0002-3380-1627

Resumo

O trabalho é resultado de uma pesquisa voltada para o desenho de ações integradoras para o desenvolvimento da competência de design do processo educativo na formação inicial do professor de Educação Especial, com foco na atenção à inclusão socioeducacional — um desafio para o Ensino Superior cubano, dadas as exigências sociais a ele impostas, além da concepção e das características do currículo, que demandam uma contextualização formativa e a implicação dos atores no desenvolvimento dessa competência. Foram utilizados métodos teóricos, empíricos e estatístico-matemáticos, que permitiram identificar potencialidades e carências na formação de um profissional competente. As ações elaboradas se destacam por integrar, desde o primeiro ano do curso, o trabalho do curso, da disciplina e do ano letivo na concretização do projeto de vida individual e coletivo, tendo como base o design do processo educativo como elo aglutinador da formação inicial.

Palavras-chave

Formação, formação inicial, competência, inclusão socioeducativa.

Introducción

Desde el triunfo revolucionario el país ha realizado visibles transformaciones en el desarrollo de la educación, en aras de la igualdad de oportunidades, de manera que los ciudadanos sean útiles a la sociedad que se construye, aspecto reconocido en toda el área de Iberoamérica.

En esa dirección, uno de los conflictos que hoy se combate con mayor fuerza son las manifestaciones denigrantes hacia personas o grupo de ellas, que tienden a entorpecer su realización personal y participación como miembro activo de la sociedad, retoque enfrentan los docentes, en estrecho vínculo con la familia y la comunidad, para asegurar el derecho de todos a una educación de calidad, expresión de la inclusión educativa que confirma la voluntad política del Estado Cubano de garantizar las condiciones óptimas de desarrollo.

En la búsqueda de información sobre la inclusión se identifican como antecedentes y sustento teórico para la presente investigación los estudios de: Díaz (2011), Hernández e Ynerarity (2016), Infante (2013), Rico (2009), Venet (2013), entre otros que destacan su importancia para el logro de la igualdad social, y que, dada la repercusión en la participación activa y el aporte al desarrollo social, los últimos denominan inclusión socioeducativa.

No obstante, resulta de interés que numerosos estudiosos tienden a relacionar exclusivamente la inclusión educativa con la atención a personas con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas o no a una discapacidad, posición que limita el análisis de otros factores potencialmente excluyentes como cultura, raza, religión, nivel escolar, orientación sexual, entre otros.

De ahí la necesidad de modificar la comprensión de la inclusión educativa, en particular, en la formación del profesional de la educación para que sea capaz de atender todas las necesidades de inclusión educativa y cumpla su misión de incorporarse activamente a la sociedad.

A partir de ese análisis y en consonancia con las actuales transformaciones educacionales, se precisa cambiar el modo de pensar y actuar de los profesionales de la educación desde el inicio de su formación y la ha convertido en una categoría de notable interés para la comunidad científica.

En esta dirección, los trabajos realizados por Cortina, Horruitiner, Rojas (2005), Dussú (2004), Ferry (1997), Paz (2006), Suárez (2022), Vinent (2000), Vaillant (2001), y otros, la consideran un proceso orientado a potenciar el desarrollo del sujeto, el que asume una posición activa en la construcción de su subjetividad.

Por otra parte, Caballero (2013), Forneiro (2014), Pastells (2010), Rodríguez- Ponce (2012), Suárez (2022) entre otros, particularizaron en la formación inicial y las particularidades de los procesos formativos en la Educación Superior, ideas que contribuyen a la conformación de la base conceptual para la formación magisterial en la atención de educandos en condiciones de inclusión socioeducativa.

Esta exige de profesionales bien preparados, capaces de enfrentar esa tarea que involucra la institución educativa demanda de profesionales competentes, peculiaridad que debe distinguir al maestro de Educación Especial, por lo que debe trabajarse en esa dirección.

Varios son los autores que han abordado desarrollo de competencias durante la formación inicial, entre ellos Abambari (2015), Calzada (2005), Díaz-Veliz, Gargiulo, Bianchi, Gorena y Mayora (2007), García, Herrera y Vanegas (2018), Rosales (2006), , Lafuente, Escanero, Manso, Mora, Miranda, Castillo, Parra (2016) y Tobón, (2006) .

Estos enfoques lo abordan desde diferentes aristas en función del logro del objeto social de la profesión y a partir de potenciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de determinadas habilidades y aptitudes en correspondencia con el rol que desempeñan.

Asimismo, analizan el divorcio entre la orientación curricular de las carreras y el enfoque de competencia, a pesar de ello, la formación de competencias suele asociarse a procesos productivos, de comercio, mercadotecnia, relaciones públicas entre otras áreas de la vida social y menos a los procesos educativos como la atención a la inclusión de personas en situaciones de riesgo.

La formación de un docente competente para trabajar en la inclusión socioeducativa, realidad de la educación cubana actual, no puede dejarse para el ejercicio de la profesión, es un proceso que debe iniciarse desde que inicia su formación magisterial, en particular, el maestro de la Educación Especial que atiende educandos con NEE asociadas o no a discapacidad, al que generalmente acompañan otros factores potencialmente excluyentes, que complejizan la atención educativa integral que requieren, de ahí que la formación deba encaminarse no solo a la conducción de ese proceso, sino que debe abarcar el diagnóstico de los sujetos y las condiciones de desarrollo para enfocarse en la concepción y diseño del proceso de atención a dichos educandos.

No obstante, la práctica educativa muestra dificultades en la formación del maestro de la Educación Especial para la atención a la inclusión educativa, corroborado mediante la observación, entrevista y el análisis de los resultados de la práctica laboral, que permitieron identificar lo siguiente:

Insuficiencias en la integración de los componentes del contenido (conocimientos, habilidades, cualidades, modos de actuación, valores) que conforman la competencia, aunque son parte del modelo del profesional de la carrera (MES, 2016), mientras que otros elementos (actitudes y capacidades) no se explicitan su tratamiento queda a la voluntad y espontaneidad del claustro.

Asimismo, insuficiente vinculación entre los componentes organizacionales y articulación entre las disciplinas y asignaturas que trabajan el diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa.

De lo anterior se infiere que en la formación inicial del licenciado en Educación Especial no se sistematiza el desarrollo de competencias para la atención a la inclusión socioeducativa, por lo que se plantea como problemática contribuir al desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa (CDPE) en la formación inicial del licenciado en Educación Especial.

Por lo que es propósito de la investigación diseñar acciones integradoras para el desarrollo de la CDPE para la atención a la inclusión socioeducativa en la formación del Licenciado en Educación Especial.

DESARROLLO

En la investigación se asume la comprensión de Pla (2017) respecto a la clasificación de las competencias y su relación con las funciones del docente, dirección en que distingue las competencias docentes con similar jerarquía, entre ellas:

- La cognoscitivas
- De diseño del proceso educativo
- Comunicativo -orientadora
- Interacción social
- La investigativa

No obstante, se considera que la referida al diseño del proceso educativo como núcleo de su propuesta, toda vez que la proyección y organización del proceso es esencial en la formación de los estudiantes, además de contribuir a la concreción de las demás.

Esta competencia es concebida por Pla (2017) como “la configuración psicológica de la personalidad y el constructo que designa la idoneidad del docente para planificar de forma creadora y

contextualizada el proceso educativo y realizar la transposición didáctica del contenido de la cultura a la actividad de educación del alumno” (Pla, 2017, p. 112), en que destaca las acciones de diagnóstico, pronóstico, selección y estructuración del contenido, la selección de fuentes, la determinación de métodos, procedimientos, tareas docentes y la evaluación, según las formas de organización del proceso educativo de la Educación Especial a diseñar y que se manifiesta en su desempeño en la capacidad metodológica.

Desde esa postura, se procedió a la caracterización del proceso formativo de los estudiantes de primer año de la carrera Educación Especial para el diseño del proceso educativo en función de la atención a la inclusión socioeducativa.

Fueron empleados métodos teóricos, empíricos y matemático - estadísticos, para obtener información sobre los conocimientos acerca de la inclusión socioeducativa, cómo proceder en el diseño del proceso educativo, su satisfacción por la preparación que reciben a ese fin y el modo de enfrentarla inclusión, desde su diseño, según los criterios planteados por Parra (2016), contextualizados a la presente investigación. Para la evaluación de las dimensiones e indicadores se determinaron las categorías de bien, regular y mal con sus correspondientes índices evaluativos.

En la dimensión cognitiva, referida a los conocimientos sobre la inclusión socioeducativa y el modo de proyectar y planificar su accionar como estudiante universitario y futuro docente, se identificaron deficiencias, reflejado en las carencias cognoscitivas acerca de la inclusión socioeducativa como política, cultura y práctica.

Con respecto a la cultura inclusiva se evidenció desconocimiento de su alcance y particularidades, de los documentos que la norman y respaldan, así como de los vínculos intersectoriales y alianzas que necesita.

Contribuye a la situación descrita que entre los docentes del primer año de la carrera de Educación Especial, prevalecen los profesores de prestación de servicio, pertenecientes a otros departamentos y facultades de la universidad, con pocos años de experiencia en el trabajo con la carrera, realidad diferente a la de los docentes del departamento de Educación Especial, graduados de la especialidad, con dominio de la temática y experiencia en la docencia de la carrera, categoría docente superior (profesor titular y auxiliar), título académico (másteres) y grado científico (doctores).

Como segunda dimensión, se exploró lo que lograba hacer el estudiante en relación con el diagnóstico para la identificación de problemas, la toma de decisiones, la elaboración de acciones y

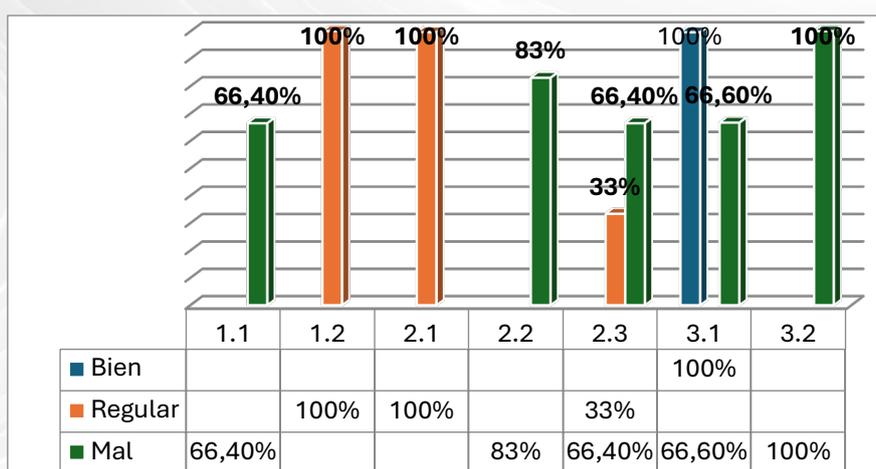
medios de enseñanza - aprendizaje para determinadas situaciones educativas y de aprendizaje y la preparación para la presentación de sus resultados en la atención a la inclusión socioeducativa, que evidenció carencias en todos los indicadores, al no considerar esos aspectos.

Como tampoco la correspondencia entre medios de enseñanza- aprendizaje y la necesidad educativa, exigencia para la atención en determinadas situaciones educativas y de aprendizaje relacionadas con la inclusión socioeducativa, y aunque el 83% (5) tiene delimitada las metas y vías para ciertas áreas como parte de su proyecto de vida, estas se enfocan hacia el plano profesional sin vincularlas a la inclusión socioeducativa.

Y una última dimensión relativa a lo afectivo-motivacional, que analizó la satisfacción por enfrentar el proceso de inclusión socioeducativa y la disposición para la búsqueda de alternativas creativas y flexibles en la atención a la inclusión socioeducativa.

Se encontraron dificultades al concebir la planificación de la presentación de sus resultados, relacionados con la atención a la inclusión socioeducativa dado al desconocimiento sobre el tema y la pobre creatividad y flexibilidad hacia la atención a la diversidad.

Aunque el 33,3% (2) intenta realizarlo de forma adecuada y manifiesta baja satisfacción, teniendo en consideración las exigencias de la misma, aunque muestran disposición para la búsqueda de estas alternativas para atender dicho proceso.



Gráfica 1. Resultados del diagnóstico inicial.

De ahí que en busca de la solución a las insuficiencias encontradas en la formación inicial del licenciado en Educación Especial, se procedió al diseño de acciones integradoras, las cuales tienen

su basamento desde la filosofía marxista – leninista por su carácter humanista y desde el punto de vista sociológico se parte del reconocimiento del papel de lo social para el desarrollo de una adecuada inclusión socioeducativa; además, tiene un basamento legal y jurídico desde lineamientos de la política cubana, el Código de la niñez y la juventud, la Convención de las personas discapacitadas y la Constitución de la República de Cuba.

Sustentan la propuesta también, la Psicología marxista, en particular de las ideas de L. S. Vygotsky acerca de la ley genética del desarrollo y de relación entre lo afectivo –motivacional, toda vez que se trabaja sobre la base de la producción e intereses grupales, para llegar a lo individual y más interno de cada estudiante.

Desde el punto de vista pedagógico se sustenta en el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el ideario de Martí y Fidel, quienes respaldan la igualdad de las personas y desde lo didáctico, porque reconoce la formación como proceso contentivo de las dimensiones y elementos del desarrollo humano, conocimientos, valores, habilidades entre otros, así como sus significados, que articulan entre sí y deben trabajarse de manera interrelacionada, con la participación de todas las asignaturas y disciplinas del año, así como, sobre la base de la articulación de los componentes laboral, investigativo, académico y extensionista.

Las acciones que se proponen tienen como objetivo general desarrollar la competencia diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa, las que un carácter integrador, humanista y desarrollador. Se concretan en tres etapas que se corresponden con los niveles de integración y se sustentan en las relaciones entre las asignaturas de las disciplinas del plan de estudio.

Así en la primera etapa se enfatiza el primer nivel de integración que privilegia el vínculo entre elementos instructivos y educativos propios de una misma disciplina (conocimientos, habilidades y cualidades), estas se le da tratamiento a nivel de familiarización como primer eslabón para el desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo y los fundamentos y sustentos de la inclusión.

La segunda etapa está dirigida a la determinación de las herramientas generales y específicas del desarrollo de la citada competencia y se corresponde con el segundo nivel de integración, en que, además de dar continuidad al tratamiento de los elementos de la primera etapa (conocimientos,

habilidades y cualidades) de la primera, incorpora lo actitudinal, y el tratamiento a las operaciones de la capacidad metodológica mediante las asignaturas de las disciplinas del currículo propio.

En la tercera etapa, de aplicación y evaluación del desarrollo alcanzado en la competencia, tiene un peso importante la práctica laboral, en tanto espacio propicio para que, desde la dirección del proceso educativo en la institución educativa, el estudiante pueda proyectar a partir del diagnóstico, hacer pronóstico y llevarlo al diseño de ese proceso.

En la investigación se obtuvieron satisfactorios resultados parciales acerca de la efectividad de las acciones integradoras para el desarrollo de la CDPE para la atención a la inclusión socioeducativa en la formación inicial del licenciado en Educación Especial.

A partir de la implementación en la primera etapa, mediante el desarrollo del pre- experimento, en que se trabajó de forma presencial, en lo adelante los resultados fueron menos perceptibles dado el modo no presencial de trabajo durante la etapa pandémica, en que fue más complejo el accionar del colectivo de año y la interacción presencial.

La aplicación de las acciones se realizó con una muestra seleccionada de manera intencional, coincidente con la población y conformada por las 6 estudiantes de primer año de la formación inicial de la carrera Educación Especial en la modalidad de curso diurno, que representa el 100% de la matrícula.

Para ello se tuvieron en consideración las dificultades que presentan los graduados de la carrera en relación con el diseño del proceso educativo y que atenta contra la atención adecuada al proceso de inclusión socioeducativa. La implementación se inició en octubre de 2019, continuó en el 2020 y el 2021 en condiciones de pandemia y aún se mantiene con estudiantes que ahora cursan el tercer año de la carrera.

Dicha implementación tuvo en cuenta el diseño de las acciones en coherencia con las tres etapas mencionadas, las que responden a la situación social de desarrollo de los estudiantes en formación, desarrollo psicológico y profesional, lo que contribuye a la apropiación de los elementos que conforman la competencia diseño del proceso educativo, aparejado a la adquisición de conocimientos sobre el proceso de inclusión socioeducativa y de su implicación en el desarrollo de niños, adolescentes, jóvenes y adultos con NEE asociados o no a discapacidad, con riesgo ante algún otro factor potencialmente excluyente.

En la instrumentación de las acciones integradoras propuestas se pudo constatar lo siguiente: con relación a las tres primeras acciones, correspondientes a la primera etapa, permitieron encaminar la organización y proyección del desarrollo de la CDPE a partir de la proyección de la carrera, que direcciona y organiza las pautas para el trabajo metodológico que sustenta su desarrollo y luego transitar hacia los colectivos de años y de brigada, concretándose en cada uno de los niveles organizativos.

En esas primeras acciones estuvieron encaminadas al trabajo de la carrera, no se intencionó la participación de los estudiantes, por ser un momento de proyección y organización del quehacer en los niveles organizativos y de los estudiantes en función de la formación en general y de la competencia de referencia en particular, con la mira en el proceso formativo de los estudiantes, siempre con la participación y trabajo en los años académicos de un representante de la brigada FEU, que luego interactuaba con el resto de la brigada.

Para determinar la pertinencia del programa se planificaron cuatro talleres de opinión crítica y reflexión colectiva con la participación de los miembros de las diferentes disciplinas y el colectivo pedagógico de año de primero.

Las principales opiniones estuvieron en torno a la pertinencia de la propuesta para la formación de pregrado. Tener en consideración el desarrollo de la competencia diseño desde el desarrollo de las habilidades a desarrollar, en cada año académico, en los estudiantes de pregrado.

Coinciden en el valor de la misma como vía para elevar la calidad de la atención a la inclusión socioeducativa y proponen la posibilidad de concretar las acciones en una estrategia curricular propia de la carrera y que sea validada para la incorporación al plan de estudio E, en proceso de validación.

En correspondencia con ello en la segunda etapa se propició específicamente la realización de las acciones por parte de los estudiantes, las cuales se diseñaron con el objetivo de lograr una mayor independencia y autonomía durante la ejecución de sus actividades como estudiantes universitarias, a partir del tratamiento diferenciado a determinados elementos de la citada competencia, a pesar de que de forma indirecta se le diera salida a otros aspectos de la competencia.

Para la ejecución de las mismas se hizo preciso la previa orientación de las acciones que desarrollarían los estudiantes por la investigadora o docente que se encontrase frente al proceso de supervisión en dependencia del momento y el modo en que se desarrollarían. Durante las acciones

las estudiantes demostraron sensibilidad ante las personas con NEE asociadas o no a discapacidad o a otro factor potencialmente excluyente.

Requirieron y buscaron información sobre determinados temas, necesitaron de la autopreparación y de la consulta con los profesores de las asignaturas que se imparten en el año para lograr la integración de nodos cognitivos para diseñar respuestas educativas en función de la atención integral de los educandos, así como para la elaboración de medios de enseñanza que contribuyesen al enriquecimiento del proceso educativo de los mismos y la elaboración de ponencias y presentación de sus resultados de investigación.

Lograron además, como miembros de una brigada FEU, la planificación y realización de las reuniones mensuales que favorecieron al autodiagnóstico de su proceso formativo como profesional de la educación y específicamente de la Educación Especial.

De igual modo fue perceptible la dependencia de las estudiantes del PPAA para la realización de sus acciones, a pesar de que se habían realizado demostraciones y explicaciones del modo en que se procedía para su ejecución.

Por otro lado, se debía insistir en su realización dada la falta de compromiso y entrega hacia el proceso, por lo que fue necesario la constante supervisión por los profesores del colectivo pedagógico de año para apoyar estas actividades, lo que incidió en que las estudiantes que lograron expresarse, no alcanzaron la calidad que estaban en condiciones de lograr.

A partir de la aplicación de la propuesta se procedió a la aplicación de instrumentos que permitieron determinar en qué medida se había transformado la preparación de los estudiantes del pregrado para la atención a la inclusión socioeducativa. Para ello se emplearon los mismos instrumentos aplicados al inicio de la investigación y se mantuvieron las mismas categorías evaluativas establecidas para medir los indicadores.

Se obtuvieron resultados favorables en relación con el desarrollo de la CDPE, respecto al diagnóstico de partida. En la primera dimensión se logró familiarizar a los estudiantes con la inclusión socioeducativa, a partir de la apropiación de las ideas esenciales de la cultura, política y prácticas inclusivas.

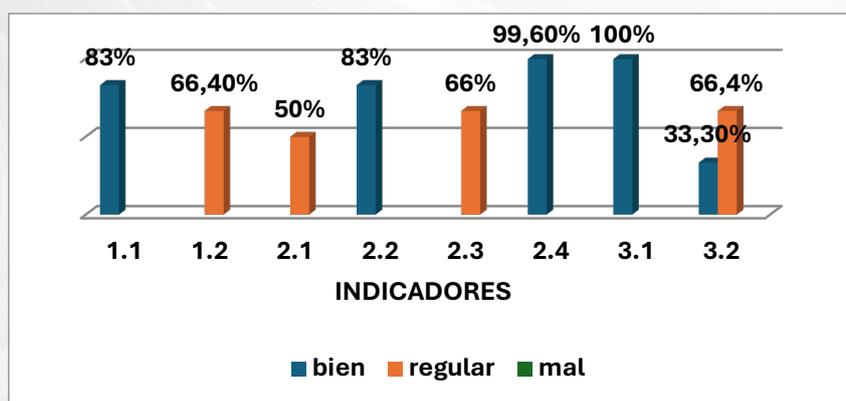
En este sentido, se amplió la visión acerca de que la atención no se limita solo a las NEE, sino que va más allá, llegando hacia todas las personas que por una u otra circunstancia pudiesen estar expuestos a situaciones potencialmente excluyentes en cualquier contexto de actuación.

En relación con las prácticas inclusivas corrobora la ampliación y profundización en los conocimientos para la atención a los educandos en condiciones de inclusión, sin embargo, en cuanto a las políticas inclusivas, aún existen algunas dificultades en la comprensión de las mismas y el papel que juega la escuela en la atención a la diversidad y que los diferentes agentes y agencias socializadoras son parte fundamental para el desarrollo de dicho proceso, por lo que se evalúa de bien.

En la dimensión dos, la familiarización fue más efectiva porque lograron identificar situaciones potencialmente excluyentes y diseñar acciones en función de la atención a la diversidad, al tener que elaborar estudios de casos y caracterizaciones tuvieron la necesidad de diseñar respuestas educativas en función de la atención de las necesidades y potencialidades encontradas en las mismas. Existió un salto cualitativo con respecto al empleo de la lengua española y el vocabulario técnico de la especialidad. Por lo que fue evaluado de bien.

Con respecto a la tercera dimensión dirigida hacia el aspecto afectivo- motivacional, se logró un mayor disposición de los estudiantes hacia la atención a la inclusión socioeducativa, a la búsqueda de vías y alternativas de forma creativa y flexible para la atención a dicho proceso.

Incluso, plantearon alternativas que, desde su poco conocimiento, consideraron oportunas para evitar situaciones potencialmente excluyentes en el contexto escolar, y como desde la familia y la comunidad se puede trabajar en función este mismo propósito. De igual manera fue evaluada de bien.



Gráfica 2. Resultados del diagnóstico final.

CONCLUSIONES

Las acciones integradoras propuestas, al estar en correspondencia con las insuficiencias que presenta el Licenciado en Educación Especial, en el diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa desde la formación inicial, contribuyen al perfeccionamiento de su desempeño docente, al estar sustentada en sólidos fundamentos epistemológicos, que transitan desde lo normativo hasta lo educativo.

La valoración de las acciones, mediante talleres de socialización con profesores del departamento y comprobaron la pertinencia de las acciones integradoras y sus etapas, en correspondencia con los años académicos y desarrollo de los estudiantes, de forma que el desarrollo de la competencia diseño del proceso educativo transite por todos los años de la carrera, y para el perfeccionamiento de la formación de pregrado en las carreras de perfil pedagógico.

La introducción en la práctica educativa las acciones integradoras se realizó con el pre experimento pedagógico, que contribuyó a minimizar las insuficiencias relativas al diseño del proceso educativo para la atención a la inclusión socioeducativa.

Referencias

- Abambari (2015). Estrategia formativa de evaluación de competencias: su contextualización a la solución de problemas profesionales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. República del Ecuador.
- Caballero (2013). La educación de la creatividad pedagógica en la formación del maestro primario en Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógica. La Habana, Cuba.
- Fernández B. J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99. Universidad de Sevilla. Sevilla. España. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>.
- García, Herrera y Vanegas (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. Revista

- latinoamericana de educación inclusiva. vol.12 no.2 Santiago nov. 2018. ISSN 0718-5480 versión On-line ISSN 0718-7378. Universidad Central de Chile. Santiago de Chile. Chile.
- Hernández; Ynerarity y Sánchez (2016). Educar para la inclusión. Camagüey. Editorial Pueblo y Educación.
- Horruitiner (2011). La Educación Superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana. En: Curso 17. Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
- Lafuente, Escanero, Manso, Mora, Miranda, Castillo, Díaz-Veliz, Gargiulo, Bianchi, Gorena y Mayora (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. Educación Médica. vol.10 no.2. 2007 ISSN 1575-1813.
- Ortiz (2002). Integración de las funciones del proceso formativo en el diseño de la Física para Ingeniería Química. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro De Estudios De Ciencias De La Educación " Enrique José Varona". Camagüey.
- Parra (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Pastells (2010) El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. Educación Matemática, 22 (1), (p. 149-166).
- Paz (2003). Una mirada a la formación de los profesionales de la educación, desde la preparación del bachiller en Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Educación y Sociedad Vol. 16, No.2, Mayo-Agosto de 2018 (117-129) ISSN: 1811- 9034 RNPS: 2073
- Pla (2017). Modelo del profesional de la Educación. Sus competencias docentes. Editorial Académica Española.
- Tobón, S. (2006) Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica [en línea]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sunza-Chan, S. P. (2019). Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores. Educación y Educadores, 22(3), 448-468. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.6>

- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Óscar, Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación Y Educadores*, 25(1), e2514. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Gómez-Mendoza, M. Ángel, & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educación Y Educadores*, 13(3). Recuperado a partir de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1734>
- Núñez Rueda, S. N., Zambrano Mantilla, A. M., Palacio García, L. A., & Maldonado Serrano, J. F. (2020). Juegos de negociación: estrategia para formación de competencias ciudadanas en universitarios. *Educación Y Educadores*, 23(2), 291–308. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.7>
- Benavides León, C. A., & López Rodríguez, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación Y Educadores*, 23(1), 71–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Leal-Fonseca, D. E., Rojas de Francisco, L. I., Ortiz-Padilla, T., & Monroy-Osorio, J. C. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación Y Educadores*, 23(3), 427–443. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Valencia Serrano, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación Y Educadores*, 23(2), 267–290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>
- García-Pinilla, J. I., Pineda Miranda, B. A., Rodríguez-Jiménez, O. R., & Nicholls-Rodríguez, D. (2023). Desarrollo de competencias tecnológicas en docentes utilizando un modelo de diseño instruccional. *Educación y Educadores*, 26(1), e2613. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.3>