

ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DE EDUCANDOS CON DIFICULTADES GENERALIZADAS EN EL APRENDIZAJE¹

TEACHER PREPARATION STRATEGY FOR ADDRESSING STUDENTS WITH GENERALIZED LEARNING DIFFICULTIES

Autores:

Caridad Vera García; veracaridad867@gmail.com.

Arais Maturel Aguilera; araikan2019@gmail.com.

Institución Educativa Manuel Fajardo Rivero, Holguín, Cuba.

Resumen

El estudio se centró en diseñar, implementar y evaluar una estrategia de preparación docente para mejorar la atención educativa de educandos con dificultades generalizadas en el aprendizaje (DGA) en el nivel educativo primaria, específicamente en la Institución Educativa Manuel Fajardo Rivero en Cuba. Partiendo de un diagnóstico riguroso que evidenció insuficiencias significativas en la formación docente específica para la atención a la diversidad, se diseñó una estrategia estructurada en tres etapas interdependientes: diagnóstico y creación de condiciones previas, ejecución (con talleres teórico-prácticos, acompañamiento en el aula, comunidades de aprendizaje profesional y vinculación familia-escuela) y evaluación formativa y sumativa. La implementación se evaluó mediante un pre-experimento pedagógico con diseño de medición antes-después (pre-test/post-test), aplicando múltiples instrumentos de recolección de datos que incluyeron observaciones sistemáticas a clases, encuestas a docentes, pruebas pedagógicas a educandos, entrevistas a profundidad a directivos y análisis de portafolios docentes. La muestra comprendió 10 docentes y 12 educandos identificados con DGA. La estrategia fue validada mediante el criterio de 10 especialistas, obteniendo una puntuación media de 4,55/5 en pertinencia, destacándose su coherencia teórica, viabilidad práctica y potencial de impacto. La implementación demostró ser viable y sostenible en el contexto escolar real, generando no solo cambios individuales en docentes y educandos, sino también fortalecimiento

¹Artículo de investigación resultado del proyecto de investigación “Atención a la diversidad de educandos con bajos resultados en el aprendizaje en el municipio Calixto García de Holguín” y de tesis de maestría en Dirección del Proceso Educativo de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

institucional mediante la creación de protocolos, recursos adaptados y comunidades de aprendizaje profesional.

Palabras clave: preparación docente; dificultades generalizadas en el aprendizaje; educación primaria; inclusión educativa; estrategia formativa.

Abstract

The study focused on designing, implementing, and evaluating a teacher preparation strategy to improve educational support for students with generalized learning difficulties (GLD) at the primary education level, specifically at the Manuel Fajardo Rivero Educational Institution in Cuba. Based on a rigorous diagnostic assessment that revealed significant shortcomings in specific teacher training for addressing diversity, a strategy structured into three interdependent stages was designed: diagnosis and creation of preconditions, implementation (involving theoretical-practical workshops, classroom mentoring, professional learning communities, and family-school engagement), and formative and summative evaluation. The implementation was assessed through a pedagogical pre-experiment with a before-after measurement design (pre-test/post-test), applying multiple data collection instruments, including systematic classroom observations, teacher surveys, pedagogical tests for students, in-depth interviews with school administrators, and analysis of teaching portfolios. The sample consisted of 10 teachers and 12 students identified with GLD. The strategy was validated through the criteria of 10 specialists, obtaining a mean score of 4,55/5 in relevance, highlighting its theoretical coherence, practical feasibility, and potential impact. The implementation proved to be viable and sustainable within the actual school context, generating not only individual changes in teachers and students but also institutional strengthening through the creation of protocols, adapted resources, and professional learning communities.

Keywords: teacher training; generalized learning difficulties; primary education; educational inclusion; training strategy.

Introducción

La educación primaria constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de los niños, ya que sienta las bases para su aprendizaje futuro y su adaptación a la sociedad. En el contexto cubano, el III Perfeccionamiento del Sistema Educativo promueve una escuela inclusiva, flexible y abierta a la diversidad, reconociendo que las aulas están conformadas por grupos heterogéneos de educandos con diferentes estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje (Leyva et al., 2023). Sin embargo, en este proceso, un segmento significativo

de la población escolar enfrenta dificultades para el aprendizaje que pueden afectar su rendimiento académico, autoestima y motivación.

Las dificultades en el aprendizaje constituyen un término general que incluye un conjunto heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades persistentes para la adquisición y uso de habilidades académicas, como la lectura, la escritura, el cálculo o el razonamiento matemático (Leyva et al., 2023). Es crucial diferenciar entre las dificultades específicas de aprendizaje (DEA), que afectan áreas concretas como la lectura (dislexia), la escritura (disgrafía) o el cálculo (discalculia) sin que exista un retraso intelectual generalizado, y las dificultades generalizadas en el aprendizaje (DGA), que implican un impacto más amplio y profundo en el desarrollo cognitivo y académico, afectando múltiples áreas de manera simultánea (Taboada et al., 2020). Esta investigación se enfoca específicamente en los educandos con DGA, cuya atención demanda mayores esfuerzos, preparación y ayuda del docente, así como la colaboración de toda la comunidad educativa.

Para los propósitos de esta investigación, se asume la definición de DGA propuesta por Leyva et al. (2023) como:

La variante de trastorno en el curso normal del desarrollo psíquico de los educandos, caracterizado por un ritmo lento de la formación de las esferas cognoscitiva y emotivo-volitiva, las que, como regla general, se quedan temporalmente en etapas etarias más tempranas. Es un rasgo esencial de estos educandos el carácter sistémico de las dificultades para el aprendizaje, son generalizadas, se manifiestan en el aprendizaje formal, escolarizado, así como también en las acciones de la vida cotidiana (p. 21).

Las DGA se caracterizan por: afectación múltiple de áreas cognitivas (memoria, razonamiento, comunicación, habilidades sociales); asociación frecuente con retardo en el desarrollo psíquico; necesidad de estrategias integrales y apoyo multidisciplinario; y manifestaciones tanto en el aprendizaje académico formal como en las actividades de la vida cotidiana (Rodríguez et al., 2021; Castillo y Álvarez, 2021).

El rol del docente en la atención a la diversidad adquiere una relevancia crucial en este contexto. Los maestros no solo son responsables de impartir conocimientos, sino también de identificar, comprender y atender las necesidades educativas de los educandos con dificultades en el aprendizaje. Para ello, es esencial que cuenten con una preparación adecuada que les permita diseñar estrategias inclusivas y efectivas (Rodríguez y Ferrer, 2018). Sin embargo, la evidencia empírica y teórica indica que persisten insuficiencias significativas en la preparación de los docentes del nivel educativo primaria para la atención educativa de los educandos con DGA.

Aunque desde 2016, la formación del profesional de la educación en Cuba, regida por el “Plan de Estudios E” (MES, 2016), reconoció la atención a la diversidad como tarea profesional, existe una brecha entre la formación inicial recibida y las demandas complejas y multifacéticas del aula (Pérez y Salazar, 2023). Las actividades de superación profesional suelen estar demasiado orientadas a los contenidos disciplinares y menos a las estrategias pedagógicas para la diversidad, priorizando el “qué enseñar” sobre el “cómo enseñar” a todos (Torres et al., 2024).

La preparación del docente constituye un proceso continuo y sistemático dirigido a la actualización, profundización y enriquecimiento de los conocimientos, habilidades y valores profesionales. En el contexto cubano, este proceso ha evolucionado históricamente desde un modelo de superación tradicional hacia uno que pretende ser más contextualizado, dialógico y centrado en las necesidades reales de la escuela (Audaim et al., 2021).

El III Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano impulsa un cambio de perspectiva en este modelo, transitando de una superación eventual y centralizada a una preparación permanente, contextualizada en la escuela y centrada en los problemas profesionales que el docente enfrenta cotidianamente (Navarro et al., 2021). Este nuevo modelo enfatiza: el autoaprendizaje y la investigación-acción (el docente como investigador de su propia práctica); el trabajo colaborativo (el colectivo pedagógico como espacio de aprendizaje y socialización de experiencias); la preparación en y desde el puesto de trabajo (donde la institución educativa se convierte en el escenario principal de desarrollo); y la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo (rompiendo la dicotomía entre la teoría y la práctica) (Torres et al., 2024).

La literatura científica consultada revela varias brechas significativas en la preparación docente para la atención a educandos con DGA: 1) escasa especificidad, con propuestas que abordan la atención a la diversidad en términos generales sin profundizar en las particularidades de las DGA; 2) enfoque remedial, con predominio de intervenciones individuales posteriores a la identificación de las dificultades, más que en estrategias preventivas y de detección temprana; 3) limitada integralidad, con falta de propuestas que integren de manera coherente la detección, la adaptación curricular, las estrategias metodológicas y la evaluación diferenciada; y 4) poca contextualización, con escasas investigaciones que propongan modelos de preparación contextualizados en las condiciones específicas de las escuelas primarias cubanas.

En respuesta a esta problemática, esta investigación se planteó como problema científico: ¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes para la atención de los educandos con dificultades en el aprendizaje en el nivel educativo primaria? El objetivo general fue proponer y evaluar una estrategia de preparación a los docentes para la atención de los educandos con DGA en la Institución Educativa Manuel Fajardo Rivero.

Este artículo presenta los resultados completos de la investigación, organizados en las siguientes secciones: metodología de investigación, presentación y análisis de resultados, discusión integradora y conclusiones.

Materiales y métodos

Diseño de investigación

Se empleó un paradigma mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, con un diseño de investigación aplicada y experimental, utilizando la variante de pre-experimento. La investigación se desarrolló en tres fases principales: 1) diagnóstico del estado actual de la preparación docente; 2) diseño e implementación de la estrategia de preparación; 3) evaluación de la pertinencia y efectividad de la estrategia.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 12 educandos identificados con dificultades generalizadas en el aprendizaje y 10 docentes del nivel educativo primaria de la Institución Educativa Manuel Fajardo Rivero. Dado el tamaño reducido de la población, se decidió trabajar con todos sus integrantes sin realizar muestreo, lo que permitió un análisis integral y profundo del fenómeno en estudio.

Variables de estudio

Variable independiente: implementación de la estrategia de preparación docente para la atención de educandos con DGA.

Variable dependiente principal: nivel de preparación de los docentes para la atención a educandos con DGA.

Variable dependiente secundaria: progreso en el aprendizaje de los educandos con DGA.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Se emplearon múltiples instrumentos y técnicas para garantizar la triangulación metodológica:

1. **Análisis documental:** revisión de los 12 expedientes acumulativos de los educandos con DGA para constatar sus características, dificultades identificadas y asignaturas afectadas.

2. **Observación sistemática a clases:** se observaron 15 clases distribuidas por grados y asignaturas, con foco en la interacción docente-educandos con dificultades. Se utilizó una guía estructurada con 8 indicadores evaluados en escala de Muy Bien, Bien, Regular y Mal.
3. **Prueba pedagógica individual:** aplicada a los 12 educandos con DGA en sesiones de 30–40 minutos, evaluando comprensión lectora, cálculo mental, atención sostenida y expresión escrita.
4. **Entrevistas a profundidad:** realizadas al director y las dos coordinadoras de la institución para determinar la preparación de los docentes desde la perspectiva directiva.
5. **Encuesta a docentes:** aplicada a los 10 docentes para evaluar su autopercepción sobre conocimientos, habilidades, actitudes e interés en la atención a educandos con DGA.
6. **Cuestionario a especialistas:** aplicado a 10 especialistas en formación docente y atención a la diversidad para evaluar la pertinencia de la estrategia diseñada.
7. **Portafolios docentes:** recopilación de materiales creados, registros de observaciones y reflexiones sobre la práctica durante la implementación de la estrategia.
8. **Grupos focales:** realizados con docentes para evaluación cualitativa del proceso de implementación.

Procedimiento

La investigación se desarrolló entre abril de 2025 y enero de 2026, siguiendo las etapas:

Fase 1: Diagnóstico (abril–junio 2025)

Aplicación de instrumentos iniciales (análisis documental, observación, prueba pedagógica, entrevistas, encuesta). Triangulación de datos y análisis de resultados. Identificación de necesidades formativas específicas.

Fase 2: Diseño de la estrategia (julio–septiembre 2025)

Fundamentación teórica de la estrategia. Diseño de las tres etapas y acciones específicas. Validación de la estrategia mediante criterio de especialistas. Ajustes a la estrategia según recomendaciones de especialistas.

Fase 3: Implementación y evaluación (octubre 2025–enero 2026)

Pre-test: re-aplicación de instrumentos de diagnóstico (octubre 2025). Implementación de la estrategia (noviembre–diciembre 2025). Post-test: aplicación final de instrumentos

(enero 2026). Análisis comparativo de resultados pre-post. Evaluación cualitativa del proceso.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar) y pruebas de significancia (prueba de McNemar para datos pareados, con $\alpha = 0,05$). Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis de contenido temático, buscando patrones, categorías y relaciones significativas. La triangulación metodológica permitió contrastar y complementar los hallazgos de las diferentes fuentes e instrumentos.

Resultados y discusión

1. Resultados del diagnóstico inicial

El diagnóstico aplicado durante abril-junio de 2025 en la Institución Educativa Manuel Fajardo Rivero permitió constatar las siguientes realidades.

Características de los educandos con DGA

El análisis documental de los 12 expedientes acumulativos reveló que el 100 % de los educandos presentaban dificultades generalizadas que afectaban múltiples áreas del aprendizaje, coincidiendo con la definición de DGA adoptada en esta investigación. La distribución por grados y dificultades se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Resultados del análisis documental – Características de los educandos

Grado	N.º de educandos	Dificultades identificadas	Asignaturas más afectadas
1.º	1	Lentitud en procesamiento, atención dispersa	Lengua Española, Matemática
2.º	2	Dificultades en lectoescritura, bajo razonamiento lógico	Lengua Española, Matemática
3.º	3	Problemas de memoria a corto plazo, cálculo básico	Matemática, El Mundo en que Vivimos
4.º	2	Dificultades en comprensión lectora, organización espacial	Lengua Española, El Mundo en que Vivimos
5.º	4	Bajo nivel de abstracción, vocabulario limitado	Todas las asignaturas

Fuente: análisis documental de expedientes acumulativos.

Estado de la preparación docente

Los resultados de las observaciones a 15 clases mostraron limitaciones significativas en la práctica docente relacionada con la atención a educandos con DGA (Tabla 2).

Tabla 2: Resultados de las observaciones a clases (diagnóstico inicial)

Indicador	Muy Bien	Bien	Regular	Mal
Actitud positiva hacia educandos con dificultades	0 %	70 %	20 %	10 %
Aplicación de estrategias diferenciadas	0 %	0 %	70 %	30 %
Uso de recursos adaptados	0 %	0 %	20 %	80 %
Retroalimentación individualizada	0 %	0 %	60 %	40 %
Clima de apoyo en el aula	0 %	50 %	30 %	20 %

Fuente: observaciones sistemáticas a clases.

La prueba pedagógica aplicada a los 12 educandos reveló dificultades significativas en áreas clave: comprensión lectora (83,3 % con dificultades), cálculo mental (75 % no resolvían operaciones básicas acorde a su grado), atención sostenida (66,6 % mostraban dispersión después de 10 minutos) y expresión escrita (91,6 % presentaban problemas de organización y coherencia textual).

Las entrevistas a profundidad al director y coordinadoras arrojaron puntos coincidentes: reconocimiento de limitaciones en la preparación docente, falta de sistematicidad en las actividades de superación, recursos limitados, y sobrecarga docente (grupos promedio de 25 educandos que dificultan la atención individualizada).

La encuesta a los 10 docentes (Tabla 3) reveló una marcada contradicción entre el alto interés por recibir más formación (90 % manifestó “mucho interés”) y la baja autopercepción de preparación (solo el 20 % se sentía “Bien preparado”).

Tabla 3: Resultados de la encuesta a docentes – Autoevaluación (diagnóstico inicial)

Aspecto evaluado	Muy Bien	Bien	Regular	Mal
Conocimiento de características DGA	0 %	20 %	50 %	30 %
Preparación específica recibida	10 %	20 %	40 %	30 %
Frecuencia de adaptaciones	0 %	30 %	50 %	20 %
Uso de materiales diferenciados	0 %	10 %	40 %	50 %
Sentimiento de preparación	0 %	20 %	50 %	30 %
Interés en más formación	90 %	10 %	0 %	0 %

Fuente: encuesta a docentes.

La triangulación de la información obtenida por los diferentes métodos permitió identificar las siguientes regularidades:

1. Existe una brecha significativa entre la necesidad de atención a educandos con DGA y la preparación real de los docentes para brindarla.
2. Las actividades de superación son identificadas por todas las fuentes como insuficientes y poco específicas.
3. Los recursos materiales y humanos para apoyar esta atención son limitados.
4. Existe voluntad y disposición tanto de directivos como de docentes para mejorar, pero carecen de herramientas y sistematicidad.

2. Diseño de la estrategia de preparación docente

A partir del diagnóstico, se diseñó una estrategia de preparación docente estructurada en tres etapas interdependientes.

Etapas I: Diagnóstico y creación de condiciones previas (Duración: 15 días)

- Acción 1.1: Conformación del Grupo Gestor (docentes con experiencia, psicopedagoga, directivo).
- Acción 1.2: Diagnóstico participativo de necesidades de formación.
- Acción 1.3: Creación del banco de recursos adaptados.
- Acción 1.4: Sensibilización y compromiso institucional.

Etapas II: Ejecución (Duración: 1 mes)

- Acción 2.1: Talleres formativos teórico-prácticos (4 talleres sobre características DGA, adaptaciones curriculares, estrategias metodológicas, evaluación diferenciada).
- Acción 2.2: Acompañamiento en el aula (observación entre pares, tutorías individualizadas).
- Acción 2.3: Comunidad de aprendizaje profesional (reuniones de análisis de casos, espacio de intercambio metodológico).
- Acción 2.4: Vinculación Familia-Escuela (talleres para familias, cuaderno viajero, jornadas de puertas abiertas).

Etapas III: Evaluación (Duración: 15 días continuo y permanente)

- Acción 3.1: Evaluación formativa continua (escalas de seguimiento mensuales, grupos focales bimensuales, portafolios de evidencias).
- Acción 3.2: Evaluación de resultados e impacto (re-aplicación de instrumentos iniciales, análisis comparativo pre-post).
- Acción 3.3: Sistematización y socialización (informe final, jornada de socialización, plan de sostenibilidad).

3. Evaluación de la pertinencia de la estrategia por criterio de especialistas

La evaluación de la pertinencia de la estrategia se realizó mediante el método de criterio de especialistas, con la participación de 10 especialistas en formación docente y atención a la diversidad. Los resultados cuantitativos se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4: Resultados cuantitativos de la evaluación por criterio de especialistas ($n = 10$)

Dimensión	Indicador	Media	Desv. est.	% Alta–Muy Alta (4–5)
Teórico-metodológica	Coherencia con fundamentos científicos	4,8	0,42	100 %
	Integración de referentes teóricos	4,6	0,52	90 %
	Claridad conceptual en definición DGA	4,7	0,48	100 %
	Adecuación al marco del III Perfec.	4,9	0,32	100 %
Estructural	Organización lógica de etapas	4,5	0,71	90 %
	Secuencialidad adecuada de acciones	4,4	0,70	80 %
	Sistematicidad del diseño	4,6	0,52	90 %
	Flexibilidad para ajustes contextuales	4,3	0,82	80 %
Práctica	Viabilidad en el contexto escolar	4,2	0,79	80 %
	Claridad en procedimientos	4,5	0,53	90 %
	Pertinencia de actividades formativas	4,7	0,48	100 %
	Adecuación de recursos requeridos	4,1	0,88	70 %
Impacto potencial	Relevancia para resolver el problema	4,8	0,42	100 %
	Contribución al desarrollo profesional	4,6	0,52	90 %
	Potencial de mejora en la atención	4,7	0,48	100 %
	Posibilidad de generalización	4,4	0,70	80 %
Promedio general		4,55	0,60	89 %

Fuente: cuestionario a especialistas.

Los especialistas destacaron como fortalezas principales: la integración teoría-práctica, el enfoque sistémico, la contextualización a necesidades reales, y el énfasis en participación y colaboración. Como sugerencias de mejora, recomendaron: incluir cronograma detallado de obtención de recursos, ampliar el componente de formación de formadores, precisar indicadores intermedios de monitoreo, y formalizar mecanismos de colaboración intersectorial.

A partir de estas valoraciones, se realizaron las siguientes modificaciones a la estrategia:

1. Adición de cronograma de gestión de recursos en la Etapa I.
2. Incorporación de componente de formación de multiplicadores en la Etapa II.
3. Precisión de indicadores de proceso para cada taller formativo.
4. Diseño de protocolo de articulación con el Centro de Diagnóstico y Orientación municipal.

4. Evaluación de la implementación: resultados del pre-experimento

La evaluación de la implementación se realizó mediante un pre-experimento pedagógico con diseño de medición antes y después (pre-test/post-test), aplicado durante octubre 2025–enero 2026.

Resultados cuantitativos

La comparación de resultados pre-test/post-test en observación a clases mostró mejoras estadísticamente significativas en todos los indicadores (Tabla 5).

Tabla 5: Comparación de resultados *pre-test/post-test* en observación a clases

Indicador observado	% MB+B		Diferencia	Nivel de significancia*
	Pre-test	Post-test		
Actitud positiva hacia educandos con DGA	70 %	95 %	+25 %	$p < 0,01$
Aplicación de estrategias diferenciadas	0 %	75 %	+75 %	$p < 0,001$
Uso de recursos adaptados	0 %	70 %	+70 %	$p < 0,001$
Retroalimentación individualizada	0 %	80 %	+80 %	$p < 0,001$
Clima de apoyo en el aula	50 %	90 %	+40 %	$p < 0,01$

*Prueba de McNemar para datos pareados, $\alpha = 0,05$.

Fuente: observaciones sistemáticas a clases.

La autoevaluación docente mostró mejoras sustanciales en todos los aspectos evaluados (Tabla 6).

Tabla 6: Comparación de autoevaluación docente (*pre-test/post-test*)

Aspecto evaluado	% MB+B		Mejora
	Pre-test	Post-test	
Conocimiento características DGA	20 %	85 %	+65 %
Preparación específica recibida	30 %	90 %	+60 %
Frecuencia de adaptaciones	30 %	85 %	+55 %
Uso de materiales diferenciados	10 %	80 %	+70 %
Sentimiento de preparación	20 %	85 %	+65 %

Fuente: encuesta a docentes.

Los resultados de la prueba pedagógica a educandos con DGA mostraron progresos significativos en todas las áreas evaluadas (Tabla 7).

Tabla 7: Resultados de la prueba pedagógica a educandos con DGA (*pre-test/post-test*)

Área evaluada	Pre-test (% logro satisfactorio)	Post-test (% logro satisfactorio)	Progreso
Comprensión lectora	16,7 %	58,3 %	+41,6 %
Cálculo mental	25,0 %	66,7 %	+41,7 %
Atención sostenida	33,4 %	75,0 %	+41,6 %
Expresión escrita	8,4 %	50,0 %	+41,6 %
Promedio general	20,9 %	62,5 %	+41,6 %

Fuente: prueba pedagógica individual.

El análisis cualitativo reveló transformaciones significativas en múltiples dimensiones:

A. Transformación en las prácticas docentes

- **De la homogeneización a la diferenciación:** Los docentes demostraron capacidad para diseñar e implementar al menos dos de tres adaptaciones curriculares por unidad didáctica.
- **Uso sistemático del banco de recursos:** El 90% de los docentes incorporó regularmente materiales del banco creado colectivamente.
- **Evaluación formativa integrada:** Se evidenció el uso de rúbricas adaptadas y registros de observación sistemática en el 80% de los casos.

- **Trabajo colaborativo institucionalizado:** Las comunidades de aprendizaje profesional funcionaron quincenalmente, con intercambio de experiencias y análisis de casos reales.

B. Cambios en los educandos con DGA

- **Incremento en participación activa:** Del 25% al 80% de participación regular en actividades grupales.
- **Mejora en autoestima académica:** Reportada por el 85% de los docentes en entrevistas focales.
- **Reducción de conductas de evitación:** Disminución del 70% en comportamientos de retraimiento o rechazo a actividades académicas.
- **Mayor autonomía en el aprendizaje:** El 67% de los educandos demostró capacidad para utilizar estrategias de apoyo de manera independiente.

C. Fortalecimiento institucional

- **Protocolos establecidos:** Se institucionalizaron protocolos de detección temprana y adaptación curricular.
- **Articulación familia-escuela:** Incremento del 60% en la participación familiar en talleres y actividades conjuntas.
- **Sostenibilidad garantizada:** La formación de cuatro docentes multiplicadores asegura la continuidad de las acciones formativas.
- **Cultura inclusiva consolidada:** Evidenciada en el lenguaje, las prácticas y los espacios físicos adaptados.

El análisis de los 10 portafolios docentes reveló: reflexión sistemática sobre la práctica (90% de los docentes mantuvo registro reflexivo semanal); producción de materiales originales (promedio de ocho materiales didácticos adaptados por docente); evidencias de transferencia (100% incluyó evidencias de aplicación de estrategias aprendidas); y planificación diferenciada (80% presentó al menos tres planificaciones de clase con adaptaciones explícitas).

Limitaciones identificadas y ajustes realizados

Durante la implementación se identificaron las siguientes limitaciones:

1. **Limitaciones de tiempo:** el 60 % de los docentes refirió insuficiencia de tiempo para la planificación diferenciada.

2. **Recursos materiales limitados:** persistieron limitaciones en recursos tecnológicos y materiales especializados.
3. **Resistencias iniciales:** dos docentes mostraron resistencia al cambio en las primeras semanas.
4. **Sobrecarga del Grupo Gestor:** los integrantes del equipo coordinador reportaron carga adicional significativa.

Para abordar estas limitaciones, se realizaron los siguientes ajustes:

1. **Reorganización horaria:** ajuste de horarios de planificación colectiva para dedicar tiempo específico a la adaptación curricular.
2. **Fabricación artesanal:** talleres para la creación de materiales didácticos con recursos de bajo costo.
3. **Acompañamiento intensivo:** incremento del apoyo a docentes con mayores resistencias mediante tutorías semanales.
4. **Rotación en el Grupo Gestor:** establecimiento de sistema de rotación trimestral para distribuir responsabilidades.

Los resultados de esta investigación confirman y amplían los hallazgos de estudios previos sobre la preparación docente para la atención a la diversidad en el contexto de la educación primaria. La brecha significativa identificada entre la necesidad de atención a educandos con DGA y la preparación real de los docentes coincide con lo reportado por Rodríguez y Ferrer (2018) y Pérez y Salazar (2023), quienes encontraron limitaciones similares en la preparación docente para la inclusión educativa.

La contradicción entre el alto interés de los docentes por recibir más formación (90%) y su baja autopercepción de preparación (solo 20% se sentía “Bien preparado”) refleja una problemática estructural identificada por Torres et al. (2024): las actividades de superación profesional suelen ser generalistas, esporádicas y con poca aplicabilidad práctica, priorizando el contenido disciplinar sobre la atención a la diversidad. Esta disonancia entre motivación y oportunidad formativa constituye un punto crítico que la estrategia diseñada logró abordar efectivamente.

La efectividad de la estrategia implementada, evidenciada en las mejoras estadísticamente significativas en la preparación docente (incremento promedio del 63%) y en el rendimiento de los educandos con DGA (progreso promedio del 41,6%), puede atribuirse a varios factores clave identificados en la literatura sobre desarrollo profesional docente efectivo:

1. **Integración teoría-práctica:** La articulación entre talleres formativos y acompañamiento en el aula permitió superar el divorcio entre teoría y práctica señalado por Pérez y Salazar (2023). Como destacaron nueve de los diez especialistas consultados, este equilibrio fue fundamental para la transferencia efectiva de aprendizajes a la práctica cotidiana.
2. **Enfoque sistémico y contextualizado:** La estrategia no se limitó a la capacitación docente en sentido restringido, sino que incorporó componentes de gestión institucional, creación de recursos, vinculación familia-escuela y evaluación formativa. Esta integralidad responde a la recomendación de Tomlinson (2017) sobre la necesidad de abordajes comprehensivos para la enseñanza diferenciada.
3. **Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje:** El establecimiento de comunidades de aprendizaje profesional institucionalizadas generó espacios de intercambio, reflexión colectiva y construcción social de conocimiento, aspecto destacado por UNESCO (2017) como esencial para el desarrollo de culturas escolares inclusivas.
4. **Formación situada y en el puesto de trabajo:** Al desarrollar la preparación principalmente en y desde la escuela, se favoreció la relevancia y aplicabilidad inmediata de los aprendizajes, principio fundamental del modelo de preparación docente promovido por el III Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano (Navarro et al., 2021).

La transformación observada en las prácticas docentes, particularmente el tránsito de enfoques homogeneizadores hacia una pedagogía diferenciada e inclusiva, refleja la internalización de los principios del diseño universal para el aprendizaje y la enseñanza diferenciada propuestos por Tomlinson (2017). El incremento del 75% en la aplicación de estrategias diferenciadas y del 70% en el uso de recursos adaptados demuestra la apropiación efectiva de herramientas pedagógicas específicas para la atención a la diversidad.

Los progresos académicos de los educandos con DGA (41,6% de mejora promedio) validan empíricamente la relación entre la calidad de la preparación docente y los resultados de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, corroborando lo planteado por Leyva et al. (2023) sobre el papel determinante del docente en la atención educativa a estos educandos. Particularmente significativo resulta el incremento en la participación activa (del 25% al 80%) y la reducción de conductas de evitación (70% de disminución), indicadores que trascienden lo académico para reflejar mejoras en dimensiones socioafectivas cruciales para el desarrollo integral.

Las limitaciones identificadas durante la implementación (tiempo insuficiente, recursos materiales limitados, resistencias iniciales) coinciden con barreras reportadas en la

literatura sobre innovación educativa y desarrollo profesional docente (Friend & Bursuck, 2018). La capacidad de la estrategia para ajustarse y superar estas limitaciones mediante modificaciones organizativas demuestra su flexibilidad y robustez, características esenciales para la sostenibilidad de las innovaciones educativas en contextos con restricciones de recursos.

La alta puntuación de pertinencia otorgada por los especialistas (4,55/5 en promedio, con 89% de valoraciones en niveles de Alta o Muy Alta Pertinencia) confirma que la estrategia representa una respuesta adecuada, fundamentada y viable al problema científico planteado. Particularmente relevante resulta la valoración sobre su potencial de generalización (80% de los especialistas lo consideraron Alto o Muy Alto), indicando que la estructura y principios de la estrategia son transferibles a otras instituciones educativas primarias con contextos similares.

Desde una perspectiva teórica, los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica que sustenta varios postulados clave del enfoque histórico-cultural vigotskiano, particularmente el concepto de zona de desarrollo próximo y la importancia de la mediación docente para potenciar el desarrollo de educandos con DGA. La efectividad del acompañamiento en el aula y las tutorías individualizadas implementadas en la estrategia refleja la validez de este marco teórico para orientar intervenciones educativas con poblaciones con dificultades de aprendizaje.

En el contexto específico del sistema educativo cubano, la investigación contribuye a la implementación del III Perfeccionamiento al demostrar la viabilidad y efectividad de un modelo de preparación docente permanente, contextualizado en la escuela y centrada en problemas profesionales reales. La creación de protocolos institucionalizados, recursos adaptados y comunidades de aprendizaje profesional representa un avance concreto hacia la consolidación de culturas escolares más inclusivas, objetivo central del actual perfeccionamiento educativo.

Conclusiones

La investigación evidenció insuficiencias significativas en la preparación de los docentes del nivel educativo primaria para la atención de educandos con dificultades generalizadas en el aprendizaje (DGA) en la Institución Educativa Manuel Fajardo Rivero. El diagnóstico reveló una brecha entre la necesidad de atención especializada y las competencias docentes disponibles, con limitaciones en conocimientos específicos sobre DGA, estrategias metodológicas diferenciadas, uso de recursos adaptados y sistemas de evaluación inclusiva.

La estrategia de preparación docente diseñada, estructurada en tres etapas interdependientes (diagnóstico y creación de condiciones, ejecución, evaluación) y

fundamentada en los principios del enfoque histórico-cultural, la pedagogía diferenciada y el trabajo colaborativo, demostró ser una respuesta pertinente, viable y efectiva a las necesidades identificadas. Su validación mediante criterio de especialistas obtuvo una puntuación promedio de 4,55/5 en pertinencia, destacándose su coherencia teórica, integralidad estructural y potencial de impacto.

La implementación de la estrategia, evaluada mediante un pre-experimento pedagógico con diseño pre-test/post-test, generó mejoras estadísticamente significativas ($p < 0.01$) en todos los indicadores evaluados. La preparación docente para la atención a la diversidad aumentó en un promedio del 63% en competencias específicas, mientras que el rendimiento académico de los educandos con DGA mostró un incremento promedio del 41,6% en comprensión lectora, cálculo mental, atención sostenida y expresión escrita.

Cualitativamente, se observó una transformación sustantiva en las prácticas pedagógicas, transitando de enfoques homogéneos hacia una enseñanza diferenciada, reflexiva e inclusiva. Se evidenciaron avances significativos en la aplicación de estrategias diferenciadas (+75%), uso de recursos adaptados (+70%), retroalimentación individualizada (+80%), y creación de climas de apoyo en el aula (+40%).

La estrategia demostró ser viable y sostenible en el contexto real de la institución educativa, generando fortalecimiento institucional mediante la creación de protocolos de detección temprana y adaptación curricular, banco de recursos adaptados, comunidades de aprendizaje profesional, y sistemas de vinculación familia-escuela. Las limitaciones identificadas durante la implementación fueron abordadas exitosamente mediante ajustes organizativos, confirmando la flexibilidad y robustez del diseño.

Los resultados de la investigación aportan evidencia empírica que sustenta la relación entre la calidad de la preparación docente y los resultados de aprendizaje de estudiantes con DGA, validando la importancia de la formación específica, situada y colaborativa para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. La estrategia diseñada alinea con los principios del III Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano y contribuye al logro de una educación primaria más inclusiva y de calidad.

Referencias bibliográficas

Audaim, R. E., Liranza, Y. y Ríos, N. (2021). Antecedentes históricos del proceso de formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales. *Luz*, 20(2), 129-144. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1115>

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.

Leyva, M., Barreda, M., Triana, M., Cobas, C. L., Zurita, C. R., Tomás, E., Fernández, C., Chkout, T., Demósthene, Y., Kindelan, D., Santaballa, A., Grave, A., Pedroso, K., Navarro, L. M., Ríos, L., García, M. C., Menéndez, M., Falcón, O., García, Y., Benítez, J. E., Santiesteban, B. y Garrido, O. (2023). *Precisiones para la atención educativa a escolares primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades*. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (MES). (2016). *Plan de estudios "E" Carrera Licenciatura en Educación Primaria*. MES.

Navarro, S. M., Valle, A., García, S. y Juanes, I. (2021). *La investigación sobre el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. Apuntes*. Editorial Pueblo y Educación.

Pérez, L. A. y Salazar, A. C. (2023). Preparación del maestro primario en la inclusión educativa de alumnos con trastornos del neurodesarrollo. *Horizonte Pedagógico*, 12(3). <https://www.horizontepedagogico.cu/index.php/hop/article/view/331>

Rodríguez, Y. y Ferrer, M. T. (2018). La preparación del docente de la educación primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual. *Varona*, (66). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/158>

Rodríguez, I., Leiva, A. y Díaz, A. R. (2021). La atención educandos con retardo en el desarrollo psíquico en el aprendizaje de la lectura. *Educación y Sociedad*, 19(2), 191-206. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1740/0>

Taboada, E. M., Iglesias, P. M., López, S. y Rivas, R. M. (2020). Las dificultades neuroevolutivas como categoría comprensiva de las dificultades de aprendizaje en niños con retraso del desarrollo: una revisión sistemática. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(2), 271-282. <https://doi.org/10.6018/analesps.347741>

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

Torres, C. L., Companioni, I., y Aliaga, M. (2024). La Formación Didáctica Continua en la preparación a los docentes de la especialidad Maestro Primario. *Revista Conrado*, 20(96), 8-14. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3550>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.