

Retos de la formación inicial del docente en el contexto de la inclusión educativa

Challenges initial teacher training in the context of educational inclusion

Ensayo

Vania del Carmen Guirado Rivero¹
vaniagr@sma.unica.cu

Nadia Chávez Zaldívar²
nadia@feipa.uho.edu.cu

Xiomara García Navarro³
xgarcia@ucf.edu.cu

Resumen

El presente ensayo expone el proceso de reflexión desarrollado en sesiones de la Comisión Nacional de Carrera de Educación Especial para la elaboración de una nueva generación de planes de estudio, en los contextos de la atención a la diversidad y la comprensión de que las necesidades educativas especiales pueden estar o no asociadas a discapacidades. Los métodos esenciales utilizados fueron el analítico-sintético y el inductivo deductivo y se emplearon técnicas como el análisis documental y de contenido, en la concepción de las

Abstract

This essay exposes the reflection process developed at sessions of the National Special Education Career Commission for the development of a new generation of curricula in the contexts of attention to diversity and understanding that special educational needs may or may not be associated with disabilities. The essential methods used were the analytic-synthetic and the deductive inductive and techniques such as documentary and content analysis were used in the conception of cognitive, procedural and attitudinal tools that allow the teacher to offer a

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba; se desempeña como presidenta de la Comisión Nacional de la carrera de Educación Especial y Jefa de Disciplina Didácticas Particulares.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Auxiliar de la Universidad de Holguín, Cuba; se desempeña como vicepresidenta de la Comisión Nacional de la carrera de Educación Especial y Profesora de Psicología y Pedagogía.

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular de la Universidad de Cienfuegos, Cuba; se desempeña como Decana de la Facultad de Educación Infantil y miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Educación Especial.

herramientas cognitivas, response to diversity.
procedimentales y actitudinales que le
permitan al docente ofrecer una
respuesta a la diversidad.

Palabras clave: formación inicial,
atención a la diversidad, inclusión
educativa.

Keywords: Initial training, Attention
to diversity, Educational inclusion.

Introducción

El acercamiento a la formación universitaria del profesional para la Educación en los contextos de la atención a la diversidad y de la comprensión de que las necesidades educativas especiales pueden estar o no asociadas a discapacidades, esta última asumida como expresión de la variabilidad del desarrollo, hace necesaria la reflexión acerca de una definición que ha revolucionado las prácticas pedagógicas, la inclusión educativa, como eje vertebrador de dichas prácticas, como un escenario diverso y tendente a enfrentar al docente, a variadas situaciones para las cuales debe contar con las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales necesarias que le permitan dar una respuesta eficiente a la diversidad; a la exposición de estas ideas, se dirige el presente trabajo, desde la perspectiva de la complejidad del proceso formativo del profesional de la Educación Infantil⁴ en general y del profesional de la Educación Especial en particular.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Mundial de Educación para Todos se pronunció por aspectos básicos asociados a: la escolarización de todos los niños en edad escolar, así como ofrecerle una educación general mínima; eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y, por último, mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos (UNESCO, 1990). En la base del logro de estos objetivos, se encuentra la formación del docente, un tema recurrente en múltiples investigaciones, por su

⁴ Se entiende en el contexto cubano como Educación Infantil a la integración de los subsistemas educacionales que atienden a los educandos de la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Especial y la Educación Logopedia.

connotación en el debate contemporáneo, acerca de la calidad de la educación, y en general, se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el ejercicio de sus funciones; sin embargo esta formación no puede aislarse del conjunto de factores que influyen en el perfil y desempeño profesional de los docentes (UNESCO, 1994). La realidad, en la formación de docentes y las necesidades de su práctica educativa potencian la profundización en las relaciones: educación inclusiva - inclusión educativa, percepción de la diversidad - materialización en la práctica; además de estructurar la comprensión de la variabilidad del desarrollo y los retos y desafíos que ello representa.

Desarrollo

Formar un profesional de la Educación es una tarea compleja y representa un enorme desafío, a partir del desarrollo científico tecnológico acelerado y de las necesidades sociales cambiantes; proyectar la reflexión y perfeccionamiento continuo de las prácticas educativas y su consecuente actualización, son tareas imprescindibles que corresponde no solo a las instituciones formadoras, sino a toda comunidad pedagógica en general.

El acercamiento a las nuevas exigencias de la formación universitaria del profesional para la Educación Infantil en los contextos de la atención a la diversidad, la inclusión socioeducativa y la comprensión de que las necesidades educativas especiales pueden estar o no asociadas a la discapacidad, esta última asumida como expresión de la variabilidad del desarrollo, hace necesario un replanteo de la actuación profesional pedagógica del docente de la Educación Especial, que responda a las exigencias formativas de la sociedad cubana, que se desarrolle a través de la actividad, la comunicación y la integración de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la dinámica de dicho proceso. (Ferrer, Guirado & González, 2016)

El propósito general de la formación inicial del profesional de la Educación Infantil en Cuba es lograr un maestro especializado de amplio perfil, capaz de ofrecer

atención educativa integral, en una etapa de la vida, reconocida en el ámbito internacional como la niñez, con un enfoque humanista, ideopolítico, diferenciado, correctivo compensatorio y preventivo.

En virtud de los planteamientos anteriores, se hacen necesarias condiciones para lograr la inclusión educativa de los educandos, desde la comprensión de la variabilidad del desarrollo; bases que permiten ubicar a los docentes de la Educación Infantil en posición de éxito, y que dispongan de las herramientas cognitivas, procedimentales, valorativas y actitudinales con la finalidad de ofrecer una visión reflexiva e interactiva del proceso educativo en general y de enseñanza-aprendizaje en particular (Puñales & Fernández, 2014).

Asumidas como exigencias formativas, se establecen, entre otras, la orientación de las interacciones de actuación de los profesionales de la Educación Infantil; el afianzamiento de las dimensiones formativas: cultural, ideopolítica y didáctica; la preparación del docente para el cumplimiento de su función mediadora, así como el desarrollo de habilidades profesionales en las que se revele la relación individuo – sociedad, el uso de múltiples recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la activación multisensorial.

De la orientación de las interacciones de actuación de los profesionales de la Educación Infantil, se deslinda la búsqueda del necesario equilibrio entre la labor educativa del que enseña (docente) y el protagonismo que debe alcanzar el que aprende (escolar), sin embargo, el proceso interactivo no depende sólo de las condiciones personales (de los interactuantes) y del contexto social y cultural en que estos se desarrollan; sino, además, de las acciones y sistemas de acciones de enseñanza y las experiencias de aprendizaje que se proponen a los educandos.

El planteamiento anterior se asume desde el carácter interactivo del desarrollo psíquico humano, entiéndase la determinación materialista-dialéctica e histórico-cultural, lo que significa conocer la base biológica del desarrollo como premisa y condición del desarrollo desde la perspectiva optimista y positiva de las posibilidades potenciales individuales y sociales.

Igualmente, en las interacciones es necesario partir de establecer el lenguaje como

mediador por excelencia para el desarrollo de las funciones psíquicas, es condición esencial para el surgimiento y desarrollo de la conciencia y en consecuencia de la personalidad (Vigotsky, 1995) y tomar como punto de partida la zona de desarrollo actual para acceder a la zona de desarrollo próximo y el papel de la enseñanza en su conducción.

En este sentido juegan un importante papel el concepto de situación social del desarrollo, que designa a la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa del desarrollo y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico y la ley genética del desarrollo psíquico, que entiende que toda función psíquica se da en dos ámbitos, primero externo para luego ser interiorizado, o sea, que se pasa de función compartida entre el niño y el adulto (plano interpsicológico) a función individual (plano intrapsicológico).

La forma de construir y fortalecer la profesión docente se da a partir del dominio del campo de conocimiento y se va aprendiendo y desaprendiendo en la práctica de la docencia. De acuerdo a esto, la actividad docente requiere ciertos requisitos básicos para apuntar a la construcción de la profesión, lo cual se materializa en las dimensiones formativas: cultural, ideopolítica y didáctica de la preparación de los docentes.

La formación cultural general significa ante todo un elemento de desarrollo de la personalidad y de reflexión y tolerancia que se adquiere a lo largo de la vida por estudio y por la experiencia acumulada permite desarrollar criterios sólidos y puntos de vista constructivos y creativos y es la base de los conocimientos sobre la sociedad y la naturaleza.

Este cúmulo de conocimientos y habilidades se manifiestan en la formación del profesional de la Educación Infantil, desde la comprensión y aplicación creadora de la atención a la diversidad, que es reconocida como una conducta y condición humana, que se manifiesta en todas las situaciones de la vida cotidiana, como actuaciones sociales que expresan el desarrollo personal y la interiorización de esas condiciones sociales (Ayala & Luzón, 2013). El conocimiento de esta diversidad

tiene un impacto en el proceso educativo en general y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, puesto que la escuela es el escenario educativo donde con mayor frecuencia se dan evidencias de la diversidad de los educandos que la conforman.

La formación didáctica del profesional de la Educación Infantil se asume como el proceso de perfeccionamiento permanente de los modos de actuación del profesional en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos, que permite asimilar, conservar, utilizar y exponer conocimientos y ofrecer soluciones teóricas, metodológicas y prácticas y esencialmente para el cumplimiento de su función mediadora y la atención a la diversidad, desarrollando prácticas educativas cada vez más inclusivas.

El cumplimiento de la función mediadora del docente se debe estructurar para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado, el cual debe estar matizado por los intereses y motivaciones de los educandos, los conocimientos teóricos y metodológicos de los docentes para enfrentar este proceso con éxito y su disposición al cambio educativo. Además, son necesarios un pensamiento flexible y una postura colaborativa ante las nuevas perspectivas que se abren para los educandos, pasando por una profunda conciencia de sus fortalezas y debilidades para lograr el ajuste de la respuesta pedagógica; ajuste que tiene su esencia en la satisfacción de las necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad; en esencia se hace imprescindible el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas.

Las habilidades profesionales pedagógicas se forman y se desarrollan en la actividad docente, y en definitiva son la manifestación de la adquisición y posibilidad de aplicación de los conocimientos, de ahí que es preciso concebir este proceso de formación y desarrollo, desde la formación inicial y su lógica extensión en la superación posgraduada; significando un saber hacer que se fortalezca de manera sistemática y sistémica con una carga teórica de actualización y un respaldo de trabajo científico de investigación. Considerándose entre otras, las siguientes: relacionar la teoría con la práctica, identificar las interacciones múltiples, diseñar el

proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la atención a la diversidad, argumentar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y demostrar una actuación coherente en la atención a la diversidad.

Estas habilidades profesionales pedagógicas, se concretan y se manifiestan en la actividad educativa; y en el contexto de la atención a la diversidad para lograr prácticas cada vez más inclusivas, urge el uso de los recursos didácticos, lo que se consideran mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de alumnos que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas (Guirado, 2011).

El uso de los recursos didácticos como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser consciente e intencional para guiar las acciones y su secuenciación en función de alcanzar determinadas metas de aprendizaje; su implementación en la práctica educativa no puede ser automática, ni espontánea, sino controlada y planificada, requieren de la selección, proyección y control en su ejecución, además de la valoración de lo afectivo y lo motivacional para la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los educandos.

La comprensión de la variabilidad del desarrollo, como esencia de las prácticas inclusivas hace necesario que el docente, asuma como base de las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje la activación multisensorial, la que en esencia consiste, en movilizar todos los sentidos posibles para apropiarse de la información del medio e interrelacionar los datos del contexto para producir aprendizajes significativos a través de los distintos canales sensoriales. Cada uno de los órganos de los sentidos está especializado, de forma natural, en la percepción de una clase de sensaciones, para ello posee los receptores específicos. En general es necesario que la formación inicial y permanente del profesional se

dirija hacia la educación en y para la diversidad y atender de forma integral a las diferencias individuales, a dotar al docente con herramientas más eficaces para la atención pedagógica individualizada, para la reflexión de cómo aprender más y enseñar mejor (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014); que a la vez le permite profundizar en el conocimiento del contexto en que se desarrollan los educandos, para en función de ello replantearse el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol profesional de los docentes de la Educación Infantil en el perfeccionamiento o solidez de la inclusión educativa, de la diversidad de los educandos.

El nuevo escenario educativo de la Educación Infantil, diverso y tendente a la inclusión educativa, enfrenta al docente a variadas situaciones para las cuales suele no contar con las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales necesarias que le permitan responder eficazmente a la diversidad.

La solidez de la inclusión educativa, asumida desde el presupuesto de prácticas didácticas cada vez más inclusivas, para la atención a la diversidad de los educandos, evidentemente supone profundos cambios que requieren de docentes altamente preparados, con una creciente cultura científica, con habilidades para actualizar continuamente sus aprendizajes y aplicarlos a la comprensión y explicación de los grandes cambios que tienen lugar en la sociedad y portadores de valores que favorezcan su actuación transformadora (Borges & Orosco, 2014).

El rol profesional de los docentes de la Educación Infantil en este contexto debe tener como eje vertebrador el enfoque de la educación inclusiva, cuando se hace referencia a este enfoque, es necesario precisar, al menos, las variedades más reconocidas al respecto, donde se distinguen cuatro: inclusión como educación para todos; inclusión como colocación; inclusión como participación; e, inclusión social, cada una de estas variedades define de manera sui generis lo que significa la inclusión y su connotación.

En el contexto cubano la inclusión como educación para todos, es política estatal, es inherente a la estructura organizativa de todo el sistema educativo, está garantizada en todos los niveles formativos; y en los niveles inicial, primario y secundario es obligatoria, gratuita y está respaldada por decreto constitucional,

además es derecho y es deber ciudadano.

En el caso de la inclusión como colocación, ha sido asumida desde los espacios comunes en las instituciones de los diferentes niveles educativos, de los educandos con necesidades educativas especiales; en este sentido, el debate se centra en que los educandos reciban la respuesta adecuada a la singularidad de su desarrollo, en un contexto de masividad, de ahí que se requiera de prácticas didácticas inclusivas, del uso sistemático de diversidad de recursos y apoyos, que garanticen la prevención, la individualización, la corrección-compensación y la estimulación del desarrollo.

La perspectiva de la inclusión como participación en Cuba es una realidad, y para ello están creadas las condiciones, a través de las organizaciones estudiantiles y juveniles que en su accionar potencian desde las primeras edades la noción de pertenencia social y del sentido de compromiso social.

La visión de sociedad inclusiva se basa en el equilibrio de derechos y obligaciones de los miembros de la sociedad, y se estructura, en general desde la percepción social de la diversidad y en consecuencia pasa por la comprensión de que las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas o no a la discapacidad. La actuación profesional de los docentes de la Educación Infantil para el logro de la inclusión educativa se basa, entre otros aspectos en la convicción de que todos los niños y adolescentes pueden aprender, en la programación individualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en los intereses y motivaciones de los educandos, así como en la responsabilidad educativa compartida con la familia y la interacción espontánea y controlada de los educandos en diversos contextos.

Corresponde, entonces al docente estructurar metas educativas funcionales para la vida y el futuro; la utilización de una dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga en consideración las singularidades del desarrollo de cada individuo, la orientación educativa a los agentes socializadores del entorno y la integración de servicios y apoyos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior se sobreentiende que la inclusión educativa se basa en que cada niño, adolescente o joven tiene características, intereses, capacidades y

necesidades de aprendizaje diferentes y deben ser los docentes, como representantes del sistema educativo, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades, quienes la potencien desde sus prácticas didácticas; lo que hace cada vez más evidente los retos y desafíos a los que se enfrenta el profesional de la Educación Infantil en general y del profesional de la Educación Especial en particular.

Cuando se hace referencia a los retos y nuevas metas de la formación inicial del docente de la Educación Infantil en general y del profesional de la Educación Especial en particular, en el contexto de la inclusión educativa, es necesario precisar el alcance de las barreras para el logro de la inclusión educativa en el sistema educativo cubano, igualmente sus bases conceptuales, relaciones y responsabilidades compartidas.

Primero: Visión de la inclusión socioeducativa como una amenaza.

Esta perspectiva es, en la actualidad, una visión bastante reduccionista de un proceso que, en el contexto cubano, nace desde las mismas raíces del proyecto educativo, y que es generada por la falta de herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales de los docentes para atender la diversidad, para dar la respuesta educativa que sea singular a cada escolar, su familia y su contexto.

Es el resultado de prácticas educativas tradicionalistas, con carácter homogeneizante, que derivan en el fracaso de los educandos y la creación de un ambiente docente educativo desfavorable hacia las prácticas inclusivas. En este sentido es necesario hacer un análisis de la responsabilidad compartida que tienen los agentes y agencias socioeducativas (Bolívar, 2013).

Segundo: Plataforma curricular de la formación docente para la atención a la infancia.

Asumir que el proyecto formativo de docentes de la Educación para la atención a la infancia es un reto actual evidencia la preocupación de las autoridades estatales por el perfeccionamiento de un proceso que debe generar pautas de calidad y la preparación del colectivo pedagógico para integrar todos los factores (Fernández & Fundora, 2015), aun en un ambiente de masividad. Desde esta percepción, las

propuestas de formación de los profesionales de la Educación Infantil requieren de un diseño curricular que contemple un tronco común para la adquisición de herramientas asociadas al saber y al saber hacer en relación con la política y los escenarios de la inclusión socioeducativa,

Tercero: Enfoque de potencialidades.

Se hace cada vez más urgente que los docentes y las agencias y agentes socializadores del entorno se centren en las posibilidades de los educandos, que se haga efectivo y se materialice en la práctica el presupuesto básico del trabajo con la zona del desarrollo próximo. Este enfoque de potencialidades en el contexto de las prácticas inclusivas, desde la formación de los docentes se dirige en esencia al ambiente de respeto y comprensión de la diversidad, de las posibilidades potenciales de aprendizaje, de la promoción del éxito en los educandos, con independencia de su condición del desarrollo.

Cuarto: Relaciones formación del profesional sistema escolar.

Uno de los contenidos esenciales de la formación de profesionales de la Educación Infantil en general y del profesional de la Educación Especial en particular, es el currículo, en su acepción más amplia, del nivel educativo, donde los profesionales de la escuela regular y la escuela especial se integran en el objetivo común de la formación de la personalidad desde las primeras edades (Fermín, 2007).

El sistema escolar, como proyecto educativo macrosocial, se renueva y perfecciona, en atención a las exigencias socioculturales, sin embargo, se hace necesario un contexto interactivo de retroalimentación constante con el proyecto de formación de docentes.

Quinto: Función mediadora del docente de la Educación Infantil en general y del profesional de la Educación Especial en particular.

La función mediadora del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la función que realiza para desarrollar las interacciones educativas, en correspondencia con las características psicopedagógicas de los educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad. Esta función mediadora se concreta en la actividad de mediación docente en la organización,

programación y selección de las situaciones que representan relaciones contextuales de enseñanza-aprendizaje y que tienen un significado lógico o psicológico para los educandos, lo que comprende también la intencionalidad y reciprocidad comunicativa, los objetivos del proceso (Lorenzo, Hurtado & Ruiz, 2014).

La actividad de mediación docente incluye la orientación de la ayuda pedagógica, la administración de los niveles de ayuda y el ajuste de la respuesta pedagógica. Para lograr un proceso enseñanza-aprendizaje mediado, es necesario elevar los niveles de competencia profesional de los docentes, asumiendo concepciones integradoras y desarrolladoras, de respeto al componente personalógico del proceso de enseñanza – aprendizaje, promoviendo los significados lógico y psicológico de lo enseñado y modificando la intensidad de los estímulos de aprendizaje. Todo ello sin perder su rol de dirigente y conductor del proceso pedagógico en correspondencia con las características de las edades, los intereses cognoscitivos y los contextos de actuación.

Sexto: El desarrollo de habilidades didácticas para la atención a la diversidad.

Las habilidades profesionales pedagógicas se forman y se desarrollan en la actividad docente, y en definitiva son la manifestación de la adquisición y posibilidad de aplicación de los conocimientos, de ahí que es preciso concebir este proceso de formación y desarrollo, desde la formación inicial y su lógica extensión en la superación posgraduada; significando un saber hacer que se fortalezca de manera sistemática y sistémica con una carga teórica de actualización y un respaldo de trabajo científico de investigación.

Las habilidades didácticas para la atención a la diversidad son el efecto generalizador de la proyección formativa de la formación inicial y permanente para el logro de un docente capaz de dirigir sus prácticas educativas hacia una respuesta educativa heterogénea y ofrecer todas las oportunidades para el desarrollo a los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad; se hace referencia entonces, a la proyección de tantas respuestas educativas y didácticas, como educandos participantes del proceso de enseñanza-

aprendizaje existan.

Séptimo: La inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y requiere de programas de formación y superación continua.

Esta trascendencia significa la estructuración de un sistema integrado de preparación permanente de los docentes de la Educación Infantil en general y del profesional de la Educación Especial en particular, en función de elevar el nivel científico – metodológico a tenor de los renovadores enfoques y tendencias en un contexto de inclusión educativa.

Conclusiones

La formación inicial del docente de la Educación Infantil en general y del profesional de la Educación Especial en particular, se desarrolla en dos niveles esenciales, un nivel previo de aseguramiento de condiciones necesarias para asumir la profesión pedagógica, que se desarrolla en las Escuelas Pedagógicas de todo el país. El otro nivel es el de formación inicial propiamente dicho, donde como primer nivel de profesionalización, se trabajan los enfoques inclusivos y la atención a la diversidad se incorpora en los perfiles de egreso y en las mallas curriculares, por tanto, los profesionales cuentan con un marco conceptual compartido, que se expresa en un proyecto formativo coherente con los fundamentos y principios de una pedagogía inclusiva en el contexto cubano.

El enfoque de educación en y para la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes, con el fin de lograr prácticas cada vez más inclusivas permite establecer los núcleos teóricos y las características del eslabón de base de la formación en el área de la Educación Infantil, como son: el enfoque histórico-cultural para la interpretación del desarrollo humano, ontogenético; la calidad de la Educación como premisa de la estimulación del desarrollo y el aprendizaje desarrollador y la integración curricular de los niveles educativos para la Educación Infantil.

El educador de la Educación Infantil en general y del profesional de la Educación Especial en particular debe estar preparado para comprender las necesidades personales y sociales, saber enfrentar con iniciativas la solución de los problemas

de la práctica pedagógica e integrar al proceso formativo los avances científicos y tecnológicos; por estas razones las carreras deben desarrollar en los estudiantes, futuros educadores, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentren en el proceso de formación inicial, en su trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación por la labor educativa. Por tanto, corresponde a los profesores de la Universidad y de las instituciones educativas formar a un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad cubana, a partir de un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación (MES, 2016).

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. R. & Hernández, T. R. (2017). La cuestión bioética en el contexto de la Revista Habanera de Ciencias Médicas, 2002-2016. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*; 16(1), pp. 104-121. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/1758>
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2012). Principles of biomedical ethics. Seventh edition New York; Oxford University Press, October 2012. NLM ID: 101599912 [Book].
- Carrasco, V. (2014). La enseñanza de la ética y bioética en las facultades de medicina. *Cuadernos Hospital de Clínicas* Vol. 55(2).
- Carrese, J. A. et al. (2015). The Essential Role of Medical Ethics Education in Achieving Professionalism: The Romanell Report. *Academic Medicine*, Vol. 90, No. 6 / June 2015, pp. 744 - 752.
- Código de Nuremberg. (2013). Disponible en: <http://conicyt.cl/fonis/files/2013/03/El-C%C3%B3digo-de-Nuremberg.pdf>
- Csongradi, C. (2001). Why Teach Bioethics? Disponible en: <http://www.actionbioscience.org/education/csongradi.html>
- Couceiro-Vidal, A. (2012). La enseñanza práctica de la bioética: objetivos, diseño curricular y materiales docentes. *RevEducCiencSalud*; 9 (2), pp. 69 - 78.
- Declaración de Helsinki de la AMM (Asociación Médica Mundial) (2013). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 18ª Asamblea Médica Mundial, Helsinki, Finlandia, junio 1964. Reedición Fortaleza, Brasil. Octubre, 2013. Disponible en: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>

- Doukas, D. J. (2013). The Challenge of Promoting Professionalism Through Medical Ethics and Humanities Education. *Academic Medicine*, Vol. 88, No. 11 / November 2013, pp. 1624-1628.
- Gomez, D. (2011). *Declaración de Tavistock*. Disponible en: <http://www.grupsagessa.com/bioetica/wpcontent/uploads/2011>
- Henk, T. H. (2016). Global Bioethics. An Introduction. Routledge, London-New York. *Acta Bioethica* 22 (1): pp. 141 - 142. Disponible en: <http://actabioethica.uchile.cl/index.php/AB/article/viewFile/41724/43226>
- Jahr, F. (1927). Bio-Ethics, A Review of ethical relationship of Humans to Animals and Plants. *Kosmos*. 24:4.
- Molina, N.P. (2016). Formación bioética en ciencias de la salud. *Cienc Tecnol Salud Vis Ocul.*;14(1), pp. 117-132. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19052/sv.3544>
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics: Bridge to the Future*. New Jersey: Prentice Hall.
- Síntesis del Plan de Estudio de la Carrera de Medicina. (2017). Disponible en: <http://instituciones.sld.cu/ucmh/estudios-academicos-autofinanciados/sintesis-del-plan-de-estudio-de-la-carrera-de-medicina/>
Creado: 7 de septiembre de 2011. Actualización 6 de julio de 2017.
- Sugarman, J. (2016). Ethics and Regulatory Challenges and Opportunities in Patient-Centered Comparative Effectiveness Research. *Acad Med*; 91, pp. 455–457. First published online January 27, 2016 doi: 10.1097/ACM.0000000000001096.
- The National Commission for the Protection of Humans Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *Informe Belmont*. Disponible en: <https://investigacion.udp.cl/wp-content/uploads/2014/11/Informe-Belmont.pdf>
- Van McCrary. (2016). The Role of Bioethics in Medical Education: A Crucial Profession Under Threat. Disponible en: <http://www.actionbioscience.org/biotechnology/mccrary.html>
- Wynia, M. K. (2015). How Do U.S. and Canadian Medical Schools Teach About the Role of Physicians in the Holocaust? *Academic Medicine*, Vol. 90, No. 6.
- Zaror, C. (2014). Enseñanza de la bioética en odontología desde la perspectiva de los estudiantes. *Acta Bioethica*; 20 (1), pp. 135-141 Ayala, A. & Luzón, A. (2013). Presentación: Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI. Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, Nro. 22, pp. 9-17.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la

- escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 11 N° 2, pp. 61-86. Disponible en: <http://www.rinace.net>
- Borges, S. A. & Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial*. Cuba: Sello Editor: Educación Cubana.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, N° 62, pp. 71-91. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140377004>
- Fernández, O. E. & Fundora, C. L. (2015). La formación laboral - investigativa como disciplina principal integradora en la formación inicial del maestro primary. *Atenas* Vol. 4 Nro. 32, pp. 62-73. Disponible en: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Ferrer, M. T., Guirado, V. & González, D. (2016). La formación inicial del docente y la inclusión educativa. Retos y desafíos. En: MULTIMEDIA. VII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial y al IV Simposio de la Educación Primaria. La Habana.
- Guirado, V. (2011). *Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Lorenzo, I., Hurtado, M. E. & Ruiz, M. (2014). La disciplina Formación Laboral Investigativa en la formación del Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 25-30. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (Coordinadores) (2014). *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- MES. (2016). *Documentos rectores de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Especial*. Plan de estudio "E". Manuscrito no publicado.
- Puñales, L. & Fernández, O. (2014). El proceso de formación del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Atenas* Vol. 3 Nro. 27, pp. 85-99. Disponible en: <http://atenas.mes.edu.cu>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990. Primera impresión. WCEFA. Original: Inglés. Nueva York.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España.

Impreso en la UNESCO 1994. ED-94/WS/18.

Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Completas. Fundamentos de Defectología*. Tomo V. Primera reimpresión. La Habana, Cuba: Editorial. Pueblo y Educación.

Recibido: 28 de abril de 2017

Evaluado: 14 de julio de 2017

Aprobado para su publicación: 15 de agosto de 2017