

HACIA UNA INCLUSIÓN REAL: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA PREPARACIÓN DOCENTE EN LA SECUNDARIA BÁSICA CUBANA

Towards real inclusion: a pedagogical strategy for teacher preparation in Cuban Basic Secondary Education

Em direção à inclusão real: uma estratégia pedagógica para a formação de professores no Ensino Fundamental e Médio em Cuba

M.Sc. Yuniel Montejo Cárdenas ¹, <https://orcid.org/0000-0002-0777-8451>

Dr. C. Gretell Centurión Hurtado ^{2*}, <http://orcid.org/0000-0001-7325-0930>

M.Sc. Susel Lameré García ³, <http://orcid.org/0009-0006-5690-0544>

¹ Dirección General de Educación de la La Habana, Cuba

² Dirección General de Educación de Playa, La Habana, Cuba

³ Dirección del Partido Comunista de Cuba Municipal. Boyeros, La Habana, Cuba

*Autor para correspondencia. email gretellcenturion86@gmail.com

Para citar este artículo: Montejo Cárdenas, Y., Centurión Hurtado, G. y Lameré García, S. (2026). Hacia una inclusión real: estrategia pedagógica para la preparación docente en la Secundaria Básica cubana. *Maestro y Sociedad*, 23(2), 2191-2198. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: La educación inclusiva en Cuba, en el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, exige una transformación de la práctica docente para atender la diversidad. Sin embargo, persiste una brecha entre los principios inclusivos y la preparación real de los docentes de Secundaria Básica para atender a estudiantes con trastornos de la conducta. Materiales y métodos: Se desarrolló un estudio cualitativo en San Miguel del Padrón, La Habana (octubre 2023-diciembre 2024), con una muestra intencional de 62 docentes, 17 estudiantes, 18 familias y 15 agentes comunitarios. Se emplearon métodos teóricos (histórico-lógico, análisis-síntesis, modelación) y empíricos (encuestas, entrevistas, observación, análisis documental), procesados mediante triangulación y estadística descriptiva. La propuesta fue validada por 26 expertos (coeficiente de competencia $\geq 0,8$) mediante método Delphi. Resultados: El diagnóstico reveló insuficiencias en el 87% de los docentes en preparación teórico-práctica; 73,3% desconocía el marco legal; 75,8% mostró actitudes excluyentes; 66,6% presentó escasa articulación escuela-familia-comunidad. Se diseñó una estrategia pedagógica estructurada en cuatro etapas (diagnóstico, organización, ejecución, control-evaluación) e implementada mediante 16 actividades (talleres, reuniones metodológicas, clases demostrativas, escuelas de familia). Tras la intervención, el dominio teórico-conceptual alcanzó nivel alto en 94,4% de los docentes; la articulación con familia y comunidad en 90,7%; la comunicación asertiva en 83,4%. La validación por expertos evaluó la estrategia como "muy adecuada" en coherencia, originalidad, utilidad y aplicabilidad. Discusión: Los hallazgos coinciden con estudios que señalan la necesidad de formación docente situada y colaborativa para superar visiones excluyentes, y destacan la importancia de la articulación escuela-familia-comunidad como pilar de la inclusión. Conclusiones: La estrategia pedagógica constituye una herramienta viable para transformar la práctica educativa hacia una atención inclusiva de calidad, requiriendo su generalización en la formación docente y la actualización del marco legal.

Palabras clave: formación docente, trastornos de la conducta, inclusión educativa, estrategia metodológica, Secundaria Básica, Cuba.

ABSTRACT

Introduction: Inclusive education in Cuba, within the framework of the Third Improvement of the National Education System, requires a transformation of teaching practices to address diversity. However, a gap persists between inclusive

principles and the actual preparation of junior high school teachers to support students with behavioral disorders. Materials and methods: A qualitative study was conducted in San Miguel del Padrón, Havana (October 2023–December 2024), with a purposive sample of 62 teachers, 17 students, 18 families, and 15 community agents. Theoretical methods (historical-logical, analysis-synthesis, modeling) and empirical methods (surveys, interviews, observation, document analysis) were used, processed through triangulation and descriptive statistics. The proposal was validated by 26 experts (competence coefficient ≥ 0.8) using the Delphi method. Results: The diagnostic assessment revealed deficiencies in theoretical and practical preparation in 87% of teachers; 73.3% were unfamiliar with the legal framework; 75.8% displayed exclusionary attitudes; and 66.6% showed poor school-family-community engagement. A pedagogical strategy was designed, structured in four stages (diagnosis, organization, implementation, and monitoring/evaluation), and implemented through 16 activities (workshops, methodological meetings, demonstration classes, and family school sessions). Following the intervention, theoretical and conceptual mastery reached a high level in 94.4% of teachers; engagement with families and the community in 90.7%; and assertive communication in 83.4%. Expert validation assessed the strategy as "highly appropriate" in terms of coherence, originality, usefulness, and applicability. Discussion: The findings align with studies that highlight the need for situated and collaborative teacher training to overcome exclusionary perspectives, and underscore the importance of school-family-community partnerships as a cornerstone of inclusion. Conclusions: This pedagogical strategy is a viable tool for transforming educational practice toward high-quality inclusive education, requiring its widespread adoption in teacher training and an update to the legal framework. **Keywords:** teacher training, behavioral disorders, educational inclusion, methodological strategy, Basic Secondary Education, Cuba.

RESUMO

Introdução: A educação inclusiva em Cuba, no âmbito da Terceira Melhoria do Sistema Nacional de Educação, exige uma transformação das práticas pedagógicas para abordar a diversidade. No entanto, persiste uma lacuna entre os princípios da inclusão e a formação efetiva dos professores do ensino fundamental II para o atendimento de alunos com transtornos comportamentais. Materiais e métodos: Foi realizado um estudo qualitativo em San Miguel del Padrón, Havana (outubro de 2023 a dezembro de 2024), com uma amostra intencional de 62 professores, 17 alunos, 18 famílias e 15 agentes comunitários. Foram utilizados métodos teóricos (histórico-lógico, análise-síntese, modelagem) e empíricos (questionários, entrevistas, observação, análise documental), processados por meio de triangulação e estatística descritiva. A proposta foi validada por 26 especialistas (coeficiente de competência $\geq 0,8$) utilizando o método Delphi. Resultados: A avaliação diagnóstica revelou deficiências na formação teórica e prática em 87% dos professores; 73,3% desconheciam o marco legal; 75,8% apresentaram atitudes excludentes e 66,6% demonstraram baixo engajamento entre escola, família e comunidade. Uma estratégia pedagógica foi elaborada, estruturada em quatro etapas (diagnóstico, organização, implementação e monitoramento/avaliação) e implementada por meio de 16 atividades (oficinas, reuniões metodológicas, aulas demonstrativas e sessões escola-família). Após a intervenção, o domínio teórico e conceitual atingiu um alto nível em 94,4% dos professores; o engajamento com as famílias e a comunidade em 90,7%; e a comunicação assertiva em 83,4%. A validação por especialistas avaliou a estratégia como "altamente apropriada" em termos de coerência, originalidade, utilidade e aplicabilidade. Discussão: Os resultados estão em consonância com estudos que destacam a necessidade de uma formação docente contextualizada e colaborativa para superar perspectivas excludentes e ressaltam a importância das parcerias escola-família-comunidade como pilar da inclusão. Conclusões: Esta estratégia pedagógica é uma ferramenta viável para transformar a prática educacional rumo a uma educação inclusiva de alta qualidade, exigindo sua ampla adoção na formação docente e uma atualização do marco legal.

Palavras-chave: formação de professores, transtornos comportamentais, inclusão educacional, estratégia metodológica, Ensino Fundamental e Médio, Cuba.

Recibido: 5/2/2026 Aprobado: 28/3/2026

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un pilar fundamental en los sistemas educativos contemporáneos, trascendiendo la mera integración física para promover la participación, el aprendizaje y el desarrollo pleno de todos los estudiantes (UNESCO, 2022). En Cuba, este paradigma se articula con el proceso del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, el cual impulsa un modelo educativo que prioriza la atención a la diversidad y la equidad en el contexto escolar regular (Martín Ruiz, A., 2023). Este marco exige una transformación profunda de la práctica docente, particularmente en el nivel de Secundaria Básica, donde la atención a la diversidad del estudiantado, incluidos aquellos con trastornos de la conducta,

presenta desafíos pedagógicos complejos y persistentes.

A pesar de los avances normativos y teóricos, investigaciones recientes evidencian una brecha significativa entre los principios de la inclusión y su materialización efectiva en las aulas. Estudios como el de García-Huidobro y Cornejo (2022) señalan que, aun con políticas claras, la formación docente a menudo resulta insuficiente para dotar al profesorado de las estrategias prácticas necesarias para gestionar la diversidad conductual y emocional. Esta preparación inadecuada se manifiesta en dificultades para el diseño de adaptaciones curriculares pertinentes, el manejo de climas de aula positivos y la construcción de una comunicación asertiva y empática, elementos críticos para la inclusión real (González et al., 2025).

En el contexto específico cubano, esta problemática se agudiza por la necesidad de una articulación más sólida entre la escuela, la familia y la comunidad, así como por la persistencia de un marco legal que requiere actualización para alinearse plenamente con el enfoque inclusivo actual (Centurión et al., 2025). La falta de recursos didácticos específicos y de estrategias metodológicas contextualizadas para la preparación continua del docente en servicio constituye otra barrera identificada (Borges, 2023). Por tanto, se hace imperativo no solo diagnosticar estas carencias, sino también diseñar y validar propuestas pedagógicas concretas que cierren esta brecha entre el discurso inclusivo y la acción en el aula.

El presente artículo se centra en este vacío, partiendo de la premisa de que la calidad de la inclusión educativa está directamente vinculada a la preparación específica y contextualizada de los docentes. En consecuencia, se propone como objetivo general diseñar una estrategia pedagógica para la preparación de los docentes de Secundaria Básica cubana en la atención educativa a estudiantes con trastornos de la conducta, en correspondencia con las exigencias del Tercer Perfeccionamiento. La estrategia busca trascender el enfoque teórico abstracto para ofrecer un sistema de acciones prácticas, colaborativas y situadas que fortalezcan las competencias profesionales del docente y promuevan una inclusión real y transformadora en el contexto escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un diseño cualitativo, seleccionado por su pertinencia para explorar en profundidad las percepciones, prácticas y experiencias de los actores educativos en su contexto natural, en consonancia con los postulados contemporáneos sobre investigación educativa basada en la práctica (Hernández et al., 2024). Como método general se asumió el enfoque dialéctico-materialista, que permitió analizar las contradicciones inherentes a la preparación docente para la inclusión y proyectar una solución transformadora contextualizada en la realidad del nivel Secundaria Básica.

El estudio se realizó en el municipio San Miguel del Padrón, La Habana, durante el periodo comprendido entre octubre de 2023 y diciembre de 2024. El escenario principal fue el Centro Especializado en Servicios Educativos (CESE) "Victoria de Enero" y se extendió a 10 de las 11 secundarias básicas del territorio que atienden a estudiantes derivados de dicho centro. La muestra se seleccionó de manera intencional, con el propósito de acceder a informantes clave con experiencia directa en la problemática. Esta quedó conformada por 62 docentes (46.6% de una población de 133, incluyendo profesores de aula, guías de grado, especialistas y directivos), 17 estudiantes con trastornos de la conducta (TC) considerados de mayor complejidad, 18 familiares o representantes legales y 15 agentes educativos comunitarios (delegados, trabajadores sociales, representantes de organizaciones de masas y de los sectores de cultura y deporte).

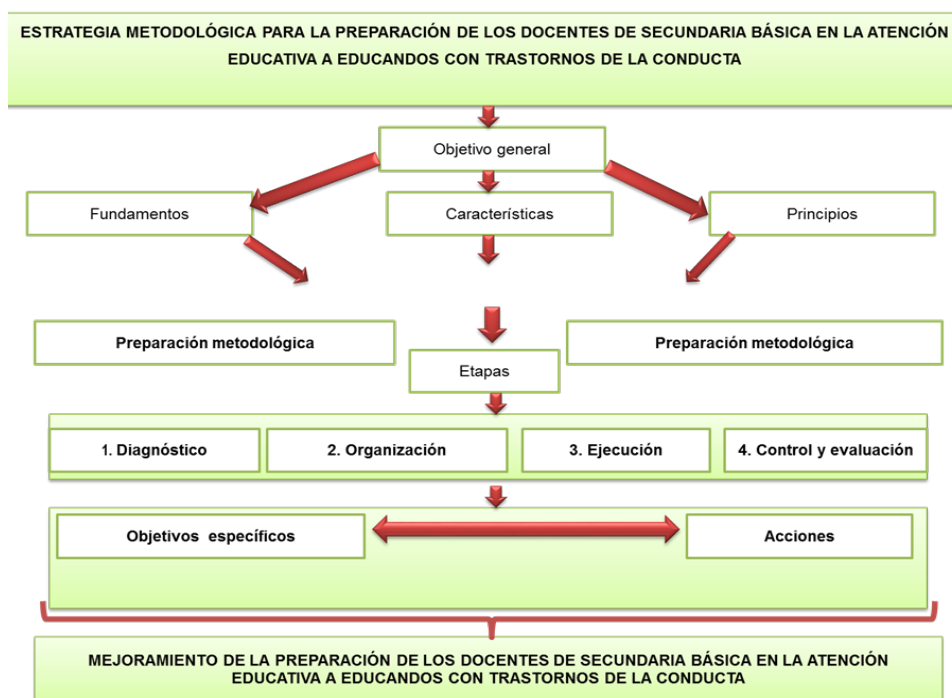
Para la recolección de datos se empleó la triangulación metodológica, combinando métodos teóricos y empíricos. Los métodos teóricos histórico-lógico, análisis-síntesis, inducción-deducción y modelación que permitieron el análisis crítico de la literatura y la construcción del marco teórico de la estrategia. Los métodos empíricos incluyeron el análisis documental de normativas (Decreto-Ley 64/82, Resolución Ministerial 200/2014), planes de estudio, expedientes psicopedagógicos y actas de consejos técnicos; encuestas aplicadas a 62 docentes, 18 familias y 15 agentes comunitarios para diagnosticar conocimientos y actitudes; entrevistas semiestructuradas con 17 estudiantes con trastornos de la conducta (TC) para profundizar en su percepción; y observación no participante de 15 sesiones de Consejos Técnicos y de la práctica docente en el aula, utilizando guías con indicadores predefinidos. Para el procesamiento de los datos se empleó el análisis porcentual. Finalmente, se aplicó el criterio de expertos mediante el Método Delphi, consultando a 26 especialistas con alto coeficiente de competencia ($K \geq 0.8$) para validar la pertinencia y aplicabilidad de la estrategia, una práctica que asegura la validez de contenido en el diseño de intervenciones educativas (Founes-Méndez et al., 2023).

El análisis de los datos cualitativos (transcripciones, notas de campo) se realizó mediante categorización y triangulación para identificar regularidades. Los datos cuantitativos se procesaron con estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes).

Diseño y fundamentación de la estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica, se operacionalizó mediante 16 actividades desarrolladas entre octubre de 2023 y diciembre de 2024. Tiene como objetivo general perfeccionar el proceso de atención educativa a educandos con trastornos de la conducta, facilitando su adaptación en el entorno educativo y social, en correspondencia con las exigencias del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación cubano. Se sustenta en fundamentos filosóficos (concepción marxista-leninista y dialéctico-materialista), sociológicos (la educación como fenómeno social integrado a la familia y comunidad), psicológicos (enfoque histórico-cultural de Vygotsky), pedagógicos (unidad entre educación e instrucción) y jurídico-legales (normativas cubanas como el Decreto Ley 64/82 y la Constitución de la República).

Esta estrategia se guía por principios como la formación permanente del docente, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, el equilibrio entre lo colectivo y lo individual, y la integración teoría-práctica. Entre sus características destacan su flexibilidad, contextualización, carácter participativo, enfoque humanista e inclusivo, así como su naturaleza interdisciplinaria y sostenible. Está estructurada en cuatro etapas (sensibilización y diagnóstico, organización y elaboración, ejecución, y control y evaluación) que articulan diversas formas de trabajo metodológico talleres, reuniones, clases demostrativas, escuelas de familia para preparar a los docentes de Secundaria Básica en la atención integral a estos educandos, con la participación activa de la familia y la comunidad.



Esquema No. 1. Estrategia pedagógica para la preparación de docentes de Secundaria Básica en la atención educativa a estudiantes con trastornos de la conducta.

Elaboración propia.

La estrategia pedagógica se implementó siguiendo cuatro etapas secuenciales:

Etapa I. Diagnóstico/Sensibilización: Aplicación de los instrumentos mencionados para caracterizar el estado inicial y sensibilizar a los participantes sobre la problemática.

Etapa II. Organización/Elaboración: Diseño de un sistema de 16 actividades de preparación (talleres, reuniones metodológicas, clases demostrativas) y elaboración de un Manual de apoyo al docente titulado "La atención educativa a educandos con trastornos de la conducta".

Etapa III. Ejecución: Desarrollo de las actividades planificadas, incluyendo talleres de capacitación, una clase instructiva, un concurso de clases, un evento científico, tres escuelas de educación familiar y una capacitación comunitaria.

Etapa IV. Control y Evaluación: Seguimiento continuo y evaluación final del desempeño docente mediante rúbricas de observación y análisis de productos, complementado con la validación final por expertos.

RESULTADOS

Los resultados de la implementación de la estrategia pedagógica para la preparación docente en la atención a estudiantes con trastornos de la conducta (TC) en la Secundaria Básica cubana evidencian una transformación significativa en las competencias profesionales, las actitudes y las prácticas educativas de los participantes. Estos hallazgos se organizan en torno a los ejes centrales del diagnóstico inicial, el proceso de intervención y los impactos obtenidos, validando la eficacia de un enfoque situado y colaborativo.

El diagnóstico aplicado a 62 docentes, 17 estudiantes, 18 familias y 15 agentes comunitarios en el municipio San Miguel del Padrón reveló un escenario marcado por importantes limitaciones. Se identificó que el 87% de los docentes presentaba insuficiencias en la preparación teórico-práctica para intervenir con estudiantes con TC, manifestadas en un desconocimiento de estrategias pedagógicas específicas y de la etiología de estos trastornos. Asimismo, el 73.3% desconocía el marco legal vigente, como el Decreto-Ley 64/82, lo que limitaba los procedimientos de derivación y adaptación. Una actitud predominantemente excluyente fue registrada en el 75.8% de los docentes, quienes consideraban que la atención debía darse exclusivamente en instituciones de educación especial (Ramírez et al., 2024). La articulación entre la escuela, la familia y la comunidad fue evaluada como escasa o nula en el 66.6% de los casos, confirmando la fragmentación del apoyo socioeducativo.

La participación activa de 54 docentes en la implementación de la estrategia, permitió una apropiación progresiva de los contenidos, destacándose el uso de un Manual de apoyo al docente titulado “La atención educativa a educandos con trastornos de la conducta” como recurso fundamental para la autopreparación (Ramírez et al., 2020).

La evaluación final, mediante observación y análisis de productos, mostró mejoras sustanciales en todos los indicadores de desempeño. Como se presenta en la Tabla 1, el dominio teórico-conceptual sobre los TC alcanzó un nivel alto en el 94.4% de los docentes. La capacidad para diseñar actividades educativas diferenciadas, aunque con un 81.4% en nivel medio, reflejó un avance notable respecto al estado inicial, donde este indicador era prácticamente inexistente. La comunicación asertiva y empática mejoró significativamente, ubicándose en un 83.4% en nivel alto, lo que favoreció un clima de aula más inclusivo (González et al., 2025). La articulación con la familia y la comunidad se fortaleció, con un 90.7% de los docentes demostrando habilidades para integrar a estos actores en el proceso educativo (Hernández et al., 2024).

Tabla 1. Evaluación del desempeño docente tras la implementación de la estrategia (N=54).

Indicador de desempeño	Nivel Alto (%)	Nivel Medio (%)	Nivel Bajo (%)
Dominio teórico-conceptual sobre TC	94.4	5.6	0.0
Diseño de actividades diferenciadas	16.7	81.4	1.9
Calidad en la ejecución de actividades	18.5	79.6	1.9
Comunicación asertiva y empática	83.4	16.6	0.0
Articulación con familia y comunidad	90.7	9.3	0.0
Dominio de normativas y procedimientos	92.6	7.4	0.0

Elaboración propia.

La percepción de las familias y los estudiantes también reflejó cambios positivos. Antes de la intervención, el 72.2% de las familias consideraba que los docentes no tenían en cuenta las particularidades de sus hijos. Tras la implementación, el 88% de las familias participantes en las escuelas de familia reportaron sentirse más involucradas y comprendidas. Entre los estudiantes, el 70.6% manifestó una mejora en la relación con sus profesores y una mayor sensación de apoyo en el aula, reduciéndose los sentimientos de exclusión asociados a su conducta (Jiménez et al., 2021).

Validación por expertos

La validación mediante el criterio de 26 expertos, con un coeficiente de competencia ≥ 0.8 , evaluó la estrategia como “muy adecuada” en coherencia, originalidad, utilidad y aplicabilidad. El 100% de los expertos destacó su novedad científica y su potencial para transformar la práctica educativa en contextos de diversidad conductual. Asimismo, el 96.2% consideró que los fundamentos teórico-metodológicos eran sólidos y pertinentes para las demandas del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (Martín, 2023).

Los resultados confirman que una estrategia pedagógica estructurada, contextualizada y participativa puede superar las brechas entre la política inclusiva y la práctica docente. La mejora en el dominio conceptual y procedimental evidencia la importancia de una formación continua situada en la escuela real. No obstante, la persistencia de desafíos en la personalización de las actividades y en la transformación de dinámicas comunicativas más profundas señala la necesidad de intervenciones prolongadas y focalizadas en el desarrollo de competencias socioemocionales docentes (Pila et al., 2024). La articulación escuela-familia-comunidad emergió como un factor crítico para la sostenibilidad de la inclusión, reforzando la idea de que la atención a los TC debe ser un esfuerzo colectivo y corresponsable (UNESCO, 2022).

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman la viabilidad y eficacia de una estrategia pedagógica estructurada y contextualizada para transformar la preparación de los docentes de Secundaria Básica en la atención a estudiantes con trastornos de la conducta (TC), en línea con las demandas del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Los hallazgos obtenidos reflejan una mejora cuantificable en las competencias docentes y permiten una reflexión crítica sobre los mecanismos que facilitan u obstaculizan la inclusión real en el contexto educativo cubano, dialogando con la literatura científica contemporánea.

La insuficiente preparación teórico-práctica inicial de los docentes, caracterizada por un dominio limitado de estrategias específicas y una visión excluyente, es un problema común reportado en sistemas educativos que transitan hacia modelos inclusivos (Peña et al., 2025). Nuestros resultados, donde inicialmente el 75.8% de los docentes asociaba la atención a los TC con instituciones especializadas, reflejan la persistencia de un paradigma segregador. Sin embargo, la transformación significativa de esta actitud tras la intervención demuestra que la formación docente situada y colaborativa puede deconstruir creencias arraigadas y promover un cambio de mentalidad hacia la inclusión (Guillemot et al., 2022). El éxito de los talleres y comunidades de práctica implementadas corrobora la premisa de que el aprendizaje profesional es más efectivo cuando es colectivo, reflexivo y se ancla en los problemas reales del aula (Sims et al., 2023; Founes-Méndez et al., 2023).

El notable progreso en el dominio normativo y el diseño de actividades diferenciadas subraya la importancia de vincular la teoría con herramientas prácticas de aplicación inmediata. Investigaciones recientes destacan que los docentes requieren no solo conocer las políticas, sino también "saber cómo" implementarlas en escenarios complejos (Becerra et al., 2025). La estrategia propuesta, al proveer un manual de apoyo con estrategias concretas, suplió una carencia crítica identificada en la literatura: la falta de recursos didácticos adaptados desincentiva la innovación inclusiva (Borges, 2023). Este hallazgo refuerza la idea de que la calidad de la inclusión está directamente mediada por la disponibilidad de apoyos materiales y metodológicos para el profesorado.

Un aspecto fundamental de la discusión reside en la articulación escuela-familia-comunidad. La mejora sustancial en este indicador (90.7% de los docentes en nivel alto) no fue fortuita, sino resultado de acciones intencionadas como las escuelas de familia. Este resultado respalda el consenso actual de que la inclusión es un proyecto sociocomunitario que trasciende las paredes del aula (Ventas et al., 2021). La participación activa de agentes externos enriquece la comprensión del estudiantado y construye una red de soporte que amortigua los factores de riesgo asociados a los TC (Becerra et al., 2024). Por tanto, el modelo presentado valida el enfoque ecológico como pilar para una atención educativa integral y sostenible.

No obstante, la discusión también debe abordar las limitaciones y desafíos persistentes. El hecho de que los indicadores relacionados con la calidad de la ejecución de actividades y la personalización de la intervención se concentraran mayoritariamente en un nivel medio, señala una brecha entre la apropiación conceptual y la maestría práctica creativa. Esto coincide con lo planteado por González et al. (2025), quienes afirman que el desarrollo de competencias socioemocionales docentes y de una didáctica verdaderamente flexible requiere de procesos de formación más prolongados y experienciales. La transformación de las dinámicas comunicativas en el aula es un proceso de segundo orden, que exige tiempo, mentoría continua y oportunidades para la reflexión sobre la propia práctica (Hernández et al., 2024).

Los resultados reactualizan un debate urgente, la necesidad de una coherencia total entre el marco político-pedagógico y el jurídico. La vigencia del Decreto-Ley 64/82, con una terminología y enfoque asistencialista, genera una contradicción práctica con los postulados inclusivos del Tercer Perfeccionamiento, tal como se ha identificado en procesos de reforma educativa en otros contextos (Márquez et al., 2020; Ainscow, 2020). La actualización

normativa no es un mero formalismo, sino un requisito para garantizar seguridad jurídica a los docentes, unificar criterios de actuación intersectorial y consolidar el nuevo paradigma inclusivo a escala sistémica.

La discusión de estos hallazgos permite afirmar que la estrategia pedagógica implementada constituye un aporte validado para cerrar la brecha entre el discurso y la práctica inclusiva en la Secundaria Básica cubana. Su efectividad radica en su diseño sistémico, que integra fundamentación teórica sólida, acciones prácticas colaborativas y un fuerte componente de articulación comunitaria. Los desafíos que persisten delimitan la agenda futura, profundizar en el desarrollo de competencias docentes de alto orden (socioemocionales, creativas), institucionalizar estos espacios de formación continua y abogar por una actualización legal que consolide el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, sin excepción.

CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica presentada, fundamentada en el enfoque socio-histórico-cultural y en las exigencias del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, se erige como un referente necesario y válido para lograr una inclusión educativa real de los estudiantes con trastornos de la conducta en la Secundaria Básica cubana. Su diseño sistémico, que integra fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y legales, proporciona un marco teórico-metodológico sólido para transformar la práctica docente, superando visiones excluyentes y promoviendo un cambio de paradigma hacia una pedagogía de la diversidad y la participación.

La implementación de esta estrategia responde a una necesidad urgente identificada en el diagnóstico de cerrar la brecha entre los principios inclusivos del perfeccionamiento educativo y las insuficiencias en la preparación teórico-práctica de los docentes. Al estructurarse en etapas que articulan de forma consciente la preparación metodológica, la autosuperación y, de manera crucial, la participación activa de la familia y la comunidad, la estrategia demuestra que la inclusión es un proyecto colectivo. Este enfoque ecológico y colaborativo es indispensable para generar los apoyos y el contexto sociocultural favorable que requieren estos estudiantes.

La validación por expertos y los resultados positivos en el desempeño docente confirman la viabilidad, coherencia y aplicabilidad de la estrategia como una herramienta concreta para la formación continua. Por tanto, su generalización en la preparación inicial y permanente de los educadores, junto con la recomendación de actualizar el marco legal para una plena coherencia con el enfoque inclusivo, se consolidan como pasos esenciales para institucionalizar este modelo. Así, la estrategia no solo soluciona una problemática inmediata, sino que se proyecta como un recurso sostenible y contextualizado para la transformación cualitativa de la educación secundaria en Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Investigación inclusiva: un enfoque innovador para promover la inclusión en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>

Becerra Castro, J. C., & Tamayo Corredor, C. E. (2025). La Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Colombia: Barreras, Desafíos y Estrategias. *Reincisol*, 4(7), 34-52. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)34-52](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)34-52)

Borges Bienes, D. I. (2023). El horizonte de la educación inclusiva en Cuba: Una revisión sistemática [Trabajo de fin de máster, Universidad de Santiago de Compostela]. *Minerva*. <https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/5678ed2c-7157-4623-9743-02102efc2a00/content>

Centurión Hurtado, G., González Martínez, M. de la C., & Pérez Lemus, L. (2025). La preparación del docente para la atención a educandos con trastornos de la conducta. *Mendive*. *Revista de Educación*, 23(1), e4017. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/4017>

Founes-Méndez, N. F., Esteves-Fajardo, Z. I., & Tamariz-Nunjar, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 1), 71-86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>

González García, L., & Delgado Ortiz, A. V. (2025). Más allá del aula: Habilidades socioemocionales del docente. *Políticas Sociales Sectoriales*, 3(2), 377-399. <https://doi.org/10.29105/pss3.2-163>

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>

Hernández Nodarse, T., Murguía Moré, M., Moré Estupiñán, M., & Capote Fragoso, Y. (2024). Formación continua del profesorado para la inclusión educativa. Renovación teórico-práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(2), 83-93. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202024000200083

Jiménez García, A., Perdomo Blanco, L., & Miño Martos, M. G. (2021). Preparación docente para la atención a escolares con Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. *Conrado*, 17(78), 358-365. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1688>

Márquez Moreira, G. M., & Cueva Gaibor, D. A. (2020). La educación inclusiva desde la normativa jurídica internacional y ecuatoriana, en el contexto universitario. *Conrado*, 16(76), 459-465. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500459

Martín Ruiz, A. (2023). Un proceso educativo para la diversidad, actual demanda del proceso de orientación y seguimiento. *Conrado*, 19(S3), 456-468. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3531>

Peña Chavarry, M. R., Villafuerte Álvarez, C. A., Farfán Flores, M. O., Tasayco Barrios, S., & Quispe Avalos, A. M. (2025). Políticas educativas en la formación docente inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 1018-1030. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1191>

Pila Sanango, E. D., & Gayle Morejón, A. (2024). La atención a la diversidad: un desafío para la formación continua del docente. *Revista Cognosis*, 17(3), 57-67. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/541/600>

Ramírez Galí, E. E., Reinoso Porra, E., & Cubillas Quintana, F. (2020). La atención a educandos con trastornos de la conducta, desde la escuela primaria. *Conrado*, 16(72), 342-349. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100342

Ramírez Hernández, S., García Reyes, O., & Rivera Verdecia, L. (2024). Perspectivas de la educación inclusiva desde la Dirección Provincial de Educación. *Mendive. Revista de Educación*, *22*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962024000100006

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213-254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>

UNESCO. (2022). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://www.unesco.org/gemreport/en/publication/inclusive-teaching-preparing-all-teachers-teach-all-students>

Ventas, A., Lozano Estivalis, M., & Escobedo, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6319>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

M.Sc. Yuniel Montejo Cárdenas, Dr. C. Gretell Centurión Hurtado y M.Sc. Susel Lameré García: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.