

REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE MATANZAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA**

Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: M. Sc. Bernardino Castillo Guzmán

MATANZAS

2023

REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE MATANZAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA**

Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: M.Sc. Bernardino Castillo Guzmán

Tutores: Raquel Vento Alfonso, Profesor Titular; Dr. C.

Lucía Puñales Ávila, Profesor Titular; Dr. C.

MATANZAS

2023

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que contribuyeron e hicieron posible la realización de este trabajo, en especial:

A:

- ❖ Mi familia, por su incondicionalidad ante mi superación profesional.
- ❖ Mis tutoras Dr.C. Raquel Vento Alfonso y Dr.C. Lucia Puñales Ávila, por su comprensión y entrega en la realización de esta tesis.
- ❖ La Dr. C. Rosa María Castellanos Pérez, por su compañía incondicional, su apoyo, su comprensión, sus consejos y puntos de vista, que ayudaron siempre a esclarecer mi camino científico y personal.
- ❖ La Dr. C. Dulce María Martín González por su apoyo en el desarrollo de esta investigación.
- ❖ Yanira Quintana Herrera, por su amistad incondicional, su comprensión y su ayuda permanente para la realización de esta investigación. Por los momentos que compartimos para lograr esta meta.
- ❖ Bárbara Ammirca Ortiz Fernández, por su amistad y compañía en todos los procesos.
- ❖ Yenisnayra García Alemán, por amistad incondicional y sincera a toda prueba, la que siempre me apoyó con sus elogios oportunos.
- ❖ Todos mis compañeros de la Facultad de Educación, especialmente del Departamento de Educación Especial.
- ❖ Al Programa de Formación doctoral en Ciencias de la Educación, especialmente a las Dr. C. Bárbara Maricely Fierro Chong, Dr. C. Inés Milagro Salcedo Estrada y el Dr. C. Lenin Massó Salazar.

DEDICATORIA

A:

- ❖ Mis hijos: Ariel, Alexei, Asiel y Aracely, fuentes de inspiración y fuerza para seguir hacia adelante.
- ❖ Mis padres, quienes ya no se encuentran a mi lado, por educarme en el afán de superarme cada día.
- ❖ A mi familia, por apoyarme incondicionalmente en cualquier tarea.
- ❖ Los maestros, directivos y educandos de las escuelas Sí por Cuba, José Antonio Echevarría y Julián Alemán.
- ❖ La vida, por permitirme ser mejor cada día, humana y profesionalmente.

SINTESIS

En el contexto de las transformaciones educacionales en Cuba, la formación del maestro primario constituye una tarea actual, por ser quien debe atender la diversidad de educandos que asiste a las instituciones educativas, entre ellos, aquellos que presentan trastornos de la conducta, para lo cual no está suficientemente preparado. A partir de la revisión bibliográfica y exploración preliminar de la realidad, se constatan insuficiencias en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, por lo que esta investigación se dirige a resolver el problema científico ¿cómo contribuir a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta? Se aplica un sistema de métodos del nivel teórico y empírico, además, del grupo matemático estadístico, sustentados en el enfoque general de la dialéctica materialista del marxismo leninismo como guía del proceso investigativo, que hacen posible detectar las fortalezas y dificultades del proceso estudiado. Como posible solución, se propone una estrategia de profesionalización, cuya validación teórico-práctica, mediante el criterio de expertos y la introducción parcial de las acciones en la Escuela Primaria "Sí por Cuba", de Matanzas, confirman sus posibilidades de transformar la realidad actual.

ÍNDICE

CONTENIDO		Pág.
INTRODUCCIÓN		2
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA		12
1.1	Una aproximación teórica a la relación entre la profesionalización y el desempeño profesional del maestro primario en la actividad pedagógica	12
1.2	La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en la Educación Primaria	23
1.3	La profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde la formación profesional	34
	Conclusiones parciales	43
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA. ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN		46
2.1	Valoración del estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	46
2.2	Análisis de los resultados de los métodos empleados para el diagnóstico del estado actual del objeto de investigación	50
2.3	Estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	74
	Conclusiones parciales	94
CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA		97
3.1	Valoración de la estrategia de profesionalización propuesta, mediante el criterio de expertos	97
3.2	Validación de los resultados de la introducción parcial de la estrategia de profesionalización	103
	Conclusiones parciales	118
CONCLUSIONES		119
RECOMENDACIONES		120
BIBLIOGRAFÍA		
ANEXOS		

INTRODUCCIÒN

INTRODUCCIÓN

Las declaraciones en la UNESCO (1994), así como la llamada Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (2000), plantean retos que sustentan la necesidad de transformaciones que generen una educación de calidad para todos los educandos, sin excepción. En tal sentido, se reconoce la diversidad como condición del ser humano y manera de enriquecer el saber de los que comparten el mismo salón de clase. En consecuencia, se suscitan diversas posiciones donde se destaca principalmente, la importancia de la formación del maestro primario en la atención a la diversidad de educandos existente en las instituciones educativas.

Lo anterior trasciende en la Educación Primaria cubana, pues es un nivel educacional donde los educandos necesitan una certera atención educativa. Al respecto, en la actualidad va disminuyendo la matrícula de educandos con diagnóstico de trastornos de la conducta en la escuela especial, con tendencia positiva hacia un proceso de inclusión educativa en las escuelas primarias. Por tal razón, perfeccionar la formación del maestro primario es fundamental para enfrentar la complejidad de su atención educativa.

La atención educativa implica que el maestro primario asuma la atención a la diversidad como una postura pedagógica, que reconozca todas las diferencias que manifiestan los niños, adolescentes y jóvenes, mediante prácticas cada vez más inclusivas; por ello, es de vital importancia la formación de un profesional que estimule y desarrolle integralmente la personalidad del educando, a partir de una preparación básica y especializada dentro del perfil amplio de la carrera (Rodríguez, 2020).

En el caso de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, el perfil amplio exige en la actualidad de un egresado que cumpla con determinados requisitos para ejercer la coeducación y trabajar en una escuela abierta a la diversidad para enfrentar la

diversidad de educandos existente en sus aulas, a partir de una apropiada preparación básica y especializada, en un proceso de profesionalización fundamentado desde la teoría y materializado en la práctica.

Las ideas que anteceden tienen su fundamento en el objeto de trabajo del licenciado en Educación Primaria, que es el proceso educativo “por lo que tiene la misión de lograr la atención integral al desarrollo de la personalidad del escolar primario, a partir de la dirección del proceso educativo en general y el de enseñanza aprendizaje en lo particular” MES (2016a, p.6). Esto implica que el futuro maestro primario debe prepararse para atender una diversidad de educandos, especialmente aquellos que presentan trastornos de la conducta, aspecto en el que aún no se alcanzan los resultados deseados (Pérez, 2018).

En esta investigación se reconoce la necesidad de que la profesionalización del maestro primario sea una respuesta para el logro de una atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, al concebirse, como:

Un proceso pedagógico especial, dirigido al mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los maestros primarios, a partir del diagnóstico de sus necesidades educativas y potencialidades para la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores pedagógicos que les permite situarse a la altura de su tiempo y de las exigencias siempre crecientes de la sociedad. (Barbón y Añorga, 2017 p.6)

En busca de contextualización acerca de la profesionalización del maestro primario, constituyen antecedentes los estudios realizados por autores, como: Santiesteban (2005); Ferrer (2007); Añorga (2012); Rodríguez (2014); Gato y Madera (2017); Milián et al. (2017); Romero (2018); Rivero et al. (2019); Ruíz y Santos de León (2020) quienes coinciden en que es un proceso pedagógico de carácter humanista, tiene su

génesis en la formación de pregrado, llega hasta la de posgrado, y se encamina al mejoramiento del desempeño profesional pedagógico.

Los aportes de estas investigaciones resultan valiosos para el proceso educativo; sin embargo, aún son escasas las relacionadas con la profesionalización del maestro primario en la atención a los educandos con trastornos de la conducta, aunque se encuentran estudios realizados por Álvarez (2011) relacionados con la preparación del maestro para la prevención de los trastornos afectivo-conductuales en educandos de la Educación Primaria y los de Ramírez et al. (2020), acerca de la atención a educandos con trastornos de la conducta, desde la escuela primaria. Lo anterior supone la búsqueda de posicionamientos teóricos y prácticos en función del mejoramiento del referido proceso.

Desde este punto de vista, si la conducta, considerada “expresión externa, individual, de la configuración interna de la personalidad, por lo que refleja la unidad de lo cognitivo y de lo afectivo en su interrelación con el medio” (Pérez, 2004, p.12), transcurre bajo condiciones sociales de desarrollo conflictivas persistentes, condicionan en el sujeto la formación de representaciones negativas del mundo exterior y de sí mismo.

También, estas condiciones sociales conflictivas persistentes favorecen la aparición de conductas inadecuadas, en correspondencia con las situaciones vivenciadas y con ello, de los trastornos de la conducta como resultado de un reflejo inadecuado de la realidad y de un estado psíquico hostil hacia el medio y hacia sí, con sus correspondientes formas de expresión (Massó, 2014), que demanda entonces, atención educativa.

El tema de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta es tratado por los investigadores desde diferentes áreas. A nivel internacional, se

destacan los trabajos de Bochkarieva (1979); Grossman (1983); Borges (2005); Amortegui et al. (2018); García (2018), cuyos estudios están dirigidos a la formación de la personalidad en la edad infantil, las características de los educandos con trastornos afectivo-conductuales, la etiología y los métodos educativos.

En Cuba, esta temática la aborda Áreas (2002) quien precisa características psicológicas en relación con la posición vigotskiana sobre la situación social del desarrollo; mientras que Vega (2004), profundiza en los trastornos de la psiquis humana y los recursos psicoterapéuticos para el tratamiento. Duvalón (2003); Pupo y Fontes (2006); Ortega (2009, 2011 y 2015); Álvarez (2011); Massó (2012 y 2014), Vento (2015); Betancourt (2018); Ramírez et al. (2020); y Rodríguez (2020), también abordan el tema.

Los resultados investigativos de estos autores tratan sobre las formas de trabajo individual y colectivo; el tratamiento psicoterapéutico; la configuración psicológica de la personalidad de estos educandos; los principios y métodos de atención educativa; el perfeccionamiento de la organización escolar y la prevención de los trastornos en sus diferentes formas de manifestación.

Aunque son variados los aportes en esta área del saber, no son suficientes los relacionados con la profesionalización del maestro primario. En esta dirección incursionan Ramírez et al. (2020), quienes proponen la planificación y ejecución de acciones a partir de las reglamentaciones establecidas por el Ministerio de Educación, llevadas a cabo a través del Sistema de Trabajo Metodológico. Su propuesta va dirigida a la preparación del maestro de la Educación Primaria para la atención a los educandos con trastornos por déficit atencional.

El tema que se investiga halla un respaldo científico en el proyecto de investigación institucional “La preparación de los docentes de la Educación Primaria para la

inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en la provincia Matanzas”. Las indagaciones realizadas en él propician la delimitación de insuficiencias en la formación de pregrado, preparación para el empleo y formación de posgrado, asociados a la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

La sistematización realizada, los resultados investigativos y la experiencia del autor de esta tesis como docente de la Facultad de Educación en la formación de maestros de las educaciones Primaria, Especial y Prescolar, así como los resultados del análisis documental y la revisión de informes provinciales sobre los resultados educativos alcanzados en la Educación Primaria, posibilita declarar algunos aspectos no resueltos en la ciencia y en la práctica pedagógica, los que, de conjunto, conforman la **situación problemática** siguiente:

- La existencia en las instituciones de educación primaria de un creciente número de educandos con diagnóstico de trastornos de la conducta, amparados por un proceso de inclusión educativa y las carencias en la profesionalización del maestro primary para ofrecerles una adecuada atención educativa.

De lo anterior, se precisa una **contradicción** entre la inserción de educandos con trastornos de la conducta en la Educación Primaria y las carencias en la profesionalización del maestro primary para ofrecer una adecuada atención educativa.

En correspondencia se formuló el **problema científico** en los siguientes términos: ¿Cómo contribuir a la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta? Se delimitó como **objeto de investigación** la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y el **objetivo** consiste en

proponer una estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en Matanzas.

De esta manera, las **preguntas científicas** que condujeron la investigación son:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta?
2. ¿Cuál es el estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en Matanzas?
3. ¿Qué componentes estructurales y funcionales deben integrarse en una estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en Matanzas?
4. ¿Cuáles son los resultados de la validación teórico-práctica de la estrategia de profesionalización propuesta?

Se desarrollaron las **tareas** investigativas que siguen:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.
2. Caracterización del estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en Matanzas.
3. Elaboración de una estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en Matanzas.
4. Validación teórico-práctica de la estrategia de profesionalización propuesta.

En este estudio se aplicó un sistema de **métodos** del nivel teórico y empírico del conocimiento, así como del grupo matemático-estadísticos, sustentados en el enfoque general de la dialéctica materialista del marxismo leninismo, que guía todo el proceso

investigativo. De este modo, entre los métodos del nivel teórico están el histórico - lógico, el cual propició la contextualización del problema y la profundización en las posiciones teóricas fundamentales que sustentan la profesionalización del maestro primario, así como la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. El analítico-sintético permitió descomponer e integrar en sus múltiples relaciones los rasgos que componen la profesionalización del maestro primario, lo que contribuyó a arribar a generalizaciones teóricas que se exponen en la tesis.

En tanto, el inductivo-deductivo se aplicó con la intención de trabajar en el nivel de lo particular con los fundamentos inferidos del estudio teórico y formular los nuevos juicios y generalizaciones que se sintetizan en el transcurso de la investigación y la modelación para crear una representación ideal del objeto de investigación y elaborar la estrategia de profesionalización que se propone.

Los métodos del nivel empírico aplicados son: la revisión de documentos con el propósito de valorar la proyección de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de los documentos que sustentan el proceso de formación permanente. La observación de clases para conocer cómo el maestro primario aplica los saberes adquiridos y la gestión de la conducta de los educandos durante el desarrollo de la actividad pedagógica como parte de su profesionalización; la encuesta de autoevaluación para constatar el autoconocimiento que posee el maestro primario y delimitar las insuficiencias en su profesionalización.

El propósito de la prueba de desempeño consistió en valorar las transformaciones logradas en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Mediante la entrevista se obtuvo información sobre la influencia de los profesores de las carreras Licenciatura en

Educación Primaria y Especial de la Facultad de Educación y directivos de escuelas primarias en la proyección de la superación específica del maestro en relación con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

El estudio de los productos del proceso pedagógico consistió en valorar la proyección de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de los documentos que sustentan el proceso de formación permanente (Programa de la asignatura Psicología Especial, Plan de acciones de superación de la Universidad, Plan Anual de la institución educativa de nivel primario, Plan individual del maestro primario y los planes de clases de las asignaturas del grado).

Con la finalidad de obtener opiniones especializadas sobre la estrategia de profesionalización propuesta y su validación final, se utilizó el criterio de expertos. También se empleó la técnica de ladov para determinar el grado de satisfacción de los maestros primarios después de la aplicación parcial de las acciones. Además, se realizó una triangulación metodológica para contrastar los resultados de los instrumentos aplicados e integrarlos por dimensiones, en función de las fortalezas y dificultades del maestro primario y llegar a generalizaciones cualitativas.

Del grupo de métodos matemático-estadísticos se utilizó la estadística descriptiva y el cálculo porcentual, para el análisis cuantitativo de los resultados y su expresión en gráficos y tablas, además del cálculo de frecuencia absoluta y relativa, el cálculo del coeficiente de competencia de los expertos (k), para determinar el nivel de consenso de estos, sus valoraciones y recomendaciones.

La investigación se desarrolló en tres escuelas primarias del municipio Matanzas y en la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Las unidades de estudio se conformaron por: 32 maestros primarios; ocho directivos de escuelas primarias y diez

profesores de la Facultad de Educación. La selección de la muestra tuvo un carácter intencional, basado en diferentes criterios.

Desde el **punto de vista teórico**, la investigación aporta a la ciencia pedagógica, específicamente a los fundamentos de la Educación Primaria, Especial y Superior, con base en la Educación Avanzada, desde el proceso de profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, en respuesta al perfeccionamiento actual de la escuela primaria.

La **novedad científica** de la investigación radica en que se presenta a la Educación Primaria una estrategia de profesionalización, dirigida al mejoramiento del desempeño profesional pedagógico del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir del conocimiento especializado, la gestión de la conducta y la profesionalidad alcanzada durante su formación.

La **significación práctica** radica en la contextualización de la estrategia de profesionalización, mediante un sistema de acciones con un enfoque integrador, así como la aplicación de un programa de superación profesional para el maestro primary, dirigido a mejorar su desempeño profesional pedagógico para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

El informe investigativo está estructurado en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se presentan los fundamentos teórico-metodológicos de la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Los resultados del diagnóstico aplicado y la fundamentación estructural y funcional de la estrategia de profesionalización, conforman el contenido del segundo capítulo; en el tercero se valoran los resultados, tanto del criterio de expertos, como de la introducción del resultado científico en la práctica.

**CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL
MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS
CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA**

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA

En este capítulo se abordan los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la relación entre la profesionalización y el desempeño profesional del maestro primario en la actividad pedagógica, vista desde la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, así como la influencia de cada etapa de formación profesional durante el proceso de profesionalización. Además, se presentan las definiciones operacionales de la variable fundamental de la investigación.

1.1 Una aproximación teórica a la relación entre la profesionalización y el desempeño profesional del maestro primario en la actividad pedagógica

Las transformaciones en la Educación Primaria, derivadas del Tercer perfeccionamiento educacional en Cuba, exigen un profesional de la educación con suficientes conocimientos, nuevas formas de actuación, que aplique métodos con un carácter científico y contextualizado a la diversidad del grupo de educandos que atiende; por esta razón, la profesionalización del docente se convierte en una tarea esencial.

La profesionalización es un término que en Cuba acuña la Educación Avanzada, la cual considera que es un “proceso pedagógico especial, dirigido al mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes” (Barbón y Añorga, 2014, p. 3).

En tal sentido, al profundizar en los estudios sobre la profesionalización del docente, se destacan los aportes de autores, como: Vogel (2002); Herrera (2003); Martín (2004); Popkewitz (2005); Valcárcel et. al. (2012); Añorga (2017); Barbón y Añorga (2017) y Enrique et at. (2021), quienes tratan la profesionalización desde diferentes posiciones: como categoría, principio y proceso (Castillo y Vento, 2020).

Los autores que conciben la profesionalización como categoría, la consideran de máxima generalidad. A esta posición se adscriben Burbles y Densmore (1992); UNESCO (1993) y Maury (2005), los que explican el desarrollo sistemático de la educación, fomentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas, se tomen de acuerdo con los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidos, los criterios éticos que rigen la profesión y los diversos contextos y características culturales.

Estos investigadores coinciden en que la categoría posibilita organizar la base teórica y práctica del acto educativo, desde lo administrativo hasta lo pedagógico; además de modelar el rol de la escuela, sus relaciones con los contextos, las necesidades formativas de los educandos y las relaciones con las demás agencias educativas. Abogan por una educación que reduzca el desfase existente entre la educación que se brinda y las necesidades individuales y sociales; proponen ejes de acciones de profesionalización dentro de los sistemas educativos, fundamentalmente un eje institucional y otro pedagógico.

Entre los autores que consideran la profesionalización como principio, se destacan: MINED (1993); Vogel (2002) y Popkewitz (2005), quienes coinciden en que parte de la propia sociología de la educación, en cuanto a las estructuras de dirección, políticas y prácticas de centralización y descentralización curricular, con énfasis en el diseño curricular y la ejecución del proceso formativo.

Los estudios realizados por Vogel (2002) y Popkewitz (2005) posibilitan resumir que aquellos autores que asumen la profesionalización como un principio, al tenerla en cuenta en la modelación de los diseños curriculares con reflejo en el perfil del egresado, la perciben, además, como el conjunto de estrategias de regulación dentro

de la enseñanza, en estrecha relación con la organización de las disciplinas académicas.

Consideran también que es necesario modelar el proceso de formación de profesionales, con especial atención al perfil del egresado, lo que posibilita su materialización en el diseño curricular y en las actividades académicas, laborales e investigativas, como fundamento de la relación teoría - práctica, ciencia - profesión y estudio - trabajo.

En esta investigación se reconoce la valía de las posiciones anteriores, no obstante, su autor se adscribe al criterio que argumenta la profesionalización como proceso. En este sentido, las investigaciones de Añorga (1999); Pérez (2001); Herrera (2003) y Martín (2004) fundamentan su carácter continuo y los cuatro niveles: formación vocacional inicial, formación del futuro egresado, formación del recién graduado y la formación continua.

Los autores mencionados, al concebir la profesionalización como proceso, argumentan que posibilita el diseño de la formación de profesionales bajo ciertas prácticas en el contexto escolar, acentúan la relación dialéctica entre este y otros contextos; además, valoran la profesionalización a través de tres dimensiones principales: dominio profundo de conocimientos teóricos que sustentan la profesión, relación dialéctica entre el pensar y el hacer, regida por valores humanos, y sólida independencia cognoscitiva.

Esta profesionalización debe contribuir a la formación y desarrollo del modo de actuación profesional del docente, desde una sólida comprensión de su rol, tareas y funciones, expresada en la caracterización del objeto, la lógica y los métodos de la ciencia, la lógica de la profesión y en un contexto histórico determinado; esto favorece su crecimiento económico y bienestar material, ayuda a la sociedad a identificar sus

problemas y potencialidades, contribuye a la humanización y la capacitación para el mundo del trabajo.

Según los autores anteriores, asumir la profesionalización como proceso permite transformar el problema de la formación integral del profesional, sin obviar la relación entre lo científico - profesional y los condicionamientos sociales. Además, proyectar el establecimiento de modelos didácticos para el proceso docente educativo (relaciones esenciales, leyes, sistema de principios).

Estas posiciones constituyen una fuente necesaria para la comprensión del proceso de profesionalización del maestro primario. En relación con ello, en este informe final, se asume la profesionalización como proceso porque concreta la idea, vigente en la educación cubana, de la formación durante toda la vida y en consecuencia se reconoce la validez de las tres etapas de formación del profesional, a saber: formación de pregrado, preparación para el empleo y formación de posgrado (MES, 2016 b).

Por tanto, el autor de la tesis, considera la profesionalización como proceso por su carácter dinámico, ofrecer una mejor retroalimentación y estar estrechamente ligada a las etapas de formación del profesional cubano.

En tal sentido, se reconoce, además, que la profesionalización como proceso comprende la integración sistémica de logros a alcanzar en todas las etapas de formación del maestro primario, integra los objetivos, resultados en la adquisición de conocimientos de la especialidad docente, niveles de profesionalidad y modos de actuación en el desempeño profesional pedagógico (Añorga, 2017).

En consecuencia con estas posturas teóricas, afines a la Educación Avanzada, al definir la profesionalización del docente, varios investigadores (Pérez, 2001; Santiesteban, 2003; Valdés, 2004; Santos, 2005; Ponce, 2005; Ferrer, 2007; Añorga, 2012; Valcárcel, 2012; Rodríguez, 2015; Granados, 2015; Gato y Madera 2017;

Romero, 2018; Rivero, 2019; Ruíz y Santos de León, 2020 y Enrique et al., 2020), coinciden en aspectos, tales como: es un proceso pedagógico especial, con carácter continuo y humanista, se origina en la formación de pregrado, comprende hasta la formación posgraduada y contribuye al mejoramiento del desempeño profesional pedagógico, cuestiones que se asumen en el presente estudio.

De esta manera, resultan orientadoras las ideas que conciben la profesionalización como:

Un proceso pedagógico profesional permanente que tiene su génesis en la formación inicial del individuo en una profesión, que lleva implícito un cambio continuo obligatorio a todos los niveles, con un patrón esencialmente determinado por el dominio de la base de conocimientos, propio de la disciplina específica de la profesión que ejerce, que tiene un factor humano que debe reaccionar de forma correcta en su enfrentamiento con la comunidad y avanzar para ser capaz de hacer un ajuste conveniente con las innovaciones de variables intercambiables que infieren en un entorno social dominante y dirigente del hombre. (Valcárcel et al., 2012 p. 9)

Estos autores enfatizan en la necesidad de preparar al futuro profesional en los cambios y transformaciones que van surgiendo en su profesión durante toda la etapa de formación, de modo que los conocimientos se correspondan con sus necesidades profesionales y pueda solucionar de manera efectiva los problemas en su contexto de actuación.

El análisis de diferentes definiciones de profesionalización (anexo # 31), elaboradas por los autores anteriormente referidos, permite precisar aspectos fundamentales para esta tesis: la profesionalización como un proceso de formación y desarrollo del modo de actuación del profesional; se corresponde con el contexto histórico; tiene carácter

tridimensional; facilita la modelación del proceso de formación según el perfil del profesional; implica un cambio cuantitativo y cualitativo obligatorio a todos los niveles; además del dominio del entorno social y de los problemas de la profesión, contribuye al mejoramiento del desempeño profesional pedagógico.

A partir de este análisis es preciso abordar la profesionalización desde la posición del docente, como:

Un proceso pedagógico especial, dirigido al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, a partir del diagnóstico de sus necesidades educativas y potencialidades para la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores pedagógicos que les permite situarse a la altura de su tiempo y de las exigencias siempre crecientes de la sociedad. (Barbón y Añorga, 2017, p.6)

Estas ideas apuntan hacia el mejoramiento continuo del docente en la apropiación de conocimientos, habilidades y capacidades profesionales pedagógicas para: tener pleno dominio de las bases de contenidos específicos de su profesión, sentido profundamente innovador, conocimiento de su entorno social y de los problemas profesionales presentes en su esfera de actuación; así como consolidar las habilidades profesionales por aproximación sucesiva al objeto de su profesión; con lo que se alcanza cada vez un mayor nivel de profesionalidad en el ámbito docente.

A continuación, se sintetizan ideas de Valcárcel et al., (2012) acerca de la consideración de un alto nivel de profesionalización del docente, lo cual se manifiesta cuando:

a) Es protagonista en la dinámica del proceso educativo; responsable ante las necesidades de los educandos y del centro escolar; toma decisiones oportunas sobre las estrategias para la solución de los problemas profesionales.

b) Se convierte en un investigador e innovador; es autodidacta en la búsqueda de nuevos conocimientos y recursos; puede analizar su modo de actuación y corregirlo; tiene una rica experiencia laboral acumulada y un manejo adecuado del proceso educativo.

c) Domina a cabalidad los contenidos de su profesión docente; se identifica en todo momento y en cualquier contexto con su profesión; manifiesta motivación y compromiso; tiene reconocimiento social; muestra una elevada ética pedagógica; aplica en la práctica pedagógica los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación continua.

En los estudios de Rodríguez, (2015); Granados, (2015); Gato y Madera (2017); Romero, (2018); Rivero, (2019); Ruíz y Santos de León, (2020) y Enrique et al., (2020), se pone a relieve el hecho de que la profesionalización del docente exige la búsqueda de un profesional cada vez más competente en su desempeño, ajustado a las exigencias laborales de su profesión, con una profesionalidad pedagógica cada vez mayor en correspondencia con las necesidades y potencialidades alcanzadas durante toda su formación docente, de manera que pueda conducir con éxito el proceso docente educativo, sobre la base de los conocimientos generales y especializados adquiridos.

La relación entre los constructos profesionalización - desempeño profesional adquiere gran importancia en esta investigación puesto que la primera determina el desempeño profesional, en una relación de jerarquía y subordinación, aunque también se dan relaciones de coordinación, ya que la formación para el desempeño profesional tributa a la profesionalización; por esto resulta necesario profundizar en ello. Entre los autores que incursionan en el tema, se destacan: Rico (2000); Pérez (2001), Santiesteban (2003); Valdés (2004); Santos (2005); Ponce (2005); Granados (2007); Gotay (2007);

Travieso (2008); Valcárcel (2009); Añorga (2014); Rodríguez (2015); Caicedo (2015); Centro Báez (2018) y Lago et al. (2018), entre otros.

Es amplia la diversidad de términos que se asocian a la definición de desempeño: laboral, profesional pedagógico, desempeño pedagógico profesional y desempeño desde el puesto de trabajo, entre otros. La Real Academia de la Lengua Española (2019), lo define como “la acción realizada o ejecutada por una persona en la que se incluye la responsabilidad”, también como “efecto de desempeñarse, que es asumir, cumplir, hacer aquello a que uno está obligado”.

Desde el punto de vista pedagógico, Granados (2007); Valcárcel (2009); Añorga (2014); Rodríguez (2015) y Lago et al. (2018), asocian el desempeño profesional a la preparación y la responsabilidad que posee el maestro para resolver de manera independiente y creadora los problemas relacionados con las tareas de instruir y educar a los educandos en diferentes contextos de actuación (escuela, familia, comunidad), en correspondencia con las demandas del sistema educativo. En este sentido, la formación para el desempeño profesional pedagógico del maestro primario comienza desde su formación de pregrado, etapa que proporciona condiciones favorables con vistas a su futura labor profesional.

Según Parra (2010), el pregrado marca pautas decisivas en la formación de conocimientos, actitudes y valores ante la profesión docente del maestro primario y crea las bases del futuro desempeño profesional; pero durante este período no son satisfechas todas las necesidades de profesionalización, por lo que este proceso prosigue en las siguientes etapas de la formación continua, con mayor énfasis en la formación de posgrado.

Los criterios más generales sobre el desempeño profesional pedagógico del docente, brindados por autores como Añorga (1999); Valcárcel (1999 y 2008); Valdés (2004);

Ponce (2005) y Martínez (2008), pueden ser contextualizados también al maestro primario, debido a la doble condición instructivo-educativa de su ocupación en el caso específico de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, cuestión que se concreta en la actividad pedagógica.

Acerca de ello, Granado (2005) puntualiza la estrecha relación que existe entre el desempeño profesional pedagógico y la actividad pedagógica profesional, esta se da con un carácter complejo, donde el profesional, para demostrar el desarrollo alcanzado evidencia: el nivel de desarrollo de las habilidades y capacidades de su profesión docente, el nivel de preparación docente-metodológica y científica lograda; el rol que desempeña en la dirección del proceso educativo, así como la actitud reflexiva sobre su práctica profesional y sobre la repercusión de esta en él, en sus educandos y en la sociedad.

Entre las principales funciones que debe cumplir un docente en su desempeño profesional pedagógico, Valdés (2004) hace referencia a las siguientes: instructiva-informativa, educativa, orientadora, desarrolladora, investigativa y movilizadora y fundamenta el contenido de cada una de ellas, así como su influencia en el modo de actuación de este profesional. Estas funciones se contextualizan en el tratamiento del tema investigado en esta tesis.

La función instructiva-informativa exige que el maestro no solo le brinde al educando los conocimientos fundamentales de las diferentes asignaturas que imparte, sino que también le desarrolle habilidades y capacidades generales y específicas; mientras que la educativa está presente durante todo el desarrollo de la actividad pedagógica, se evidencia a lo largo de todo el proceso pedagógico, tiene un carácter general y comprende la transformación del educando de manera integral y multifacética.

La función orientadora del maestro primario durante el ejercicio de su profesión radica en formar en los educandos las relaciones positivas hacia la realidad objetiva y hacia el medio en que se desarrollan, además de educar en los valores sociales de convivencia, les enseña su concepción del mundo.

La función desarrolladora expresa no solo las relaciones hacia la orientación del educando como un sujeto activo en el proceso pedagógico, sino, además, el perfeccionamiento de sus capacidades y potencialidades creadoras, a partir del conocimiento de sus necesidades reales.

La función investigativa exige del maestro primario un enfoque científico hacia los fenómenos pedagógicos, habilidades para plantearse hipótesis, proyectar y realizar estudios pedagógicos para la solución de los problemas profesionales que enfrenta, además de analizar la experiencia propia y la de los demás, con adecuado desarrollo de hábitos de estudio y trabajo con la literatura científica.

La función movilizadora se expresa en el logro de una correcta actitud de sus educandos hacia el estudio y el trabajo, así como en los motivos para mantener una conducta adecuada en los diferentes contextos de actuación cotidiana.

Las ideas formuladas como resultado del proyecto de investigación Perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes desde procedimientos de gestión metodológica y cultural de la profesionalización docente, del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila [CEEUCA], resultan orientadoras en esta investigación, ya que se concibe el desempeño profesional docente como:

La actuación concreta y personalizada de los docentes que implica el despliegue de sus capacidades pedagógicas con un enfoque sistémico y contextualizado en la actividad profesional pedagógica que desarrollan, integrando la

perspectiva docente metodológica, comunicativa, el quehacer científico-investigativo y socio-cultural para obtener resultados cualitativamente superiores sobre la base de hacer, saber hacer y saber ser, y que fundamenta el mejoramiento profesional, institucional y social alcanzado. (CEEUCA, 2018, p. 8)

En esta definición están presentes ideas claves, como: la actuación personalizada del docente en los diferentes contextos; la integración de dimensiones que faciliten la evaluación del desempeño profesional pedagógico; la superación permanente del docente sobre la base de la gestión y autogestión del conocimiento, a partir de sus necesidades y potencialidades y la necesidad de perfeccionamiento y autoperfeccionamiento de la profesionalización alcanzada.

La sistematización en busca de relaciones entre la profesionalización y el desempeño profesional pedagógico hace posible identificar aspectos esenciales que los vinculan, como “la influencia de tres aspectos fundamentales: la condiciones laborales adecuadas; formación eficiente y papel de la gestión y evaluación en este proceso” Valcárcel (2009, p.13) y “la formación permanente y continua de los docentes en ejercicio y una formación significativa que les permita resolver de manera efectiva y eficaz los problemas inherentes a su profesión” (Añorga, 2012 p.6).

En relación con ello, Rodríguez (2015) profundiza en el desarrollo sistemático de la educación fundamentalmente, en la acción y el conocimiento especializado sobre el nuevo fenómeno educativo al que se va a enfrentar el graduado, a las técnicas didácticas para la atención a la diversidad, las herramientas metodológicas y el énfasis en la formación actitudinal y valorativa, para atender la diversidad de educandos presentes en las instituciones educativas en la actualidad.

En relación con lo descrito anteriormente, urge la formación de un docente que muestre un desempeño profesional pedagógico en correspondencia con el contexto de actuación donde se desenvuelva, de modo que le permita resolver los problemas profesionales, como muestra de su alto nivel de profesionalización para desempeñarse con éxito en la atención educativa a la diversidad de educandos presentes en las aulas de la Educación Primaria y en este caso, aquellos que tienen un diagnóstico de trastornos de la conducta.

1.2. La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en la Educación Primaria

En el siglo XXI la educación cubana, inmersa en su tercer perfeccionamiento, tiene objetivos precisos acerca del proceso de inclusión educativa, lo que implica una presencia, cada vez mayor, de educandos con trastornos de la conducta en la escuela primaria y exige un mayor nivel de profesionalización del maestro primario para enfrentar su atención educativa.

Un sistemático estudio acerca de los trastornos de la conducta, permite aseverar que es un tema que se investiga a nivel nacional por: Vega (1983), Ortega (1987, 1988), Arias y Betancourt (1992), Arias (1998), Betancourt (2002, 2016 y 2018), Duvalón (2003), Vega (2004), Pérez (2004), López (2006), Fontes y Pupo (2006) y Ortega (2009), mientras en el contexto internacional se encuentran los aportes de Grossman (1983) y Herbert (1983).

Al respecto, el estudio de estas investigaciones revela, en primer lugar, las diferentes acepciones para referirse a este trastorno, donde reciben denominaciones como: síndrome hiperquinético, déficit de atención e hiperactividad, conducta perturbadora, conducta disocial, trastornos emocionales y de la conducta, desviación de la conducta social, trastornos de la conducta social, trastornos afectivo-conductuales y trastornos

de la conducta. La terminología más utilizada en Cuba es la última, razón por la cual, es el término que se emplea en este estudio.

De igual manera, se analizan las definiciones sobre el trastorno que sustentan los investigadores referenciados en los párrafos anteriores, donde se aprecia coherencia con el enfoque histórico - cultural, al enfatizar en los aspectos que guardan relación con el desarrollo de la personalidad de los educandos y sus posibles desviaciones, la multicausalidad en la aparición de los trastornos de la conducta, su carácter estable y variado, la interrelación entre los factores internos (lo biológico) y externos (lo social); además de su incidencia en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la comunicación de los educandos. Por ello, se asume que los trastornos de la conducta son:

Alteraciones variadas y estables de la esfera afectivo volitiva, que resultan de la interrelación dialéctica de factores negativos internos y externos, los cuales originan principalmente dificultades en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales, todo lo cual se expresa en desviaciones del desarrollo de la personalidad que tienen un carácter reversible. (Fontes y Pupo, 2006 p.39)

En esta definición se revela la interacción de los factores internos y externos, así como la reversibilidad de los trastornos de la conducta, cuestiones válidas y de importancia para los propósitos del autor de la tesis. En correspondencia con ello, (Betancourt, 2018, p.24-25) precisa que entre las características más frecuentes que presentan los educandos con trastornos de la conducta están:

- Dificultades en la autovaloración y autoestima
- Desmotivación y poco interés por la actividad escolar
- Frustraciones e insatisfacciones, fundamentalmente en el contexto familiar
- Pocas habilidades para el establecimiento de relaciones de comunicación en los

diferentes espacios de intercambio con adultos y/o coetáneos

- Estado de desagrado con aparición de síntomas diversos en sus manifestaciones afectivas, generalmente negativas
- Alteraciones en el componente volitivo, sus manifestaciones son: dificultades para tomar decisiones, persistir en las metas trazadas y regular su comportamiento en situaciones disímiles y dificultades en el autocontrol
- Tendencia a la ejecución, sin reflexionar en las consecuencias de sus actos
- Falta de iniciativa y voluntariosos en sus empeños

De manera general, estas características se pueden presentar en todos los educandos con trastornos de la conducta; sin embargo, no siempre se manifiestan de igual manera.

Ante esta situación, Fontes y Pupo (2006) y Betancourt (2016 y 2018) establecen las formas de manifestación y las particularidades de los trastornos de la conducta para organizar, dirigir y controlar su atención educativa, las cuales se reconocen por otros investigadores de este tema: Vega (1983), Ortega (1987, 2009 y 2014) y Duvalón (2003) y Vento (2015). Estas son: agresividad, hiperquinesis, timidez, fuga, rechazo escolar y conductas delictivas, a las cuales se afilia el autor de esta tesis.

En relación con esto, la Asociación Americana de Psiquiatría publica en el año 2013 lo que se conoce como el DSM-5 que aporta, desde el punto de vista clínico, una clasificación y diagnóstico de los trastornos mentales, donde se incluye como parte de los Trastornos disruptivos, del control-impulsos y disociales, el trastorno oposicional desafiante (TOD) (trastorno negativista y desafiante) y el trastorno explosivo intermitente; en los trastornos depresivos ubican el síndrome de desregulación destructiva del estado de ánimo que “se caracteriza por irritabilidad extrema y episodios graves de descontrol de la conducta” (Botero et al., 2016, p. 209).

A pesar de su novedad y actualidad desde un enfoque clínico, esta clasificación no se asume en este estudio, por considerarse que la referida anteriormente refleja con más claridad el enfoque social, en correspondencia, tanto con los propósitos investigativos del autor de esta tesis, como con la situación social del desarrollo de los educandos cubanos. El diagnóstico de una u otra forma de manifestación de los trastornos de la conducta, depende de las características que más se evidencien en cada caso, debidamente fundamentado por el estudio casuístico que realiza el grupo multidisciplinario de los Centros de Diagnóstico y Orientación.

Una vez que se concluya el estudio y se confirme que el educando presenta trastornos de la conducta en una de sus formas, este es amparado por el Decreto Ley 64 del 23 de diciembre de 1982 para su atención educativa. En este documento legal, vigente hasta el momento de esta investigación, se establecen las pautas, medidas, responsabilidades y organización de cómo proceder con estos educandos. Es importante resaltar el carácter humanista de este Decreto Ley, pues su primera pauta es la despenalización de estos educandos, aun cuando sean comisores de delitos.

Desde esta fecha existe un respaldo legal para que estos educandos puedan recibir atención educativa, tanto en las instituciones de la Educación Especial, como en las de la Educación Primaria, aunque hasta el año 2000 se mantuvo como tendencia su atención en las primeras y no en las segundas; razón por la cual no constituyó una prioridad la formación del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Sin embargo, el perfeccionamiento actual de la Educación Primaria sustenta entre sus principios la atención educativa a la diversidad, lo que constituye un reto para la profesionalización del maestro primario y para el contexto escolar, por lo que se hace imprescindible realizar cambios desde el punto de vista teórico y práctico que orienten

cómo organizar, dirigir y controlar la atención educativa a todos los educandos, entre lo que se ubican los que presentan trastornos de la conducta.

La concepción y organización de la atención educativa es objeto de estudio de autores nacionales e internacionales. Entre los cubanos se destacan Betancourt (2002); Guerra (2006); Ortega (2013); Tobón et., al. (2013); Orozco et., al (2013); Zurita (2015); Orozco (2015) y Soler (2022) y de los extranjeros se estudian los trabajos de Hernández y Massani (2018). Sus resultados enuncian que es un proceso donde participan todos los implicados, se proyectan acciones coordinadas a partir de la utilización de recursos y modalidades de servicios y se debe garantizar el desarrollo educativo y social del educando.

El análisis de estos resultados investigativos posibilita constatar la diversidad de términos para referirse a la atención educativa: estimulación, reeducación, rehabilitación, intervención, procesos, sistema de acciones, actividades y tareas. Ello obedece a que esta terminología se relaciona con el enfoque conceptual de lo que debe ser, abarcar o concluir, en correspondencia con las intenciones de cada autor y la población que se tome como referencia. En esta investigación, con un enfoque vigotskiano y sustentado en la Educación Avanzada, se asume el término atención educativa.

En el año 2008, Pérez aporta premisas para lograr el éxito de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, las que resultan significativas en esta investigación, entre ellas: la creación de las condiciones necesarias para la aplicación de los métodos educativos; el carácter multifactorial de las causas que originan la diversidad de necesidades educativas especiales; la unidad de exigencias de todas las agencias educativas; la comunicación social y la formación de valores como base del desarrollo del autocontrol y la autorregulación del comportamiento; la actividad que

realicen debe generar motivación, intereses y satisfacción en los educandos, además de su participación, como sujetos activos, en todas las actividades de la escuela.

Constituye un referente para esta investigación la definición de atención educativa elaborada por Orozco (2015):

El diseño y puesta en práctica del sistema de acciones que promueva la interacción de directivos, docentes, especialistas y familias con el entorno donde se insertan los educandos con necesidades educativas especiales, con el objetivo de que corrijan o compensen las necesidades; a partir de la utilización de servicios y modalidades de atención, recursos curriculares, aspectos organizativos y de dirección. (p.43)

Esta definición realza que es necesaria la profesionalización de los docentes de cualquier contexto educativo; además, hace énfasis en el empleo de todos los recursos y servicios disponibles.

En esta tesis, resulta orientador el criterio de Ortega (2015), quien define la atención educativa a los trastornos de la conducta, como:

Las acciones, influencias, actividades y tareas que se desarrollan con la participación activa de los escolares, incluidos los que presentan trastornos de la conducta en los diferentes contextos de actuación, lideradas por los docentes, encaminadas a su educación integral y a la modificación de los conceptos erróneos y consecuentemente del modo disarmónico, en que establecen el sistema de relaciones, mediante las influencias derivadas del proceso educativo que desarrollan los maestros, profesores y otros especialistas, con la colaboración activa y consciente de los agentes y agencias, (familia, comunidad, organismos, órganos y organizaciones) concebidas intencionalmente en los

programas de trabajo educativo y en las estrategias de intervención individual y colectiva. (p. 31)

Lo antes expuesto se transfiere a esta investigación porque se coincide en que: revela la necesidad e importancia de que todas las actividades tengan carácter de sistema; prioricen la participación activa de los educandos con trastornos de la conducta; sus objetivos estén intencionados en todas las estrategias que se diseñen y tengan la conducción de los docentes, con la colaboración permanente de la familia y la comunidad. Esta posición teórica también justifica la necesidad de la profesionalización del docente en cualquier contexto educativo.

Al analizar las investigaciones de Betancourt (2002, 2016 y 2018), Duvalón (2003), Vega (2004), Pérez (2004), López (2006), Fontes y Pupo (2006), Ortega (2009), Álvarez (2011), Ramírez (2020) y Soler (2022) sobre la atención educativa a los trastornos de conducta, se aprecia que se dirigen, generalmente, a cómo organizar o conducir el proceso, quiénes deben participar y cuáles son sus objetivos; pero pocas hacen referencia a la preparación y profesionalización de los maestros o especialistas. En esta línea investigativa incursionan autores, quienes constituyen referente en esta investigación, como Álvarez (2011), quien aborda la preparación del maestro primario para la prevención de los trastornos de la conducta; Enamorado (2015), trata sobre la necesidad de mejorar el desempeño profesional del psicoterapeuta escolar desde el sistema de atención educativa a estos escolares y Vento (2015), propone una estrategia para el mejoramiento del desempeño del psicoterapeuta escolar.

La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde su análisis histórico, constituye un elemento indispensable para la investigación, pues constatar cómo procede y qué contenidos se desarrollan en la formación del maestro primario,

especialista y personal de apoyo, aporta criterios e ideas, que constituyen puntos de partida en este estudio.

En este sentido, se toma como fuente principal la periodización de la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta propuesta por Ortega (2009), pues permite comprender cómo se concebía la preparación de los docentes para emprender dicha atención. Esta periodización se concibe a partir de cuatro períodos, que abarcan hasta el año 2006, por lo que en esta tesis se propone su ampliación hasta el 2022, debido a los cambios relevantes, tanto en las formas de atención educativa, como en la concepción de la preparación del maestro primario. Con este objetivo se profundiza, además, en la caracterización de la carrera Licenciatura en Educación. Primaria (MES, 2016a).

De lo anterior, resultan relevantes para esta tesis, las ideas siguientes:

- En Cuba, hasta enero de 1959 en que ocurrió el triunfo revolucionario, la atención que se brindó a los niños con trastornos de la conducta fue nula. Al respecto, los gobiernos de la colonia y los de la falsa república no mostraron interés por preparar al personal que los atendía en los asilos, donde los internaban, y después en las escuelas correccionales y centros reformativos que se crearon. No se aprobaron leyes para su protección; sin embargo, se fundaron centros correccionales y reformativos donde se aislaba a niños infractores de la ley, vagabundos y a los llamados delincuentes.
- A partir del año 1900 se produjo un incremento de maestros primarios y surgieron los maestros ambulantes (en muchos casos estos procedían de instituciones religiosas), aunque no se registra tentativa alguna dirigida a la preparación especializada de profesionales en la atención educativa a los internos en los correccionales.

- Con el triunfo de la Revolución en Cuba se estableció que la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta debía ser desarrollada por un personal docente especializado, por lo que se crearon cursillos de 30 días de duración y se desarrollaron cursos de “Iniciación” y de superación para preparar a los maestros. Se comenzó a educar y enseñar a los educandos que presentaban trastornos de la conducta y algunos docentes tuvieron la oportunidad de recibir una preparación técnica especializada de nivel medio en la otrora República Democrática Alemana.
- En 1979, se creó la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
- Se creó el Departamento de Defectología en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, el que se convirtió en el año 1981 en la Facultad de Defectología. Este hecho, unido a la necesidad de preparación de profesionales especializados en la atención educativa a los educandos con necesidades educativas especiales, permitió ampliar la matrícula e impartir cursos de especialización con dos años de duración.
- El año 1982 marcó un momento significativo, pues se aprobó el Decreto Ley 64 del 23 de diciembre de 1982, donde se aprueban como medidas, referentes a la institución donde pueden recibir atención educativa, las siguientes: internamiento o asistencia obligatoria a una escuela de conducta regida por el Ministerio de Educación, o internamiento en un centro de reeducación del Ministerio del Interior y atención individualizada en las propias escuelas del Sistema Nacional de Educación, encaminada a la corrección de la conducta sin necesidad de internamiento en escuelas especializadas. Esta última medida fue poco aplicada.

- En general, fue limitada la preparación del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta; se priorizó más la figura del maestro especialista, denominado como defectólogo hasta el año 2000.
- En la formación del maestro primario se aplicaron diferentes planes de estudio que no satisficieron su preparación en este sentido, aunque en los planes A y B se incluyeron asignaturas como Defectología y Fundamentos de la Defectología que si bien posibilitaban un acercamiento al tema resultaban insuficientes.
- El Plan de estudio “D” marcó un momento importante en la formación del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de conducta, pues en la disciplina Formación Pedagógica General se incluyó como parte del sistema de conocimientos las Necesidades Educativas Especiales asociadas a los trastornos afectivos-conductuales más frecuentes en la escuela primaria. (hiperactividad, hiperquinesia, agresividad y timidez), lo cual sin dudas formó parte de su preparación desde la formación de pregrado y contribuyó en parte a la profesionalización del maestro primario.
- En el Plan de Estudio “E”, desde el año 2016 y vigente en estos momentos de la investigación, se evidencia una preparación del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta más intencionada, aunque esta resulta insuficiente, teniendo en cuenta que “Hoy se convoca a la apertura y al redimensionamiento del alcance de la inclusión educativa, que la coloca en el amplio diapasón educacional que abarca la atención educativa de todo el universo de educandos” (Leyva, s/a, p. 4).

En conclusión: desde el proceso de formación, los cambios ocurridos no han favorecido suficientemente la preparación y profesionalización del maestro primario para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta. Por ello, resulta

necesario revertir esta situación en correspondencia con el perfeccionamiento actual del sistema educativo cubano, para ser consecuente con los principios que sustentan la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva, en cuanto a la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta comienzan a generarse nuevas ideas, vías y formas, las que devienen en la presentación para su aprobación e introducción del Centro de Orientación y Atención Psicopedagógica a niños, adolescentes, familias y docentes.

Los fundamentos, principios y particularidades de este tipo de centro son propuestos por el colectivo de autores que en el Ministerio de Educación en el año 2016 se ocupaban de orientar sobre la atención a los educandos con trastornos de la conducta; a partir de su aprobación, se seleccionaron las provincias de La Habana y Cienfuegos, las que iniciaron en el curso 2016-2017 la fase experimental.

Esta nueva concepción del Centro de Orientación y Atención Psicopedagógica permite ampliar la atención a niños y adolescentes con manifestaciones variadas en el comportamiento y dificultades en el aprendizaje, así como a aquellos con situaciones de maltratos, abusos, consumo de sustancias nocivas, inadaptación escolar y ofrecer recursos, estrategias a familias y docentes, en el marco del perfeccionamiento del sistema nacional de educación.

Lo anterior alerta y sustenta la necesidad de rediseñar la preparación del maestro primario en la búsqueda de transformaciones positivas en su profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, en el más corto plazo permisible, pues en los años venideros serán mayores las matrículas en las instituciones de la Educación Primaria, ya que la tendencia de la inclusión educativa apunta hacia la disminución de educandos que tengan que asistir a las instituciones de la Educación Especial para recibir la respuesta educativa que necesitan.

1.3.- La profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde la formación profesional

En cada etapa de la formación del maestro primario se revela la importancia de su preparación sistemática en función de la profesionalización; la cual es una de las protagonistas en el desarrollo y transformación de su desempeño profesional pedagógico. No obstante, su formación no siempre ha alcanzado el nivel de especialización requerido para atender la diversidad de educandos que asisten a las instituciones educativas del nivel primario.

Los estudios realizados por diferentes autores sobre el tema: Rodríguez (2015), García (2016), Añorga, Valcárcel, Piñón, Pérez, Santiesteban y Castillo (2017), Fernández (2018) y Fajardo (2019), lo abordan desde diversos paradigmas, pero el maestro primario, como sujeto activo en su profesionalización, no encuentra aún una respuesta que satisfaga su preparación, tanto desde la perspectiva de la formación de pregrado, preparación para el empleo, como la formación de posgrado.

La profesionalización, como proceso pedagógico profesional que supone cambios continuos obligatorios a todos los niveles (Añorga, 2017), constituye un referente importante para analizar cómo ha transcurrido el proceso de formación del maestro primario, es decir, de su profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Las posiciones teórico-metodológicas se revelan en las obras científicas consultadas con respecto al proceso de formación de pregrado del maestro primario en Cuba. En este sentido, se destacan las investigaciones realizadas por Chirino (2002); Breijo (2009); Addine (2013); García (2016); Fernández (2018) y Fajardo (2019) entre otros, quienes valoran la necesidad de elevar la preparación del profesional desde una organización más eficiente.

El autor de esta tesis considera valioso para la investigación el análisis realizado por García (2016), sobre el proceso de formación del maestro primario, el tránsito por los diferentes planes de estudios y su concepción. Al respecto, establece una comparación de los diferentes contenidos, asignaturas y disciplinas, donde se destaca el contenido relacionado con la atención educativa a la diversidad de educandos presente en las instituciones de la Educación Primaria.

Los criterios expresados por Castro (2019) sobre la formación de pregrado se asumen como fundamento, cuando alega que “es un proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo, que se expresa mediante el modo de actuación profesional que van desarrollando los maestros a lo largo de toda la carrera” (p.12). Esta definición pone en el centro el carácter de proceso de la formación de pregrado como génesis de la profesionalización del maestro primario, lo cual permite resolver de manera efectiva los problemas profesionales en su actividad pedagógica.

De igual modo, ofrece un sustento legal a esta investigación, la consideración del MES (2016) de que el futuro licenciado en Educación Primaria debe ser:

Un profesional preparado en lo político, psicológico, pedagógico y didáctico, con dominio del contenido del proceso educativo, capaz de una labor educativa flexible e innovadora que vincule los objetivos generales en la formación de niños, adolescentes y jóvenes, con las singularidades de cada uno, incluyendo las particularidades de la institución educativa y de su entorno. (MES, 2016 p.3)

La Licenciatura en Educación Primaria se encamina a resolver las necesidades del futuro maestro primario, donde se deben aprovechar sus potencialidades para lograr el fin y objetivo de tan noble tarea, pues “al futuro maestro primario es necesario enseñarlo a conocerse a sí mismo; sin embargo, debe asumir también, como parte de

ese aprendizaje, la experiencia adquirida por los otros desde la mediación, primero social y después individual o personal” (Castro, 2019, p.13).

Con respecto a la formación del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de conducta, en el Plan de Estudio D (MES, 2010c), se concibió la asignatura Pedagogía Especial, la cual se impartió en el Curso regular diurno (CRD) y Curso para trabajadores (CPT), respectivamente. No obstante, en ella no se abordó de manera clara y específica el trabajo con las diferentes entidades diagnósticas, en las que se tratan de manera general los tipos de discapacidad, así como la atención educativa a los trastornos de la conducta.

En el análisis del Plan de Estudio D, se constata que el contenido de esta asignatura no satisfizo las necesidades de formación del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, ya que en una u otra forma no se lograba la formación desde el pregrado en esta dirección, teniendo como línea directriz y fundamento esencial la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria, aspecto que se trató de enmendar en el siguiente plan de estudio. Como resultado del proceso de validación y del perfeccionamiento continuo de la educación cubana, específicamente de la Educación Superior, en el curso 2016-2017 se introduce el Plan de Estudio E. En este nuevo plan se preservan las ideas del anterior, con un diseño de carrera para cuatro años en el Curso Diurno (CD) y tres, cuatro y cinco años en el Curso Por Encuentro (CPE), según la fuente de ingreso.

El Plan de Estudio E constituye un escalón cualitativamente superior en la concepción y diseño de la carrera, lo cual crea las bases para proyectar intencionalmente la preparación del maestro primario en formación para “la atención a la diversidad, como una postura pedagógica que incluya las diferencias de sexo, culturales, el desarrollo

y el aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes como fundamentos de prácticas cada vez más inclusivas” (MES, 2016 p.40).

Al respecto, la disciplina Formación Pedagógica General, como parte del nuevo Plan de Estudio E, proporciona al futuro maestro primary un sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y valores que le permite “comprender e identificar las regularidades y variabilidades significativas del desarrollo de la personalidad de los educandos” (MES, 2016 p.60). Esto constituye la fundamentación del trabajo preventivo, educativo y de orientación durante todo el proceso de formación de pregrado como una de las tareas básicas del maestro primary en los contextos en que se desenvuelve.

La disciplina Formación Pedagógica General establece los contenidos, entre los que se encuentran los relacionados con la identificación y caracterización de las regularidades y variabilidad del desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes; brinda un sistema de conocimientos que facilita la fundamentación de los diferentes procesos como: el diagnóstico especializado, la modelación de estrategias y actividades para la atención a la diversidad de educandos presente en las instituciones de la Educación Primaria.

Entre los objetivos generales de esta disciplina se destacan: el de diagnosticar integralmente a los educandos, al grupo, la familia, la comunidad y la institución educativa, como base para la proyección de acciones que permitan atender la diversidad y desarrollar el trabajo preventivo; así como modelar estrategias educativas y de enseñanza aprendizaje integrales, según el desarrollo ontogenético y las variabilidades de este en la primera infancia, infancia (escolar), adolescencia, juventud y adultez, que posibiliten dar solución a los problemas en el escenario escolar, familiar

y comunitario, acordes con las actuales exigencias del perfeccionamiento en los diferentes niveles educativos.

En los contenidos que se propone impartir al maestro primario durante su formación de pregrado, se aprecia un adecuado nivel de profundidad; sin embargo, el carácter de esencialidad del Plan de Estudio E y la concepción del tronco común al que responde esta disciplina no posibilitan abordar con profundidad la diversidad de discapacidades y por tanto no es suficiente para la formación de los estudiantes de la carrera en la atención a los educandos con trastornos de la conducta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí se consideran algunos aspectos en esta dirección en el propósito de la Disciplina Principal Integradora.

El propósito de la Disciplina Principal integradora consiste en agrupar, entre otros, los contenidos de las didácticas particulares, cuya finalidad es “preparar a los estudiantes para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con una concepción integradora y enfoque científico, teniendo en cuenta la labor preventiva y las prácticas inclusivas en la escuela primaria” (MES, 2016a, p.125).

En conclusión, en la Disciplina Formación Pedagógica General, a pesar de que se intenciona desde el Plan de Estudio E de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, el tratamiento se realiza desde la Educación Especial, lo que limita durante el pregrado la formación especializada del maestro primario, en función de la atención a la diversidad de educandos, en especial de aquellos que presentan trastornos de la conducta.

Para que el maestro primario enfrente con éxito los problemas profesionales, debe prepararse con contenidos especializados, cuestión que no queda resuelta desde la formación de pregrado; esto puede lograrse mediante una proyección adecuada del proceso de preparación para el empleo. Se requiere que este profesional transite de

manera consciente y coordinada por las posteriores etapas de formación (preparación para el empleo y la formación de posgrado)

Una vez egresado de las instituciones donde transcurren los estudios de pregrado, los maestros primarios necesitan actualizar los conocimientos adquiridos durante este período; para ello se diseñan diferentes formas de superación que garantizan tal propósito. Desde la posición de egresado, resulta esencial favorecer la formación del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, como parte del proceso de profesionalización.

La preparación del maestro primario para el empleo está diseñada para un período de dos años, una vez culminada la formación de pregrado. Esta etapa consiste en poner a este maestro primario a la altura de su tiempo (Añorga, 2017), dotarlo de los conocimientos y recursos necesarios para cumplir con su rol social en cualquier contexto de actuación: urbano y rural, de primero a sexto grado, en centros externos, internos, seminternos, mixtos y aulas hospitalarias, en el nivel educativo para el cual se prepara.

Esta preparación demanda de acciones concretas en cuanto a la superación posgraduada del maestro primario, con el propósito de lograr en él un aprendizaje permanente de conocimientos generales y especializados, habilidades, capacidades, valores, competencias, así como la transformación de su desempeño profesional para atender la diversidad de educandos durante la actividad pedagógica.

Una vez culminado el período de preparación para el empleo continúa la siguiente etapa de formación (posgrado). Esta forma de superación profesional adquiere una importancia trascendental porque se fundamenta como una necesidad para satisfacer las carencias que posee el maestro primario en la solución de los problemas profesionales durante el desempeño en su actividad pedagógica.

La formación posgraduada del maestro primario tiene como objetivos: elevar su desempeño profesional como docente, promover la autosuperación, atender sus necesidades, así como lograr un empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado, en correspondencia con sus particularidades. Su implementación se estructura en: superación profesional, formación académica de posgrado y doctorado; de estas se derivan varias formas organizativas que se diferencian por sus objetivos (R.M 140/16, art 2, p.1).

La superación profesional tiene como formas organizativas: los cursos, talleres, entrenamientos, cursos pre-congresos, seminarios de posgrado, las conferencias de especialidad, el debate científico, diplomados y estudios supervisados por profesionales de alta capacitación. La formación académica se refiere a un sistema de actividades más exigente para otorgar un título académico y científico; las formas que se emplean son: las especialidades, maestrías y los estudios doctorales.

La planificación de la superación profesional del maestro primario durante la etapa de formación posgraduada se realiza en función de sus necesidades reales, lo que permite crear las bases con el propósito de contribuir al mejoramiento de la profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

También en las instituciones educativas, como parte del proceso de formación profesional del maestro primario, se desarrolla el trabajo metodológico con un carácter docente metodológico (reuniones metodológicas, clases metodológicas y talleres) y científico metodológico (seminarios, talleres y eventos).

Todas estas formas de superación crean las condiciones que hacen viable la profesionalización del maestro primario para la gestión de la conducta de los educandos que atiende. Por tales razones, resulta necesario abordar el tema

relacionado con la gestión. Esta palabra, según el diccionario de la Real Academia Española (2018), viene del latín *gestio* o *gestionis*, y la define como la acción y efecto de gestionar.

La gestión tiene que ver con ejercer la autoridad, el acto de dirigir una institución o un proceso y por último, como las acciones de ordenar, disponer, organizar, el manejo de determinados procesos; se enfoca siempre en la utilización eficiente de los recursos para garantizar cada vez mejores resultados en la actividad que se realice.

De esta manera, las investigaciones sobre la gestión desde el punto de vista pedagógico (Antúnez, 1996; Batista, 2005 y Presilla, Morejón y Cruz, 2020), se relacionan con el papel de los directivos de una institución. En este sentido, Pelegrín y Alonso (2019) presentan un trabajo acerca de la gestión educativa de la atención a la diversidad, aunque desde la posición de los directivos del preuniversitario. Del estudio de estos trabajos es concluyente que: la gestión abarca un grupo de acciones movilizadoras de recursos con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en un plazo dado; supone planificar tareas y distribuir responsabilidades, así como coordinar y evaluar los procesos y sus resultados.

En tanto, Hernández y Hernández (2021) en la investigación sobre los factores culturales asociados que influyen en la conducta agresiva y pasiva de los educandos, reconocen la importancia de la gestión del conflicto y argumentan la capacidad de gestión positiva de los conflictos, pero no definen el término.

En relación con lo anterior, en la presente investigación, se reconocen y siguen los criterios de Massó (2012, 2014), quien contextualiza sus aportes a la gestión en la prevención educativa de los educandos con trastornos de la conducta. Para este autor (Massó, 2014), gestionar constituye un proceso en el que se busca de manera

consciente e intencional los recursos necesarios para la solución y transformación de una situación de conflicto.

Gestionar la conducta implica administrar los recursos y estrategias a partir de la planificación, ejecución y evaluación de las acciones previstas para el manejo de la conducta de los educandos, sobre la base de la caracterización psicopedagógica diseñada.

Lo anterior posibilita afirmar que para lograr éxito en la gestión de la conducta de los educandos, se requiere prever determinadas condiciones: detectar los signos de alerta, intervenir proactivamente; emplear la codocencia práctica; llevar al educando a un entorno seguro; eliminar o gestionar el estresor; realizar una adecuada planificación de los recursos a emplear; evitar la provocación de reacciones violentas y malestar con el uso inadecuado del estímulo y castigo; establecer normas básicas con la participación de los educandos, la familia y la escuela; así como evitar actitudes de indiferencia, enfado, autoridad y control.

El análisis realizado confirma la necesidad de preparar, continua y permanentemente al maestro primario, para responder a las exigencias de la sociedad y a las aspiraciones del Modelo de escuela primaria, en particular para atender, desde el punto vista educativo, a los educandos con trastornos de la conducta en su grupo escolar y suplir las carencias en su proceso de profesionalización.

El estudio teórico realizado y la experiencia práctica, permite identificar como variable fundamental de la investigación: “Profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta”, la que se define en esta investigación como un: Proceso que comprende la actualización de conocimientos especializados, la gestión de la conducta, dirigido a la transformación

del desempeño profesional del maestro primario, inherente a su profesionalidad, en función de la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

A partir de la definición de la variable se procede a su operacionalización. Se identifican tres dimensiones y sus correspondientes indicadores (Anexo # 1):

1. Dimensión cognitiva:

Se expresa en el conocimiento de los contenidos generales y específicos, las habilidades profesionales y los valores del desempeño profesional del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

2. Dimensión gestión de la conducta: Es el aspecto que revela cómo el maestro primario emplea los recursos, aprovecha las potencialidades de los educandos con trastornos de la conducta y las particularidades de la atención educativa en la planificación, ejecución y evaluación desde su actividad pedagógica para la transformación positiva de la conducta de los educandos que atiende.

3. Dimensión profesionalidad: Es la cualidad del maestro primario para cumplir con su desempeño profesional, se manifiesta en la ejecución de sus funciones y tareas con conocimientos, responsabilidad y satisfacción por sus resultados. Se fundamenta en el empleo de los recursos, en el aprovechamiento de las potencialidades de los educandos con trastornos de la conducta y en las particularidades de la atención educativa que desarrolla, basadas en la preparación y habilidades profesionales adquiridas durante su formación continua.

Conclusiones del capítulo

La sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos del objeto que se investiga revela la relación entre la profesionalización, el desempeño profesional pedagógico y la actividad pedagógica para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en las etapas de formación del maestro primario, cuestiones

que se sustentan desde la Educación Avanzada, el enfoque histórico-cultural y el modelo de formación del profesional cubano.

La fundamentación teórica que sustenta el estudio sobre la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, constituye una profundización desde una perspectiva transformadora de la gestión de la conducta en la escuela, en correspondencia con las exigencias del contexto educativo cubano actual.

El estudio acerca de la profesionalización del maestro primario en la actualidad revela que desde su formación continua no se satisfacen las demandas del desempeño profesional para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

**CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA
PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA.
ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN**

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA. ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN

En este capítulo se valora el estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta, sobre la base de las dimensiones, los indicadores y descriptores de medida, implícitos en la definición de la variable fundamental. También se presentan los fundamentos, la estructura y el contenido que integran la estrategia de profesionalización propuesta, además de los resultados de su validación teórica práctica.

2.1. Valoración del estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

El diagnóstico del estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta se realizó en el curso 2021-2022 durante los meses de febrero y marzo; para su aplicación se seleccionaron las escuelas primarias del municipio Matanzas, donde se encuentran matriculados educandos con trastornos de la conducta. Las escuelas fueron: José Antonio Echeverría, Julián Alemán y Sí por Cuba. De una población total de ocho educandos con trastornos de la conducta, se seleccionó el 100%: tres (37,5 %), uno (12,5 %) y cuatro (50 %), respectivamente.

Como se muestra en la tabla que sigue, los educandos con trastornos de la conducta se encuentran matriculados: uno en 3er grado (12,5 %), dos en 4to grado (25 %) y cinco en 5to grado (50 %). De ellos, tres tienen diez años de edad (37,5 %) y los restantes están entre 11 y 12 años. Las formas de manifestación de la conducta se

describen como sigue: cuatro con agresividad (50 %), uno con timidez (12,5 %) y tres con hiperquinesis (37,5 %).

Institución educativa	Educandos con trastornos de la conducta				
	3ro	4to	5to A	5to B	5to C
Sí Por Cuba	1	1	1	1	1
José Antonio Echeverría	0	1	1	1	0
Julián Alemán	0	0	1	0	0

Tabla # 1. Distribución de educandos con trastornos de la conducta por grados en las instituciones educativas. Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, en las escuelas se seleccionaron como sujetos de investigación: 32 maestros primarios, ocho directivos (tres directores y cinco coordinadores generales) de escuela, además de diez profesores de la Facultad de Educación en la Universidad de Matanzas.

El criterio intencional en la selección de las unidades de estudio tuvo en consideración lo siguiente:

- Escuelas primarias del municipio Matanzas, a las que asisten educandos con diagnóstico de trastornos de la conducta: José Antonio Echeverría, Julián Alemán y Sí por Cuba.
- Maestros primarios que trabajan en las escuelas donde están matriculados educandos con diagnóstico de trastornos de la conducta e interactúan directa e indirectamente con los educandos. Se procedió a seleccionar a los maestros que atienden a los educandos directamente y a los maestros que los recibirían en los grados posteriores como una forma de preparación previa para la continuación de la atención educativa con posterioridad.
- Directivos de las escuelas primarias, quienes gestionan la superación y preparación de los maestros.

- Profesores de la Facultad de Educación, encargados de la formación de maestros primarios en la Universidad de Matanzas.

Por tanto, las unidades de estudio se conformaron como sigue:

- Unidad de estudio N° 1: 32 maestros primarios de las escuelas primarias seleccionadas: 19 de Sí por Cuba (59,4 %), ocho de José Antonio Echeverría (22,9 %) y cinco de Julián Alemán (14,2 %) y se procedió a la selección de esta cantidad de maestros primarios por ser quienes atienden a los educandos directamente en los grados 3er, 4to y 5to, o quienes los recibirán en los grados posteriores, como se muestra en la siguiente tabla:

Institución educativa		Maestros primarios que atienden directamente a los educandos con trastornos de la conducta					Subtotal	TOTAL
		3ro	4to	5to A	5to B	5to C		
Sí Por Cuba	Actualmente	2	2	2	2	2	10	19
	Próximo curso						9	
José Antonio Echeverría	Actualmente	0	2	2	0	0	4	8
	Próximo curso						4	
Julián Alemán	Actualmente	0	0	2	0	0	3	5
	Próximo curso						2	
Maestros primarios seleccionados para la investigación							32	

Tabla # 2. Distribución por grados de los maestros primarios que atienden educandos con trastornos de la conducta en las instituciones educativas. Fuente: elaboración propia

- Unidad de estudio N° 2: ocho directivos de estas escuelas: tres de Sí por Cuba (37,5 %), tres de José Antonio Echeverría (37,5 %) y dos de Julián Alemán (25 %), como se refleja en esta tabla:

Directivos seleccionados	Instituciones educativas			Total
	Si Por Cuba	José Antonio Echeverría	Julián Alemán	
Directores	1	1	1	3
Coordinadores generales	2	2	1	5
Total	3	3	2	8

Tabla # 3. Distribución de los directivos seleccionados de las instituciones educativas. Fuente elaboración propia.

- Unidad de estudio N° 3: 10 profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas: cuatro (40 %) del Departamento de Educación Infantil y seis (60 %) del Departamento de Educación Especial. Se seleccionaron profesores de los Departamentos de Educación Infantil y Educación Especial que imparten docencia en la carrera Licenciatura en Educación Primaria y en diferentes figuras de posgrado, relacionadas con la atención educativa a la diversidad de educandos.

Las indagaciones empíricas permitieron recoger la información y los datos requeridos, los que, procesados con el empleo del cálculo porcentual y la estadística descriptiva, condujeron a la caracterización del estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta, una vez que se logró determinar las dimensiones: cognitiva, gestión de la conducta y profesionalidad, con sus correspondientes indicadores y descriptores de medida. Para la comprobación de la variable fundamental a partir de sus dimensiones e indicadores, se empleó una escala de tres valores. (Ver anexo # 1).

Seguido al proceso de operacionalización se construyeron los instrumentos, en ellos se expresan las dimensiones e indicadores determinados para el diagnóstico de la situación actual del objeto investigado; esto permitió la recopilación y procesamiento de los datos de manera cuantitativa, para luego proceder a realizar las inferencias cualitativas en relación con la variable evaluada.

2.2. Análisis de los resultados de los métodos empleados para el diagnóstico del estado actual del objeto de investigación

Revisión de documentos

Se aplicó con el objetivo de valorar la proyección de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de los documentos que sustentan el proceso de formación permanente.

En tal sentido, se revisaron (anexo # 2) los documentos rectores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria (Modelo del profesional, Orientaciones metodológicas de la carrera, Programa de la Disciplina Formación Pedagógica General y Programa de la Disciplina Principal Integradora), de lo cual es concluyente que:

En el Modelo del profesional se indica que la atención a la diversidad debe ser una postura pedagógica que caracterice a este profesional.

En las Orientaciones metodológicas y de organización de la carrera se expresa cómo trabajar en función de los objetivos del Modelo del Profesional y de la disciplina, pero las sugerencias metodológicas específicas para desarrollar cada uno de los bloques de contenidos que conforman la Disciplina Principal Integradora son muy generales y carecen de orientaciones de cómo trabajar la diversidad de educandos con necesidades educativas especiales asociados o no a una discapacidad, situación tan compleja que precisa de un alto nivel de preparación.

A juicio del autor, carecen de orientaciones didáctico-metodológicas que guíen el proceso de formación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

La disciplina Formación Pedagógica General establece los objetivos y contenidos necesarios para atender desde el punto de vista educativo la diversidad de educandos, por lo que tiene la intención de contribuir a la profesionalización.

El Programa de la Disciplina Principal Integradora intenciona desde su objetivo la necesidad de formar “a los estudiantes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje” con énfasis en la atención a la diversidad de educandos donde se encuentran los que presentan trastornos de la conducta. Con este propósito, se plantean de manera precisa objetivos y contenidos generales y específicos.

Las indicaciones metodológicas de la disciplina no resultan orientadoras en cuanto a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta presentes en la diversidad del grupo, lo cual deja un vacío teórico en su tratamiento didáctico-metodológico que restringe la formación profesional del futuro maestro primario.

En la bibliografía básica que se indica no se registran textos actualizados, que son esenciales por su contenido, para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

A modo de conclusión, se resume que los documentos normativos del Plan de Estudio E establecen como una prioridad la atención educativa a la diversidad; sin embargo, no orientan suficientemente cómo hacerlo ni se ofrecen especificidades sobre la atención a los educandos con trastornos de la conducta, cuestión que afecta la profesionalización del maestro primario para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados del estudio de los productos del proceso pedagógico

Con el objetivo de valorar la proyección de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de

los documentos que sustentan el proceso de formación permanente; se revisaron (anexo # 3) el programa de la asignatura Psicología Especial, los planes de acciones de superación de la Universidad de Matanzas (2020, 2021 y 2022), los planes anuales de las instituciones educativas de nivel primario (tres, uno de cada escuela), los planes individuales de los maestros primarios y los planes de clases de los maestros primarios de las asignaturas: El Mundo en Que Vivimos, Historia de Cuba y Educación Cívica. En este sentido, se constató que:

El programa de la asignatura Psicología Especial, lo recibe el maestro primario en formación en un período, en segundo año (CD) o en tercer año (CPE) de la carrera, donde se le da tratamiento a los contenidos relacionados con la atención educativa a la diversidad de educandos, aunque es necesario un tratamiento más específico sobre los diferentes tipos de recursos para atender la complejidad del proceso que se da dentro del grupo clase donde se encuentran los educandos con trastornos de la conducta.

Los objetivos del programa se corresponden con los establecidos en el modelo del profesional y se derivan del programa de la disciplina. Los contenidos tienen un orden lógico en relación con la complejidad de materias que se indican; sin embargo, no se explicita lo referido a las particularidades relacionadas con la atención educativa de manera amplia y particular a los educandos con trastornos de la conducta.

Se logra un acercamiento a esta problemática en el desarrollo del tema I “Atención educativa a educandos con trastornos de la conducta, dificultades en el aprendizaje, retardo en el desarrollo psíquico y discapacidad intelectual”; el programa de la asignatura en su totalidad consta de 32 horas clases para el curso diurno (CD) y 26 horas clases para el curso por encuentro (CPE) para el desarrollo de todos los temas.

Las orientaciones metodológicas que se ofrecen para el desarrollo de los contenidos no siempre logran revelar de forma explícita cómo ofrecerles tratamiento a los trastornos de la conducta en diferentes contextos en correspondencia con las particularidades de los educandos y del grupo, lo cual incide en la formación del maestro primario para contribuir a su profesionalización.

En la bibliografía no se declaran textos u otras fuentes bibliográficas actualizadas para la profesionalización del maestro primario en relación con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, aspecto que deviene como insuficiencia desde el Programa de la Disciplina Principal Integradora.

Se revisaron 32 **planes de clases**, de las asignaturas El Mundo en Que Vivimos, Historia de Cuba y Educación Cívica, lo cual constituyó una vía para corroborar la proyección de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de los documentos que sustentan su proceso de formación permanente. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

En el 100 % de los planes de clases se corroboró una proyección del tratamiento didáctico-metodológico a los diferentes contenidos que son objeto de estudio de las asignaturas en grado. No obstante, la dirección del proceso de atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta está logrado en un nivel bajo; en la revisión de la planificación de las 32 clases se reveló un nivel bajo en el 87,5% (28), ya que en ellas no se logra un carácter diferenciado y concreto del contenido de las actividades que se planifican. En correspondencia con las necesidades y potencialidades de los educandos, estas alcanzan la categoría media en el 12,5% (cuatro) de los planes de clases revisados.

Se apreció en el 75% (24) un nivel bajo en la no correspondencia entre la selección de los recursos, las temáticas de las clases, la edad y las formas de manifestación de los trastornos que presentan los educandos. Además, se percibe en todas las actividades y acciones planificadas, poca creatividad del maestro primario en la selección de los medios, métodos, espacios y métodos educativos para el desarrollo de su actividad pedagógica en función de la atención educativa.

En seis (18,5%) de los planes de clases revisados, las actividades que se planifican se encuentran adecuadamente detalladas por pasos donde se explican y demuestran qué se va a hacer en cada momento de la clase; es medio en un 40,6% (13 planes de clases) que de manera ocasional utilizan variados medios de enseñanza, pero con limitaciones en las exigencias para la realización de las tareas y los pasos de la actividad, todo ello como modelo que le permita a los educandos el autocontrol y la autovaloración; el resto de los planes de clases revisados se encuentran en la categoría de bajo, para un 40,6% (13).

Mientras, en las didácticas particulares no se prevé la atención a las particularidades del multigrado, aspecto este que se revela como una carencia en el proceder metodológico de los profesores y en consecuencia, en la formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado.

Se revisaron 32 **planes individuales** de los maestros primarios correspondientes a las escuelas José Antonio Echeverría, Julián Alemán y Sí por Cuba, del municipio Matanzas, donde se **comprobó que:**

En el 75% (24) de los planes individuales de los maestros primarios resulta bajo el porcentaje de acciones de superación y autosuperación planificadas, encaminadas a su profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la

conducta y además, no se registraron acciones dirigidas a su actividad científico investigativa.

Al realizar un análisis del contenido de las acciones plasmadas en los planes individuales, se apreció que el 25% de estas contenían actividades que garantizaban la preparación para enfrentar la atención educativa a la diversidad sin hacer énfasis en los aspectos relacionados con la complejidad de las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta.

Se revisó **el plan anual** de las instituciones educativas (tres) y el **Plan de acciones de superación** de la Universidad (2021, 2022 y 2023)

Se analizaron los Planes de superación y actividad de posgrado de la Universidad de Matanzas de los cursos 2021, 2022 y 2023 particularmente las acciones concebidas para el maestro primario. En los planes de acción de superación se constató la existencia de 13 acciones para la preparación del maestro primario, de las cuales tres (23,1%) responden a la atención a la diversidad y se relacionan indirectamente con la atención a los educandos que presentan trastornos de la conducta. Estos cursos de posgrados serán impartidos por profesores de los Departamentos de Educación Infantil y Educación Primaria, que como parte del tronco común en nuevo Plan de Estudio E; son los docentes de la Facultad de Educación que trabajan directamente con la Disciplina Formación Pedagógica General. Los temas a tratar en los cursos de posgrado son los siguientes:

- Inclusión educativa y participación desde la diversidad del grupo
- La educación inclusiva en la escuela cubana actual
- Fundamentos teórico-metodológicos para una pedagogía de la diversidad.

En el análisis de los Planes de superación y actividad de posgrado y de los planes anuales de las escuelas, se constató que no se plasman ni direccionan de manera

intencionada suficientes contenidos relacionados con la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta desde el desempeño profesional pedagógico del maestro primario. Al revisar el plan de acción anual de las escuelas; de un total de 65 acciones, 10 (1,4%) de ellas respondían a la atención educativa de los educandos. Se evidencia poca variedad, tanto en la proyección de las formas de superación profesional, como en el sistema de trabajo metodológico de la escuela, con predominio del curso de posgrado, de las reuniones y de los talleres metodológicos, en detrimento de la especialización y diplomados, como formas de superación profesional y del trabajo científico-metodológico en la escuela.

En el 100% (21) de los documentos revisados no se constatan suficientes acciones para mejorar la profesionalización del maestro primario en función de la atención educativa; no se aprecia correspondencia entre las necesidades de los maestros y los temas que se priorizan; se logra poco el carácter de sistema en los temas tratados. Además, se constata falta de sistematicidad en el cumplimiento del plazo acordado para su ejecución, lo que evidencia dificultades de organización y control.

Análisis de los resultados de la observación de clases

Para constatar cómo el maestro primario aplica sus saberes y la gestión de la conducta de los educandos durante el desarrollo de su actividad pedagógica como parte de su profesionalización (anexo # 4), fueron observadas ocho clases en diferentes asignaturas: una de El Mundo en Que Vivimos, dos de Educación Cívica, dos de Historia de Cuba y tres de Ciencias Naturales, los resultados se valoran según los indicadores de las diferentes dimensiones de la profesionalización del maestro primario.

Se evidencia en el 62,5% (cinco) de las clases observadas, que los maestros a veces dominaban las diferentes concepciones para la atención educativa a los educandos

con trastornos de la conducta; se les dificulta promover el desarrollo de habilidades intelectuales y docentes en los educandos, la valoración de los límites y las normas acordadas, fomentar el desarrollo de las potencialidades de estos en diferentes aspectos, falta sistematicidad en la selección de los objetivos y contenidos a tratar en función de las particularidades de los educandos.

Al tratar el contenido relacionado con la familia en la asignatura Educación Cívica no se aprovecharon suficientemente los contenidos tratados para el tratamiento a las problemáticas en cuanto a las dificultades en la dinámica familiar de algunos educandos; en la asignatura Historia de Cuba, se desaprovechó la valoración de las personalidades históricas para establecer comparaciones con las posibles formas de comportarse en la actualidad de los educandos con trastornos de la conducta, poniendo ejemplos de cómo pudieran ser estas maneras de resolver las situaciones de conflictos que pudieran presentarse.

El 12,5% (uno) de los maestros durante las clases mostró conocimiento de las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta, y el 37,5% (tres) a veces mostró algún dominio de dichas particularidades. Fueron detectadas insuficiencias en el 50% de los maestros primarios observados, pues no lograron tener dominio de las características psicológicas de la edad escolar y de la adolescencia; así como de las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta en las que apoyarse para elaborar la caracterización psicopedagógica individual y del grupo, en los diferentes contextos.

Del total de maestros observados, solo el 12,5% (uno) domina las características de las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta, esto se corresponde con las necesidades y potencialidades de los educandos y del grupo, logra durante las clases la identificación temprana de manifestaciones del

comportamiento inadecuado que pueden constituirse en signos o síntomas de alarma y por consiguiente entorpecer el proceso educativo. Sin embargo, cuatro de los maestros (50,0%) no logran identificar las características de las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta, les resulta difícil entender a la diversidad de educandos, lo que dificulta la identificación de los recursos y materiales para atenderlos.

En el 25 % de las clases observadas (dos), se constata que los maestros orientan desde lo educativo las actividades docentes a desarrollar en función de las diferentes formas de manifestación de la conducta que presentan sus educandos. En las restantes seis clases (75 %) fue insuficientemente logrado el vínculo de las temáticas de las clases con las dificultades de la conducta, las necesidades y las potencialidades de los educandos.

En cinco de las clases (62,5 %) el ambiente durante el proceso docente educativo no estuvo acorde a la actividad y a las particularidades de los educandos, así como la selección y el empleo de recursos y métodos educativos, según la edad de los educandos y la forma en que se manifiesta el trastorno; no se observa un adecuado aprovechamiento de las oportunidades que brinda el contenido para atender los problemas de conducta que se presentaron durante las clases.

A veces el 25,0 % de los maestros lograba realizar actividades durante las clases atendiendo a la edad, las afinidades personales de los educandos, sus intereses, los gustos y el nivel de conocimiento, esto facilitó la satisfacción de las necesidades de sus educandos a medida que fueron solicitando las ayudas necesarias.

En cuanto a la atención a las necesidades y potencialidades de los educandos desde los contenidos de las clases, se observó que solo en el 25 % (dos) los maestros logran a veces aprovechar los contenidos de las clases para realizar trabajo educativo; en

estas clases los contenidos desarrollados fueron: la familia como base fundamental de la sociedad (Educación Cívica), Los compañeros de la escuela. La amistad (Educación Cívica). Se evidencia una significativa deficiencia en este indicador, ya que los maestros en un 62,5% no realizan una adecuada atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

En el 12,5 % (una) de las clases, los maestros, mediante el uso de determinados recursos como la persuasión y la conversación, lograron resolver las situaciones de conflicto que se sucedieron durante la observación de dos de las clases (Historia de Cuba y Educación Cívica).

Al evaluar el empleo de recursos y métodos educativos durante las clases, se comprueba que el 75% (seis) de los maestros primarios no muestran dominio sobre cómo emplear los recursos y los métodos educativos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Se les dificulta cumplir con el principio correctivo-compensatorio que revela su carácter flexible, activo, preventivo y de proceso como fenómeno educativo, que les permita buscar vías para perfeccionar la atención educativa de estos educandos.

El 25% (dos) de los maestros observados, siente satisfacción y compromiso con la actividad pedagógica que realiza en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, no ocurre de igual modo con el resto, ya que en el 75 % (seis) no se observa.

En tres (37,5%) de los maestros observados se refleja que a veces consideran que la inclusión educativa de los educandos con trastornos de la conducta es positiva, que esta inclusión provoca en los educandos sentimientos positivos, porque se sienten felices, atendidos, lo que hace que su autoestima se eleve cada día más.

Es necesario destacar que tres de los maestros primarios (37,5 %), no muestran compromiso ni satisfacción por la actividad pedagógica que desarrollan en función de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

En una de las clases (12,5%) se percibió que de forma intencionada el maestro primario sí logró conseguir que su comunicación con los educandos con trastornos de la conducta, durante el proceso docente educativo, fuera interactiva, flexible, afectiva, desarrolladora, respetuosa, pero con autoridad; para ello tuvo en cuenta la opinión de los educandos y les demostró que sus consideraciones y deseos son importantes para él como docente y para el grupo de educandos.

Se evidencia que de manera significativa en el 62,5% de las clases observadas no se logra el desarrollo de una comunicación afectiva y asertiva, ya que se permite que los educandos no respeten las opiniones de los demás, que discrepen en ocasiones agrediendo y negando la cooperación a sus compañeros que la necesitan y solicitan ayuda.

En el 37,5% (tres) de las clases a veces se garantizan las condiciones desde el punto de vista comunicativo para que el educando, como sujeto activo de su propia auto transformación participe de manera activa en la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En cinco de las clases observadas (62,5%) no se evidenció el empleo de la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación, formas de evaluación que contribuyen al desarrollo del autocontrol, la autoestima y la autovaloración de este tipo de educando, así como al establecimiento de relaciones afectivas y de respeto entre los educandos. Solo en el 25,0% (dos clases) los maestros logran a veces evaluar correctamente a los educandos empleando las diferentes formas para el desarrollo de esta actividad.

Encuesta de autoevaluación del maestro primario

Con el objetivo de conocer cómo el maestro primario percibe y evalúa su desempeño profesional para la atención a los educandos con trastornos de la conducta, se aplicó una encuesta de autoevaluación (anexo # 5). Los maestros de la muestra se distribuyen de la siguiente forma: ocho de la escuela José Antonio Echeverría, cinco de la escuela Julián Alemán y 19 de la escuela Sí Por Cuba; de ellos son licenciados 32, para un 100 %. Posee la categoría científica de Máster el 15,6 % (cinco).

Los años de experiencia de los maestros se ubican: de 3 a 5 (tres), de 6 a 10 (siete) para un 21,9 %, de 11 a 20 (ocho) para un 22,9 % y con más de 20 años de experiencia - 14 maestros, lo que representa el 43,8 -del total. Solo hace entre dos y tres cursos que trabajan con educandos con diagnóstico de trastornos de la conducta.

Los resultados de la autoevaluación de los aspectos relacionados con la Dimensión Cognitiva revelan que los indicadores 1.1, 1.4 y 1.5 se encuentran en un nivel bajo (anexo # 6), ya que expresan algunos conocimientos sobre las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta; el 62,5 % (20) de los maestros primarios desconoce algunos de los principios fundamentales para la atención a la diversidad de educandos, la importancia del sistema de influencias educativas; así como el establecimiento de reglas de comportamiento claras, dominio de los diferentes recursos y métodos educativos.

El 46,8 % (15) de los maestros primarios refiere algunas habilidades y valores, tales como: el respeto, la responsabilidad, empatía, planificación, capacidad de comunicación y la honestidad, como algunas de las habilidades profesionales y valores que se deben poseer para la atención educativa a los educandos.

En esta misma dimensión los maestros primarios se autoevalúan en un nivel bajo en los indicadores 1.2, con un 50 % (16 maestros primarios) y en el 1.3, con un 53, 1%

(17 maestros), expresa desconocer las principales formas de manifestación de los trastornos de la conducta; así como identificar las particularidades psicopedagógicas de estas formas, las que deben conocer, además de cuáles son los signos de alerta que pudieran ayudar a prevenir su aparición o agravamiento, cuestión que les dificulta emplear los recursos y las diferentes modalidades de atención durante el desarrollo de las diferentes actividades.

Los resultados de los aspectos de la encuesta de autoevaluación relacionados con los indicadores de la dimensión cognitiva, a pesar de que los maestros primarios expresaron tener conocimiento de algunas de las concepciones generales de la atención educativa y las habilidades profesionales y valores que deben poseer para el desarrollo de su actividad pedagógica, reconocieron que desconocen las particularidades de los trastornos de la conducta, así como las diferentes formas de su manifestación. Los resultados descritos sitúan la dimensión cognitiva en un nivel medio, con un (48,7 %).

Los encuestados reconocieron poseer dificultades en tres de los indicadores (3.1, 3.2 y 3.3) de la dimensión gestión de la conducta; el 59,3 % (19 maestros primarios) no logra elaborar adecuadamente la caracterización psicopedagógica de los educandos, faltan elementos para determinar las particularidades individuales de estos y es insuficiente la descripción las principales limitaciones de los educandos en las diferentes asignaturas.

No se tienen en cuenta las características de todos los contextos donde interactúan los educandos con trastornos de la conducta; es insuficiente el empleo de suficientes recursos en su labor educativa; la selección de los métodos en muchos de los casos se realiza sin tener en cuenta las particularidades individuales, las formas de manifestación de los trastornos de la conducta y el contenido de las asignaturas.

Consideran no ser sistemáticos en la ejecución de algunas acciones planificadas, ni poseer suficiente conocimiento de los procedimientos y recursos educativos a emplear para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Las acciones que se diseñan desde la estrategia educativa en un 62,5 % (20 maestros) están en un nivel bajo. Los aspectos descritos en relación con los indicadores revelan que la dimensión gestión de la conducta es evaluada por los maestros en un nivel bajo (59,3 %)

En relación con el compromiso del maestro primario en correspondencia con el desempeño profesional pedagógico para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, ocho maestros primarios (25,0%), se autoevaluaron como alto, diez (31,3 %), se autoevaluaron de medio y 14 (43,8 %) se ubicaron en un nivel bajo, al argumentar que no se sentían del todo comprometidos, pues en ocasiones no lograban diseñar y organizar los recursos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante su actividad pedagógica.

El 43,8 % de los maestros primarios se autoevaluó de bajo, al referir no sentirse satisfecho con los resultados de su actividad pedagógica porque no se lograban los cambios necesarios en la conducta de sus educandos durante el desarrollo de su actividad pedagógica. Además, los maestros consideraron que les faltaba conocimiento y gestión de las acciones para mediar en las relaciones afectivas y de comunicación entre los educandos.

El 71,8 % (23) de los maestros primarios se sitúa en un nivel bajo en cuanto a la realización y socialización de trabajos científicos e investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta; el 18,7 % plantea que la intensa labor que se desarrolla en las instituciones educativas del nivel primario, impide en muchos de los casos,

dedicarse a la realización de trabajos investigativos, por la cantidad de tareas que deben realizar para atender a todos los educandos y que el tiempo no alcanza.

En cuanto a la participación en la preparación y superación profesional, los resultados de la autoevaluación del indicador 3.4, los maestros lo califican de la siguiente manera: seis maestros primarios (18,7 %) lo valoran de alto, 17 (53,1 %), lo consideran medio y nueve maestros, para un 28,1 %, lo sitúan en el nivel bajo, ya que es muy baja la periodicidad con que participan en los cursos de superación; les falta responsabilidad con la autogestión de su superación en función de las necesidades profesionales para contribuir a su profesionalización.

Los resultados descritos sitúan la dimensión profesionalidad en un nivel bajo, ya que tres de los indicadores de la dimensión, se evaluaron como bajo. De manera general, en este instrumento se puede apreciar que se sitúa la profesionalización en un nivel bajo con un 46,6%.

Entrevista a directivos de las escuelas primarias

Con el objetivo de obtener información y criterios valorativos de la profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta, se aplicó una entrevista a ocho directivos de escuelas primarias (anexo # 6). Las preguntas se relacionan con algunos de los indicadores de las dimensiones de la variable fundamental de la investigación.

El grupo de estudio de directivos para la investigación, está compuesto por tres directores de las respectivas escuelas objeto de estudio y cinco coordinadores generales; dos directivos poseen de 10 a 20 años de experiencia (25 %) y seis (75 %), más de 20 años. Los ocho directivos son licenciados en Educación y el 75 % posee la categoría académica de Máster.

Las valoraciones de los ocho directivos sobre la profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta, resumen el estado de algunos de los indicadores de la dimensión profesionalidad como sigue:

- Planifica y desarrolla las clases, pero existen dificultades en el empleo de diferentes métodos, procedimientos, recursos, lo que no favorece la calidad de la atención educativa a los educandos y al grupo, ni el seguimiento de los cambios en la conducta que estos van presentando en el proceso docente educativo.
- Coordina acciones para la atención educativa, pero le falta sistematicidad en su ejecución, debido a la insuficiente orientación y autopreparación que realiza en función de dicho cumplimiento.
- Prepara actividades educativas, aunque son poco variadas, según el contenido y la forma del trabajo educativo que desarrolla.
- Manifiesta algunas habilidades profesionales de comunicación, empatía, la comprensión de los problemas y las necesidades de los educandos, pero se carece de suficientes habilidades profesionales, tales como: creatividad, paciencia, cercanía, planificación de acciones en correspondencia con las necesidades y potencialidades de los educandos que atiende, compromiso social y saber emplear las nuevas técnicas de las informáticas y las comunicaciones en la labor educativa.
- Las formas de preparación que más utiliza el maestro primario son: las reuniones y los talleres metodológicos y entre las de superación, la conferencia de posgrado, según opinó el 100% (ocho) de los entrevistados.

Entre las temáticas gestionadas para dar respuesta a las necesidades de superación del maestro primario, todos los directivos mencionaron: la actualización sobre los trastornos de la conducta; los métodos educativos; y el diagnóstico especializado.

Además, un 62,5% (cinco) se refirió, a algunos de los recursos psicopedagógicos, pero solo en los aspectos teóricos.

Para gestionar la superación del maestro primario, todos los directivos coincidieron en que presentaban la solicitud de superación a los metodólogos, en correspondencia con las necesidades de los maestros primarios, quienes realizaban el convenio con las instituciones autorizadas sobre los contenidos y las formas de superación; tres directivos (37,5 %) también refirieron que solicitaban directamente a estas instituciones la inclusión de actividades de superación en la escuela y las registraban en el plan metodológico del centro.

Las respuestas de los directivos sobre la preparación y superación del maestro primario conducen a la identificación de dificultades en la dimensión profesionalidad, debido a que no se emplea la diversidad de formas del trabajo metodológico y resulta en un nivel medio el 100% de la gestión y autogestión de la superación para satisfacer las necesidades de la profesionalización del maestro primario; por ello, esta dimensión se ubica en un nivel medio.

En relación con las principales dificultades que se perciben en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, las respuestas del 100% de los entrevistados se relacionan con:

- La dirección del proceso de atención educativa de los educandos con trastornos de la conducta
- El empleo de diferentes recursos y métodos educativos a partir de las particularidades de los educandos y del grupo, respectivamente.
- La aplicación de métodos de investigación en la solución de problemas en la actividad pedagógica.

Entre las causas de las dificultades antes mencionadas, cinco (62,5%) de los entrevistados se refirieron al desconocimiento sobre cómo emplear métodos educativos para la solución de problemas relacionados con la atención educativa y a las pocas acciones de superación profesional. Los otros tres (35,7%) directores mencionaron como causas, la poca autopreparación y autogestión de la superación por parte de los maestros primarios.

Todos los entrevistados reconocieron la importancia de la figura del maestro primario, por la influencia positiva que puede tener en los educandos con trastornos de la conducta. Asimismo, resaltaron el valor de su desempeño en el funcionamiento de la escuela.

Entrevista a profesores de la Facultad de Educación

Se realizó una entrevista a profesores de la Facultad de Educación (anexo # 7) con el objetivo de obtener información y criterios valorativos sobre la superación del maestro primario en función de la atención a los educandos con trastornos de la conducta durante el proceso de profesionalización.

La unidad de estudio está compuesta por diez profesores de la Facultad de Educación, perteneciente a los Departamentos de Educación Infantil (cuatro) y al Departamento de Educación Especial (seis). Los años de experiencia en la Universidad oscilan entre: 5 a10 (uno), de 11 a 15 (cuatro), de 16 a 20 (uno) y con más de 20 años (cuatro). Los mismos poseen las siguientes categorías docentes: Profesor Titular (7), Profesor Auxiliar (2) y Profesor asistente (1). Las categorías científicas están ubicadas de la siguiente forma: Doctores (7) y Máster (3). Los profesores entrevistados poseen diferentes años de experiencia en el trabajo con educandos con trastornos de la conducta en los siguientes rangos: entre 1-5 años (3), de 6 a10 años (3) y con más de 10 años de experiencia (4)

Las preguntas estaban relacionadas con la dimensión profesionalidad de la variable fundamental de esta investigación. Al referirse a las necesidades de superación del maestro primario en función de la atención a los educandos con trastornos de la conducta, los profesores mostraron conocer solo dos, vinculadas con el empleo de recursos psicopedagógicos y con la atención a la diversidad.

De los diez profesores entrevistados, se constató que durante los tres últimos cursos el 100% ha dirigido alguna de las formas de superación para los maestros implicados en la investigación, y que las más empleadas fueron el curso de posgrado y la conferencia especializada. Solo tres (30%) de los profesores entrevistados impartieron temáticas relacionadas con la atención educativa en sentido general; mientras que, de manera particular, estas estuvieron dirigidas al diagnóstico especializado, a la orientación a la familia y a los métodos educativos en el trabajo correctivo-compensatorio. El resto (60%) no ha desarrollado temáticas al respecto.

En relación con la participación de los maestros primarios en los cursos de superación, según seis de los profesores (60%), esta es activa porque muestran interés por los temas, asisten a las actividades e intercambian saberes y experiencias. Los otros cuatro (40%) profesores expresaron que, aunque estos maestros asistían, sus intervenciones no eran sistemáticas.

Todos los entrevistados refirieron que se crean algunos espacios de socialización, pero que estos debían desarrollarse con mayor frecuencia, ya que solo se crean oportunidades de socialización en los eventos provinciales de Pedagogía, de Educación Especial, de Introducción de resultados científicos, los que no siempre reciben la divulgación necesaria y oportuna para estimular la participación de los maestros primarios.

La participación de los maestros primarios en los espacios de socialización fue valorada por el 100% de los profesores como baja; explicaron que a pesar de que a veces asistían, no siempre exponían sus experiencias, ni presentaban trabajos investigativos. Los profesores entrevistados desconocían los temas más socializados por los maestros primarios; aunque sí conocían de la socialización de trabajos investigativos y experiencias en la atención educativa, referidos fundamentalmente al trabajo correctivo-compensatorio y a la orientación familiar

El análisis de la entrevista a profesores hizo posible detectar dificultades en la superación del maestro en relación con la atención a los educandos con trastornos de la conducta, en la creación sistemática de espacios para la socialización de experiencias y resultados científico-investigativos. Este análisis conduce a evaluar la dimensión profesionalidad en un nivel bajo, según los descriptores de medida determinados.

Resultados de la triangulación de los métodos aplicados

La triangulación constituye una técnica muy importante en el proceso investigativo, la misma es una de las más empleadas en cualquier investigación para el procesamiento de los datos, tanto en investigaciones cualitativas como cuantitativas; en ella se recogen de manera precisa los datos obtenidos durante el diagnóstico, desde distintos ángulos, para luego poder ser comparados y contrastados entre ellos (Alzina y Ruiz, 2007).

Los autores antes mencionados, en relación con el tema de la triangulación como método auxiliar en las investigaciones, plantean la existencia de diferentes variantes de la triangulación tales como: la temporal, la teórica, la de fuentes, la metodológica y por último, la espacial. Para esta investigación resulta favorable la utilización de la triangulación metodológica.

Para realizar el proceso de triangulación metodológica de la información obtenida mediante los instrumentos que aparecen en el anexo # 8 (tablas 1, 2, 3, 4 y 5) se utiliza la regla de decisión siguiente:

Cuando las respuestas de los diferentes ítems se cuantifican y ubican los resultados de los indicadores entre el 50% y el 100% en el nivel Alto (A), se valora como logrado totalmente; si se ubican en el nivel Medio (M) y Bajo (B), se valora como una dificultad. Los descriptores de medida propuestos en la paramentización (anexo # 2) ayudan a la evaluación de los indicadores y sus correspondientes dimensiones por niveles, lo cual hace posible alcanzar una aproximación al estado actual de la profesionalización del maestro primario.

A través de la triangulación metodológica se constata que todos los indicadores de las dimensiones (Cognitiva, Gestión de la Conducta y Profesionalidad) de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta, como mínimo, estén presentes en tres de los métodos seleccionados para su diagnóstico, lo que se puede apreciar desde una visión horizontal (anexo # 8, tabla 1).

De la valoración final del análisis realizado se constata que la dimensión Cognitiva (anexo # 8, tabla 2) fue evaluada en el nivel medio, la dimensión Gestión de la conducta se evaluó en el nivel bajo (anexo # 8, tabla 3) y la dimensión Profesionalidad (anexo # 8, tabla 4) fue evaluada en un nivel medio. En sentido general, se evalúa la profesionalización del maestro primario (anexo # 8, tabla 5) en el nivel bajo, donde los indicadores con mayores dificultades son: el 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 y 3.5. La dimensión más afectada es la Gestión de la conducta.

El análisis de los resultados de las indagaciones empíricas y de la triangulación metodológica condujo a la identificación de fortalezas y dificultades que resumen el

estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Para una mejor comprensión del estado inicial de la variable a transformar, se precisan las fortalezas y las dificultades a tomar en cuenta para contribuir a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Dimensión: Cognitiva

Fortalezas

- Manifiestan conocimiento sobre algunos de los problemas y las causas de los trastornos de la conducta en sus educandos.

Dificultades

Pocos conocimientos de:

- Las características psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta
- Los recursos para la atención educativa a la conducta de los educandos
- La metodología para el empleo de los recursos y las modalidades para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
- Las concepciones actualizadas sobre las vías para el desarrollo de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
- Sobre aspectos relacionados con la concepción de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
- Los contenidos de las asignaturas desde el punto de vista pedagógico, que le permita abordar con una adecuada fundamentación la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta con un enfoque correctivo compensatorio

- Aspectos teóricos y prácticos desde lo didáctico para adaptar la enseñanza a las características de los educandos con trastornos de la conducta y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

Dimensión: Gestión de la conducta

Fortalezas

- Los maestros planifican las actividades a desarrollar con los educandos.

Dificultades

- Los recursos y métodos para la atención educativa a la conducta de los educandos, así como su modo de empleo
- Poca organización, diseño y control de actividades en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta
- Insuficiente desarrollo de actividades metodológicas dirigidas a la preparación del maestro primario en la atención a los educandos con trastornos de la conducta
- Creación de un ambiente estructurado y predecible que favorezca la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
 - Para desarrollar las funciones y tareas inherentes a su actividad pedagógica
 - En la utilización de recursos y modalidades de atención que posibiliten el desarrollo del autocontrol, las habilidades para acatar y respetar reglas, consolidar los contenidos, activar procesos cognoscitivos en los educandos con trastornos de la conducta
 - La utilización de métodos y procedimientos para el trabajo educativo como una vía para atender a los educandos con alteraciones en su comportamiento.

Dimensión: Profesionalidad

Fortalezas

- Sienten amor por la profesión que desarrollan y muestran disposición para cambiar de manera positiva su actuación profesional en relación con la atención a los educandos que atienden.
- Reconocen la necesidad de actualizarse e intercambiar experiencias sobre su profesionalización para la atención a los educandos con trastornos de la conducta.
- Reconocen la necesidad de actualizar los métodos educativos, procedimientos y recursos psicopedagógicos para la realización de una atención educativa oportuna durante el proceso docente educativo.

Dificultades

- Insuficiente desarrollo de actividades metodológicas dirigidas a la preparación del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta.
- Insuficiente desarrollo de acciones científicas e investigativas que favorezcan a su profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Tras la aplicación del diagnóstico inicial se determinan regularidades en el proceso objeto de estudio, como la existencia de dificultades, lo que revela que:

La dimensión Cognitiva. Es evaluada de *media*, pues en el 55,0% de las veces los indicadores han sido evaluados en este nivel, lo que permite interpretar que los maestros primarios manifiestan a veces conocimientos sobre las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, las formas de manifestación sus particularidades, aspectos esenciales para el desarrollo de las funciones y tareas de la profesión.

La dimensión Gestión de la conducta. Es evaluada de *baja*, pues en el 73,3% de las veces los indicadores fueron evaluados en el nivel bajo, lo que permite interpretar que los maestros primarios *no* emplean los recursos, modalidades de atención y estrategias efectivas para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante el desarrollo de la actividad pedagógica como parte del desempeño profesional.

La dimensión Profesionalidad. Es evaluada de *media*, pues en el 57,1% de las veces los indicadores han sido evaluados en el nivel medio, lo que permite interpretar que en *algunas ocasiones* se expresa el estado de satisfacción, compromiso y entrega del maestro primario en la solución de los problemas profesionales, específicamente los relacionados con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, cuestión que no garantiza una actuación profesional efectiva durante el proceso docente educativo.

La **profesionalización** de manera general se evalúa de baja, pues el 51,1% de los indicadores se ubica en el nivel bajo; estos resultados permiten revelar la existencia de un problema real en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, lo que demanda de respuestas inmediatas.

2.3.- Estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

El término estrategia como resultado científico ha sido estudiado por diferentes autores, tales como: Ponce (2005); Bernabé (2006); Valle (2007); García (2008); Salcedo (2008); Valdés (2009); Valle (2010); Añorga y Valcárcel (2010); Rodríguez y Rodríguez (2011); Vallejo (2012); Vento (2015); Rodríguez (2015); Mengana (2016); Orozco (2016); Soler (2022) y Valladares (2022).

A partir de las indagaciones teóricas sobre la estrategia como resultado científico y su tipología, constituyen sustento de esta investigación los aportes de los autores mencionados con anterioridad; en los que se identifican como aspectos importantes a tener en consideración, los siguientes:

- Es la proyección de la dirección pedagógica.
- Reconoce la transformación del estado real al estado deseado, lo que determina la necesidad de un diagnóstico para identificar las fortalezas, los problemas, dificultades y las necesidades.
- Constituye un plan diseñado por momentos o etapas.
- Conjunto de secuencias integradas.
- Presenta un objetivo determinado.
- Presupone un sistema de acciones y tareas que se ejecutan de manera controlada para el cumplimiento del objetivo, lo que subjetivamente infiere una etapa de control y evaluación.
- Se puede diseñar a nivel macro, el cual responde tanto a lo institucional como a lo grupal, así como a nivel micro, que responde a lo individual o personal.

El análisis realizado constituye sustento de esta tesis, porque precisa aspectos significativos a tener en cuenta en la propuesta del resultado científico, así como los que se explican en las definiciones de Añorga y Valcárcel (2006), Rodríguez (2007), Salcedo (2008), y Rodríguez (2015), pues en estas se revela que las acciones deben contribuir a la formación y desarrollo de la personalidad de los sujetos, y propiciar cambios cualitativos en función del objetivo de desarrollo profesional.

Los autores referidos coinciden al afirmar que las estrategias exigen delimitar problemas, proponer objetivos, programar recursos, planificar, controlar y evaluar acciones que den respuesta al problema a solucionar y deben promover el desarrollo

de todos los participantes, de modo que cada uno concientice la necesidad de un constante mejoramiento en su modo de actuación profesional.

Tomando en consideración los propósitos de la presente obra científica, se toma como referente a Valle (2012), quien refiere que las estrategias pueden asumir su nombre a partir del objeto de transformación, representado en esta investigación por la profesionalización del maestro primario.

Resultan referentes en el estudio sobre estrategia de profesionalización como resultado científico, los criterios de Rodríguez (2015) en su tesis doctoral, quien apunta que “es una forma particular de resultado de la investigación educativa, atendiendo al contexto o ámbito concreto sobre el que se pretende actuar” (p.60).

En esta investigación se asume, de Zinga (2012), que la estrategia de profesionalización es:

El conjunto de acciones que permite desarrollar diversas formas de superación, de trabajo metodológico e investigación para promover la adquisición, perfeccionamiento, y/o actualización de aprendizajes, desarrollo de habilidades y capacidades pedagógicas profesionales, así como la conformación de valores éticos comportamentales, para elevar la calidad del desempeño profesional pedagógico en determinado nivel de educación. (Rodríguez, 2015, p.60)

Ante la necesidad de revelar la especificidad del resultado científico que se propone, se define la estrategia de profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, como: un sistema de acciones lógicas y coherentes, organizadas en etapas, encaminado a la transformación del desempeño profesional del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

En función de precisar la estructura de esta estrategia se estudió la obra de Valle (2007) donde revela que la elaboración de un resultado científico puede recorrer diferentes caminos como necesidad de la propia práctica. Este autor (Valle, 2010), también precisa que los componentes estructurales de la estrategia son: misión, objetivos, acciones, métodos y procedimientos, recursos, responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas, formas de implementación y formas de evaluación.

Desde el punto de vista práctico, Rodríguez (2015) modela una estrategia de profesionalización que se estructura en tres componentes: teórico, metodológico y práctico, donde el primero se conforma por los fundamentos, principios, las cualidades y las relaciones esenciales de la estrategia; el segundo componente “refleja la secuencia temporal y espacial de la concepción estructural y funcional -esencial- de la superación profesional y el trabajo metodológico” (p. 62), en tanto en el componente práctico se ofrecen indicaciones para la implementación de la estrategia.

Tomando como base las ideas de Valle (2007, 2010) y de Rodríguez (2015) y teniendo en cuenta los propósitos de esta tesis, la estrategia de profesionalización que se presenta se **estructura** en: un **componente teórico** que comprende los fundamentos, la misión, el objetivo general, las ideas rectoras y las cualidades; un **componente procedimental**, en el que se organiza la concepción estructural y funcional de las acciones que se proponen; abarca las cuatro etapas por las que transita la estrategia con sus correspondientes acciones, que, en el caso de la segunda y tercera, responden a las líneas claves de trabajo: el trabajo metodológico y la superación profesional, en función de la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y por último,

un **componente práctico** donde se ofrecen sugerencias para la implementación de la estrategia en la práctica pedagógica.

Los tres componentes interactúan dialécticamente, establecen relaciones de jerarquía (componente teórico), subordinación y coordinación. En la práctica se manifiestan como un sistema coherente y dinámico que contribuye a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Para la mejor comprensión de esta estrategia de profesionalización se presenta su representación gráfica:

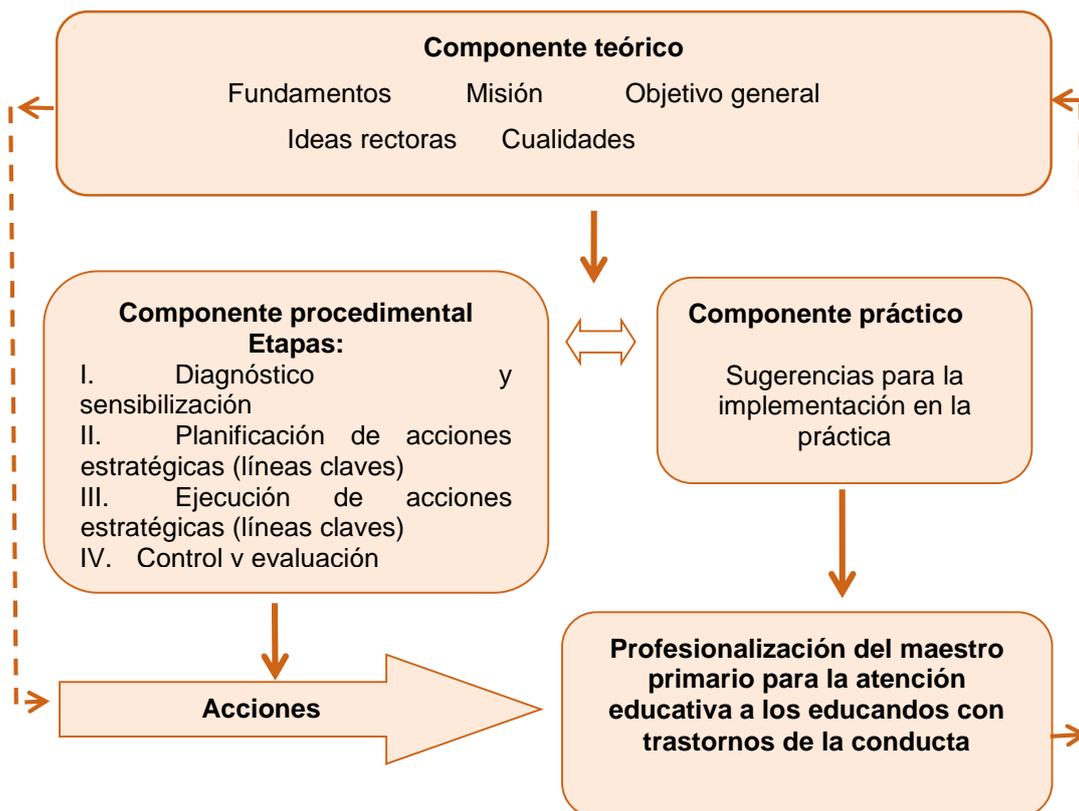


Figura 1: Representación gráfica de la estrategia de profesionalización que se propone. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describe y explica cada uno de los componentes:

Componente teórico

Los **fundamentos** que sustentan la estrategia de profesionalización son:

Su base teórica y metodológica se sustenta en la **filosofía marxista leninista** y su **método dialéctico-materialista**. Se apoya, en particular, en la concepción científica del mundo, en la teoría leninista del conocimiento y la actividad del hombre, al tener en cuenta las relaciones dialécticas que han de establecerse entre el conocimiento sensorial, el racional que posibilita resolver la contradicción fundamental planteada, a partir de comprender la necesidad de la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y el consecuente salto cualitativo hacia su mejoramiento humano y profesional.

La interrelación de los **fundamentos biológicos y neurológicos** de la estrategia de profesionalización que se presenta encuentra puntos comunes en la comprensión del cerebro como el órgano que muestra cómo aprenden y cómo se comportan los educandos y cuáles son las funciones del cerebro, lo cual tiene importancia en la profesionalización del maestro primario, pues le posibilita enseñar un mejor comportamiento y entender las posibles causas del trastorno.

De igual manera, se considera en la profesionalización del maestro primario, el conocimiento de la construcción del cerebro, que es gradual y depende de factores biológicos, ambientales, nutricionales y sociales; que existen períodos sensibles para algunos aprendizajes, lo que explica el comportamiento, así como sus trastornos en niños, adolescentes y jóvenes; que las vivencias o experiencias tienen un gran impacto sobre el aprendizaje y la conducta e influyen en las rutas de las que el cerebro dispone para la conducta social.

Se concibe desde los **fundamentos sociológicos**, el carácter general de la educación como un fenómeno social que favorece el desarrollo de la personalidad; en esta investigación se valora desde la adquisición de los conocimientos, las cualidades y habilidades profesionales del maestro primario para el éxito en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Se sigue el criterio básico de la política educacional cubana, que reconoce la repercusión del trabajo metodológico y de la superación de posgrado en el desempeño profesional pedagógico del maestro primario.

Los presupuestos teóricos de la concepción histórico-cultural del desarrollo humano constituyen los **fundamentos psicológicos**, pues se parte del análisis de la situación social del desarrollo, de los cambios positivos que se producen en el maestro primario durante el proceso de profesionalización, visto desde la dinámica de las acciones que se desarrollan en el plano externo y la movilización que desde lo interno ocurre en él, manifiesta en sus dimensiones: cognitiva, gestión de la conducta y profesionalidad.

En este sentido, se necesita gestionar positivamente la conducta de los educandos y aplicar estrategias en la atención educativa a los trastornos de la conducta, atendiendo a las particularidades de la personalidad y a la situación social del desarrollo de cada uno.

Los fundamentos **pedagógicos** tienen su base en los aportes de la pedagogía cubana, en los resultados de las experiencias de la Educación Primaria, la Educación Especial y de la formación del maestro primario; la interrelación de estos aportes se ajustan a las máximas marxistas sobre las relaciones entre la instrucción y la educación, basadas en el pensamiento y los sentimientos del hombre; a las aspiraciones de la profesionalización del maestro primario y a la concepción de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Un fundamento pedagógico esencial de esta estrategia es la **Educación Avanzada** que marca pautas sobre las potencialidades humanas del profesional para ser educado, autoeducarse y educar a los demás. Al respecto, se reconoce a la actividad pedagógica como el escenario para alcanzar la profesionalización del maestro primario, pues propicia el desarrollo de saberes, habilidades, hábitos, sentimientos y valores. Se asumen los principios de dicha teoría, a saber:

Relación entre la pertinencia social, los objetivos, la motivación (incluye la actividad laboral, los intereses personales y sociales): la profesionalización del maestro primario responde al encargo social del Sistema Nacional de Educación, el cual tiene entre los retos actuales la escuela abierta a la diversidad. En tal sentido, resulta necesario el mejoramiento del desempeño profesional de este maestro primario para la gestión de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. En la estrategia se tienen en cuenta los intereses y las motivaciones del maestro.

Vínculo de la teoría con la práctica y la conducta ciudadana: el cumplimiento de este principio contribuye a que el maestro primario aplique en su práctica pedagógica los conocimientos acerca de los trastornos de la conducta, sus manifestaciones, la gestión de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y los recursos para ello. Además, que su actuación se manifieste como la conducta ejemplar del profesional en su vida, en su medio, la familia, el barrio, las amistades y el país (Añorga, 2014).

Condicionabilidad entre la formación del pregrado, la básica y la especializada: este principio garantiza la coherencia con la formación de pregrado y por tanto, con los nuevos conocimientos y habilidades, sobre la gestión de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, de los que debe apropiarse el maestro

primario, de manera progresiva, y que están establecidos en su formación básica y especializada, lo cual es coherente con las etapas de formación del profesional.

Los **fundamentos jurídicos** se basan en la integración de aspectos contenidos en los documentos rectores de la formación del maestro primario y en el marco jurídico legal para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. La educación, como derecho de todos y cada uno de los miembros de la sociedad cubana, queda legislado en la Constitución de la República de Cuba, el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de las Familias y el Decreto-Ley 64/1982.

La **misión** consiste en concebir un proceso que favorezca la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta a partir de la transformación positiva en lo cognitivo, en la gestión de la conducta y la profesionalidad.

El **objetivo general** de la estrategia es potenciar la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

En las **ideas rectoras** de la estrategia de profesionalización propuesta se integran los principios de la Educación en Cuba y los principios de la atención a los educandos con trastornos de la conducta. Estas ideas son:

▪ **La interrelación entre la pertinencia, el encargo y la inclusión social, desde la profesionalización del maestro primario:** se expresa en la importancia de transformar positivamente el modo de actuación del maestro primario en cuanto a la gestión y su profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, consecuentes con las políticas educativas en Cuba.

▪ **Carácter diferenciado, explicativo, valorativo y especializado del diagnóstico:** es el punto de partida de las acciones para contribuir al mejoramiento

de la gestión de la conducta y la profesionalidad, a partir de las funciones y tareas propias del maestro primario.

- **El carácter científico de la profesionalización del maestro primario:** se manifiesta en la proyección de acciones para la superación profesional en relación con la gestión de la conducta y la profesionalidad, a partir de la actualización y especialización de su actividad pedagógica para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

- **La correlación entre la preparación y la formación de posgrado:** se pone de manifiesto en las acciones dirigidas a la profesionalización del maestro primario, las que ofrecen respuestas a las dificultades que presenta para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Cualidades de la estrategia:

Las **cualidades** de esta estrategia son:

Contextualizada, porque se consideran las circunstancias que rodean el proceso de profesionalización del maestro primario y responde a sus particularidades, aspectos que se atienden de forma integrada en las acciones por etapas de la estrategia de profesionalización.

Orientadora, puesto que sus acciones guían la formación del maestro primario para la atención educativa de los educandos con trastornos de la conducta, en función de su mejoramiento profesional.

Dinámica, porque emplea formas variadas del trabajo metodológico y de la educación de posgrado, las que favorecen la participación del maestro primario en la construcción de nuevos conocimientos, en intercambios de experiencias, en la cooperación y la crítica oportuna para su profesionalización en la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Flexible, pues da la posibilidad de rediseñar las acciones, según las circunstancias y las necesidades de preparación del maestro primario en función de la atención educativa a la diversidad de educandos que atiende, especialmente a los que presentan trastornos de la conducta.

Transformadora, ya que parte del estado actual de la profesionalización del maestro primario; sus acciones contribuyen a la actualización, socialización y la independencia cognoscitiva, a la vez que generan cambios de actitud en él y promueven el crecimiento de su profesionalidad.

Desarrolladora: dada en que se proyecta como un proceso permanente que estimula la adquisición de conocimientos, el desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes en la gestión de la conducta y profesionalidad del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Componente procedimental

Este componente tiene como punto de partida el estado real y deseado de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, así como los sujetos y líneas claves de trabajo, que están involucrados en esta estrategia. Se expresa en las acciones estratégicas de las etapas que se diseñan, las que se organizan teniendo en cuenta las líneas claves de trabajo. Se conforma por: cuatro etapas con las correspondientes acciones, las cuales, en el caso de la segunda y tercera etapas, se diseñan teniendo en cuenta las líneas claves de trabajo.

Las **líneas claves de trabajo** responden a la importancia que se le concede al diseño y ejecución de las actividades de superación profesional y trabajo metodológico, lo que se concibe como vía fundamental en la transformación positiva del desempeño profesional del maestro primario para la atención educativa a los educandos con

trastornos de la conducta y por ser una exigencia a su profesionalización para elevar la calidad de los procesos que dirige.

Además, se tuvo en cuenta, como se citó en Rodríguez (2015), que “los procesos de superación profesional y el trabajo metodológico, como parte de la organización escolar y el sistema de trabajo de las escuelas primarias, van a ser las formas de concretar el proceso de profesionalización de los docentes” (p.61).

Por esta razón, se asumen dos de las formas de preparación establecidas por los Ministerios de Educación de Cuba para los maestros graduados, las que contribuyen a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, están estrechamente vinculadas entre sí y en su ejecución deben integrarse como sistema. Ellas son: Superación profesional (Resolución No 140/2019) y Trabajo metodológico (Resolución 200/2014).

En el diseño de las líneas claves de trabajo se tuvieron en cuenta los objetivos establecidos por la Dirección del Ministerio de Educación (MINED) en los documentos normativos, con la perspectiva de su integración al sistema de trabajo de las instituciones educativas del nivel primario.

Línea clave de trabajo: superación profesional

Relacionada con el sistema de actividades de la educación de posgrado, con el objetivo de complementar y posibilitar el estudio y la divulgación de los avances de la ciencia, en lo relativo a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Línea clave de trabajo: trabajo metodológico

Responde al sistema de actividades metodológicas que se instrumentan y ejecutan como parte del sistema de trabajo de las instituciones educativas del nivel primario, en este caso, con el fin de mejorar la profesionalización del maestro primario para la

atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante el desarrollo de su actividad pedagógica.

Etapas de la estrategia de profesionalización

En el diseño de la estrategia que se propone se consideran cuatro etapas:

- I. Diagnóstico y sensibilización
- II. Planificación de acciones estratégicas
- III. Ejecución de acciones estratégicas
- IV. Control y evaluación

A continuación, se despliegan las acciones según las etapas de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Etapas I: Diagnóstico y sensibilización

Esta etapa transita por dos momentos esenciales. El primero, se encamina a la determinación del estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, para lo cual se propone la aplicación de diversos métodos de la investigación educativa, entre ellos: la revisión de documentos, la observación de clases, encuesta, entrevista y el estudio de los productos del proceso pedagógico. A partir de los instrumentos elaborados, se determina el estado actual de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

El segundo momento se dirige a la toma de conciencia del maestro primario acerca de la necesidad de prepararse en función de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, así como su disposición para participar en la investigación que se desarrolla. Los resultados de las acciones de esta etapa tienen su seguimiento en las etapas posteriores.

Objetivos específicos:

- Identificar las fortalezas y las dificultades en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.
- Sensibilizar a los participantes con la necesidad de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Acciones diagnósticas que se proponen:

1. Elaboración y aplicación de instrumentos para el diagnóstico de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.
2. Valoración de los resultados del diagnóstico y determinación de las principales fortalezas y dificultades.
3. Comunicación y debate sobre el objetivo de la investigación y los resultados del diagnóstico.

Una vez concluido el diagnóstico se procede a realizar las **acciones de sensibilización**, entre las que se proponen:

1. Lectura y análisis del poema Romance de la niña mala, escrito por el maestro cubano Raúl Ferrer.
2. Visualización y análisis del audiovisual "Por cuatro esquinitas de nada"
3. Visualización y análisis de la película "Conducta"
4. Presentación de la estrategia de profesionalización que se propone.
5. Presentación del Manual de gestión de la conducta para el maestro primario (anexo # 29)

Etapas II: Planificación de acciones estratégicas

Esta etapa se diseña a partir de los resultados del diagnóstico y de las consideraciones de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Objetivo específico: Determinar las acciones para cada línea clave de trabajo que posibiliten la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Línea clave de trabajo: superación profesional

La **superación profesional** como forma organizativa de la educación de posgrado tiene como objetivo contribuir a la educación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural (R.M 140/19 p.5)

Acciones estratégicas:

1. Determinación de las formas organizativas de la superación profesional a utilizar en la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

De sus formas organizativas principales, se utiliza el curso; también se emplean la autopreparación y la conferencia especializada, que son formas de posgrado, pero no de las principales; sin embargo, en esta investigación se considera que favorecen una comprensión más rápida y precisa de los contenidos.

En esta investigación se conciben como:

Curso: tiene como objetivo fundamentar la profesionalización del maestro primario desde lo cognitivo, la gestión de la conducta y la profesionalidad, en función de la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta.

Autopreparación: es premisa para que resulte efectiva la superación profesional individual o colectiva, requiere de esfuerzo y dedicación permanente; conduce a la actualización y desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que promueven la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

2.- Determinación y formulación del objetivo, contenido específico y las ideas fundamentales en cada una de las actividades previstas como formas organizativas de la superación profesional que se proponen para esta investigación. (anexos # 10 al 16)

Línea clave de trabajo: trabajo metodológico

El **trabajo metodológico** es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta por los cuadros de dirección, funcionarios y los docentes en los diferentes niveles y tipos de Educación para elevar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica-técnica de los funcionarios en diferentes niveles, los docentes graduados y en formación, mediante las direcciones docente metodológica y científico metodológica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo. Se caracteriza por su naturaleza didáctica, diferenciada, colectiva, individual y preventiva, con un enfoque ideo-político, en correspondencia con los objetivos del sistema educativo cubano (R.M 200/14, p.1).

Acciones estratégicas:

1. Determinación de las direcciones fundamentales del trabajo metodológico a utilizar en la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta.

El trabajo metodológico tiene dos direcciones, estas son: trabajo docente-metodológico y científico-metodológico, las que presentan diferentes formas para su organización, ejecución y control. En esta investigación se seleccionan, de la dirección del trabajo docente-metodológico, las formas siguientes: la reunión metodológica, la clase metodológica y el taller metodológico. De las formas de la dirección científico-metodológica se emplean: talleres y eventos científico-metodológicos.

Las formas del trabajo docente-metodológico:

Reunión metodológica: mediante el análisis y el debate de los problemas que afectan la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en la actividad pedagógica, se valoran sus causas y posibles soluciones desde la teoría y la práctica pedagógica. Se toman acuerdos que constituyen temáticas de otras actividades metodológicas. (anexos # 11 y 14)

Clase metodológica: a través de la demostración, argumentación y el análisis de aspectos metodológicos en general se contribuye a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante el desarrollo de su actividad pedagógica; esta forma de trabajo docente metodológico tiene un carácter instructivo y demostrativo. (anexo # 15)

Taller metodológico: a partir del debate de la profesionalización del maestro primario, sus fortalezas y dificultades en relación con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, se elaboran acciones didácticas y educativas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos, los métodos y se arriba a conclusiones generalizadas. (anexo # 12)

El trabajo científico-metodológico: tiene dos formas para su diseño, ejecución y control, ellas son el seminario científico-metodológico (anexo # 13) y los talleres y

eventos científico-metodológicos; en esta investigación se emplean el seminario científico-metodológico y los Talleres y eventos científico-metodológicos.

Seminario científico-metodológico: Es una sesión de trabajo científico que se desarrolla en un ciclo, grado o centro docente, cuyo contenido responde, en lo fundamental, a las líneas y temas de investigación pedagógica que se desarrolla en esas instancias relacionadas con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Talleres y eventos científico-metodológicos como una de las formas del trabajo científico metodológico, tiene como finalidad debatir acerca de la profesionalización del maestro primario que se investiga; su contenido responde, en lo fundamental, a la presentación de resultados de investigaciones relacionadas con la actividad pedagógica del maestro primario, así como a las experiencias pedagógicas de avanzada, permite transmitir experiencias novedosas y creativas en relación con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Los temas que guían los talleres o eventos científicos se relacionan con los resultados de la profesionalización del maestro primario, así como las acciones más frecuentes en la atención educativa a estos educandos.

.2.- Determinación y formulación del objetivo, contenido específico y las ideas fundamentales que deben ser objeto de tratamiento en **el trabajo científico-metodológico** que se propone en esta investigación. (anexo # 13)

Etapas III: Ejecución de acciones transformadoras

En esta etapa se materializan las acciones concebidas para cada una de las líneas claves de trabajo: la superación profesional y el trabajo metodológico. Ellas se introducen, para su puesta en práctica, en el sistema de trabajo de las escuelas, contexto de esta investigación.

Objetivo específico: Incorporar al sistema de trabajo de la escuela las acciones que forman parte de la estrategia de profesionalización que se diseña y que están dirigidas a lo cognitivo, la gestión de la conducta y la profesionalidad del maestro primario, dimensiones de la profesionalización en estudio.

Acciones estratégicas:

1. Desarrollo de las formas de superación profesional propuestas en la etapa anterior.
2. Desarrollo del trabajo metodológico propuesto.

Etapa IV: Control y evaluación

En esta etapa se constata el estado real de las transformaciones en la profesionalización del maestro primario, así como el estado de opinión y satisfacción de los participantes, tanto sobre las acciones de la estrategia de profesionalización que se introduce en la práctica, como de sus beneficios en la profesionalización del docente para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

En esta etapa es importante realizar un seguimiento al proceso, mediante la utilización de diferentes métodos de investigación, con el objetivo de constatar resultados, identificar insuficiencias, efectuar correcciones y reorientar la toma de decisiones, de manera oportuna y sistemática por parte de los participantes.

Objetivos específicos:

Valorar los resultados de la introducción en la práctica de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Constatar el estado de opinión y satisfacción acerca de la estrategia de profesionalización del maestro primario propuesta, a partir de los beneficios que reporta su aplicación en el contexto de la escuela primaria.

Acciones estratégicas:

1. Control del cumplimiento del cronograma convenido
2. Control de la introducción en la práctica de las acciones propuestas
3. Recopilación de las regularidades de las visitas de inspección y ayuda metodológica realizadas a la escuela por diferentes instancias, para constatar la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
4. Evaluación final de la estrategia a través de un test de satisfacción y una prueba de desempeño.

Componente práctico

Para la introducción en la práctica de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, se considera que esta debe tener como premisas el cumplimiento de las siguientes recomendaciones:

- Creación de un compromiso y una ética con todos los factores implicados para asumir los resultados de esta investigación, en beneficio de la transformación del objeto que se estudia.
- Estudio de los fundamentos teórico-metodológicos de la estrategia de profesionalización, por los factores implicados en la introducción en la práctica.
- Ajuste del contenido de la estrategia de profesionalización, en correspondencia con la situación actual del contexto en el cual se va a aplicar.
- Atención priorizada, en el desarrollo de las diferentes acciones previstas, a aspectos esenciales como: el diagnóstico y el pronóstico de desarrollo, su formación y experiencia profesional, así como su capacidad para ofrecer soluciones a los problemas profesionales que se le presentan en el contexto de actuación profesional.

- Rediseño del sistema de superación profesional y de las acciones metodológicas del plan anual de la escuela, para la implementación de las acciones previstas en las diferentes etapas de la estrategia.
- Establecimiento de un registro de sistematización que permita la recogida de los principales resultados que se van obteniendo, con la finalidad de tener un control y retroalimentación de manera sistemática, tanto del proceso, como de sus resultados. Es importante tener identificados: los logros que se van revelando, las nuevas necesidades que van surgiendo y las dificultades que van emergiendo, cuestiones que serán objeto de consideración en la última etapa.
- Coordinación con profesionales de la educación (maestros primarios, directivos de la escuela primaria y profesores de la Universidad) con vasta experiencia en la problemática que se investiga, para garantizar la ejecución de algunas de las acciones de la estrategia de profesionalización propuesta.

Conclusiones parciales

El diagnóstico de la profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta, se realizó sobre la base de sus dimensiones, indicadores y descriptores de medida. El análisis de los resultados posibilita resumir las fortalezas y dificultades en relación con las dimensiones de dicho proceso. (Cognitiva, Gestión de la conducta y Profesionalidad).

Se aprecia la falta de conocimientos relacionados con las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta y como dificultades para caracterizar a los educandos de manera individual y colectiva; se percibe falta de una planificación y ejecución de acciones que contribuyan al mejoramiento de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos a partir de la gestión de la conducta, así como en la búsqueda de soluciones y en la preparación profesional.

En respuesta a las dificultades detectadas en el diagnóstico se presenta una estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, cuyas acciones transcurren por etapas y líneas claves de trabajo. Además, se incluye un grupo de recomendaciones para su introducción en la práctica.

**CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN
DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS
EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA**

CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA.

En el presente capítulo se exponen los resultados de la valoración teórica de la estrategia de profesionalización que se propone, a partir de la aplicación del método de consulta a expertos. Posteriormente, se presentan los resultados de su validez práctica, por medio de la implementación de la propuesta en las escuelas objeto de investigación en Matanzas.

3.1.- Valoración de la estrategia de profesionalización propuesta, mediante el criterio de expertos

En este epígrafe se presentan los resultados de la aplicación del método criterio de expertos, el cual permitió buscar consenso sobre la validez de la estrategia de profesionalización. Para ello se seleccionó un grupo de profesionales que tienen la preparación idónea para aportar valoraciones acerca de la estrategia de profesionalización propuesta y ofrecer recomendaciones al respecto.

En la investigación se tuvieron en cuenta como características y cualidades de los expertos, las siguientes: años de experiencia, dominio del tema de investigación, experiencia de trabajo en la escuela primaria y en la formación del maestro primary, capacidad de análisis, creatividad, efectividad de su actividad profesional, formación académica de posgrado y/o categoría docente.

En la selección de los expertos también se tuvieron en cuenta los requisitos siguientes: poseer título de graduado en la Educación Superior, contar con más de cinco años de experiencia en el Ministerio de Educación o en el Ministerio de Educación Superior, haber trabajado en la Educación Primaria o Especial, tener conocimientos sobre contenidos relacionados con: profesionalización, desempeño profesional pedagógico,

atención educativa y trastornos de la conducta; además, mostrar disposición para colaborar con la investigación.

La aplicación del criterio de expertos se inició con la realización de un cuestionario de autoevaluación a fin de determinar su coeficiente de competencia, a partir del cálculo de los coeficientes de conocimiento y argumentación para, sobre esta base, hacer la selección definitiva de los expertos, según aparece en el anexo # 17.

El grupo de posibles candidatos a expertos estuvo integrado por 30 profesionales, de ellos resultaron seleccionados 20 con el coeficiente de competencia alto. De ellos, 13 (65 %) poseen el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y siete (35 %), el título académico de Máster; ocho (40 %) son profesores del Departamento de Educación Infantil, 12 (60 %) del Departamento de Educación Especial. Respecto a los años de experiencia, 19 poseen más de 20 años y uno (5 %), alrededor de 15 años en la docencia. Todos tienen resultados satisfactorios en investigaciones vinculadas al tema, a la formación y preparación de maestros primarios en el ejercicio de la profesión.

Del total de expertos seleccionados, el 100 % muestra un coeficiente de competencia alto, por tanto, el 100% resultó competente. Los resultados relacionados con cada uno de los expertos empleados en el estudio aparecen en los anexos. (anexos # 18 y 18.1)

A cada experto seleccionado se le hizo llegar un resumen de los contenidos fundamentales de la estrategia de profesionalización (anexo # 19), el modelo de la encuesta y los resultados del diagnóstico de cada dimensión de la variable fundamental objeto de transformación por dimensiones, para que expresaran sus ideas y criterios sobre la validez que presenta el resultado de la investigación (anexo # 21).

Para valorar los criterios que ofrecen los expertos se definen los requisitos siguientes: el criterio valorativo a tener en cuenta como resultado final será el que mayor número de expertos seleccione y, por tanto, el que obtenga mayor por ciento. Cuando las afirmaciones valoradas en el instrumento obtienen resultados de:

- (MA) - Muy Adecuado, se considera como una fortaleza
- (BA) - Bastante Adecuado, se considera como un resultado bueno.
- (A)- Adecuado, se considera como un resultado aceptado.
- (PA) - Poco Adecuado, se considera como poco aceptado
- (NA) – No Adecuado, se considera como una dificultad.

Los aspectos propuestos a valoración de los expertos son los siguientes:

1. La propuesta de la misión y el objetivo general
2. Relevancia del componente teórico
3. Relevancia del componente procedimental
4. Relevancia del componente práctico
5. Consistencia lógica entre sus componentes teórico, procedimental y práctico, así como su correspondencia con la misión y el objetivo
6. Utilidad de la estrategia de profesionalización del maestro primario en la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Análisis de los resultados por cada uno de los aspectos propuestos a valoración de los expertos. (anexo # 21)

En el primer aspecto a valorar se observa que cinco (25%) de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado la propuesta de la misión y el objetivo general sometidos a su consideración; que 11 (55%) la consideran como Bastante adecuado y cuatro (20%), Adecuado. El valor expresa un alto grado de concordancia

de los expertos. A partir de ello, se puede considerar como Bastante adecuado. (Ver tablas # 1 y 2 en el anexo # 21).

En el aspecto número dos se observa que ocho (40%) de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado la relevancia del componente teórico sometido a su consideración, que diez (50%) lo consideran como Bastante adecuado y dos (10%), Adecuado. El valor expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, se puede considerar como Muy adecuado. (Ver tablas # 1 y 2 en el anexo # 21)

Un total de 13 (65%) de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado la relevancia del componente procedimental sometido a su consideración, que seis (30%) lo consideran como Bastante adecuado y uno (5%), Adecuado, lo correspondiente al aspecto número tres. El valor expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, se puede considerar como Muy adecuado. (Ver tablas # 1 y 2 del anexo # 21)

En la valoración del aspecto número cuatro, se observa que ocho (40%) de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado la relevancia del componente práctico sometido a su consideración, diez (50%) lo consideran como Bastante adecuado y dos (10%) Adecuado. El valor expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, se puede considerar como Bastante adecuado. (Ver tablas # 1 y 2 del anexo # 21)

Un total de 14 (70 %) expertos consultados, en el aspecto número cinco (25%), valoran como Muy adecuado la consistencia lógica entre sus componentes teórico, metodológico y práctico y su correspondencia con la misión y el objetivo; cuatro expertos (20%) la consideran como Bastante adecuado y dos, Adecuado. El valor expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, se puede considerar como Muy adecuado. (Ver tablas # 1 y 2 del anexo # 21)

En la valoración realizada del aspecto número seis se aprecia que ocho (40%) de los expertos consultados, valoran como Muy adecuado el grado de utilidad que tiene la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta; mientras que nueve (45%) lo consideran como Bastante adecuado y tres (15%), Adecuado. El valor expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, se puede considerar como Bastante adecuado. (Ver tablas # 1 y 2 del anexo # 21)

En resumen, los datos evidencian dos aspectos en la categoría de Muy adecuado y cuatro en Bastante adecuado. La categoría evaluativa correspondiente a cada aspecto, según el criterio de los expertos, recibe una valoración positiva; lo que corrobora la validez científica desde el punto de vista teórico de la estrategia de profesionalización propuesta.

Por tanto, la interpretación de los resultados cuantitativos, los niveles de frecuencias con que los expertos se expresaron en sus evaluaciones y las valoraciones adicionales emitidas por estos, evidencian y acreditan la validez de este resultado científico, que contribuye al mejoramiento de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

A su vez, señalan que esta propuesta puede ser socializada con todas las instituciones responsabilizadas con la formación y superación del profesional de la educación.

Los expertos emitieron sus valoraciones y recomendaciones sobre la validez de la estrategia de profesionalización propuesta y señalan como principales valoraciones las siguientes:

- La propuesta está en correspondencia con las necesidades y potencialidades del maestro primario, favorece la preparación en correspondencia con este tema al proporcionarles las acciones de superación para la atención educativa a los

educandos con trastornos de la conducta, como objeto y sujeto de su influencia, los que multiplican esta labor tanto en el plano profesional como personal.

- La estrategia de profesionalización se considera válida porque contribuye a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

- Es válida porque responde a los objetivos del perfeccionamiento de la educación primaria mediante la profesionalización del maestro primario, dirigida a la adquisición de conocimientos sobre la diversidad de educandos y en especial de aquellos que presentan trastornos de la conducta para poder brindarles una adecuada atención educativa.

- La propuesta puede ser socializada en todas las instituciones educativas responsabilizadas con la superación profesional del maestro primario que atienden educandos con trastornos de la conducta

En este mismo sentido, los expertos propusieron con sus valoraciones criterios útiles que permitieron el perfeccionamiento de la estrategia de profesionalización. Entre ellos se destacan:

- Profundizar en los fundamentos biológicos y su concreción en la estrategia.

- Precisar con mayor claridad las acciones de la etapa de Planificación, según el predominio de las mismas por línea de acción estratégica.

Después de la valoración positiva que se obtuvo acerca de la validez de la estrategia de profesionalización, fue necesario perfeccionarla, al considerar las recomendaciones antes mencionadas; se presenta modificada en la tesis, en su versión final. De esta forma, se procedió a la introducción en las escuelas primarias seleccionadas en el municipio Matanzas, para constatar su validez en la práctica.

3.2. Validación de los resultados de la introducción parcial de la estrategia de profesionalización

Como parte del proceso investigativo, se procedió a la introducción parcial de la estrategia de profesionalización en la práctica por parte del investigador y los directivos de la institución educativa en el período comprendido entre septiembre de 2022 hasta marzo de 2023.

Del análisis de los resultados se pudo comprobar que los maestros primarios seleccionados coinciden en mayor por ciento con deficiencias detectadas en el diagnóstico inicial, así como atienden a la mayor cantidad de educandos con trastornos de la conducta ubicados en las instituciones educativas de nivel primario en el municipio Matanzas.

Se implementaron 13 acciones de un total de 80, que representó el 16.3 % del total general. De ellas, cuatro en la etapa de Diagnóstico, según la realidad y sensibilización de los sujetos de la educación para un 20 %, tres en la etapa de ejecución, en correspondencia con el sistema de actividades planificadas y seis en la etapa de Control y evaluación para un 20 %. Las acciones seleccionadas se justifican por considerar que son las que mayor impacto lograrían en un corto período de tiempo, por estar dirigidas fundamentalmente al proceso de profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Se seleccionó, como muestra intencional, la institución educativa “Sí Por Cuba” del Consejo Popular “Peñas Altas” del municipio Matanzas y 19 maestros pertenecientes al claustro. En el anexo # 22 se presenta una caracterización de los aspectos más sobresalientes de dicha muestra.

Se seleccionó la escuela referida por ser la de mayor cantidad de educandos con trastornos de la conducta (cuatro: dos con manifestaciones de agresividad y dos con

trastornos de hiperactividad y déficit de atención) en el municipio Matanzas en la actualidad, en cuyo colectivo pedagógico persisten insuficiencias en el desempeño profesional pedagógico para la atención educativa a estos educandos, lo cual incide tanto en el aprendizaje, como en la conducta y repercute en la calidad de la educación. Lo anterior se revela en que el maestro primario no profundiza en la caracterización individual y colectiva, son escasas las acciones que realizan para mejorar la calidad de la atención educativa a estos educandos, así como es escasa la participación de los maestros primarios de esta institución en las acciones de superación proyectadas.

Momentos por los que transita la introducción en la práctica de la estrategia de profesionalización:

Primer momento: De determinación del nivel de partida

Segundo momento: De introducción de las acciones en la práctica

Tercer momento: Determinación de la validez práctica

Descripción del proceso en cada uno de los momentos. Principales resultados

Primer momento: De determinación del nivel de partida. Diagnóstico y sensibilización

El objetivo esencial de este momento fue: diagnosticar el nivel de desarrollo real de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Para ello se desarrollaron las acciones previstas en la etapa de: Diagnóstico y sensibilización, ya descritas en el Capítulo 2 de esta tesis. Las acciones de sensibilización estuvieron dirigidas principalmente a identificar a los maestros primarios con la problemática existente y el motivo de la propuesta, es decir, por qué, para qué y cómo se iba a implementar la estrategia metodológica.

Aunque el proceso de sensibilización fue transitando por todos los momentos de la implementación, aquí transcurrió directamente mediante las acciones siguientes:

Lectura y análisis del poema Romance de la niña mala, escrito por el maestro cubano Raúl Ferrer; visualización y análisis del audiovisual “Por cuatro esquinitas de nada”; Visualización y análisis de la película “Conducta”; presentación de la estrategia de profesionalización que se propone y la presentación del Manual de gestión de la conducta para el maestro primario (anexo # 29).

Después del análisis de los aspectos valorados en la reunión, surgió un debate en relación con la importancia de mejorar la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de lo siguiente:

Trabajar de manera integrada los contenidos relacionados con la profesionalización del maestro primario y atención educativa a educandos con trastornos de la conducta, como se ve reflejado en las acciones a desarrollar en la estrategia, a partir también de la participación de los agentes y agencias educativas.

Las preocupaciones del maestro primario sobre cuándo, dónde y cómo se implementarían las acciones propuestas en la estrategia de profesionalización, constituyeron punto de partida que permitió percibir la disposición para cooperar y participar en su puesta en práctica; se presentó la propuesta de los momentos y el tiempo, lo que posibilitó escuchar criterios y realizar algunos cambios para un mejor funcionamiento.

Entre los cambios propuestos y acordados estuvieron: Incluir las acciones con carácter metodológico en la estrategia de trabajo de la escuela, para suplir las necesidades de preparación del maestro primario; incluir el posgrado en el plan de acciones de superación del territorio de manera que fueran acreditados y debidamente desarrollados.

A continuación, se presenta un resumen de los principales resultados de esta etapa.

- Se logra que los maestros primarios reconozcan las necesidades relacionadas con mejorar la profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.
- Se aprecia compromiso con la profesión a partir de la disposición de la totalidad de los maestros primarios para implicarse en este proceso de introducción en la práctica de la estrategia de profesionalización.
- Se logra la determinación de las acciones que contribuyan a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Se realiza la reunión con los maestros primarios seleccionados en la investigación, explicándoles el proceso a desarrollar, la fundamentación y presentación de la estrategia de profesionalización. Se presentó un cronograma de trabajo para desarrollar las acciones, además de tenerse en cuenta los recursos humanos y materiales que aseguren el éxito de la aplicación de las acciones.

En cuanto a las acciones para el primer momento se formularon de forma clara los temas, objetivos, contenidos específicos y las ideas fundamentales que deben ser objeto de análisis y reflexión en cada una de las actividades previstas en esta estrategia.

A partir de este análisis se elaboraron materiales de apoyo para las actividades del trabajo metodológico que se planifica, teniendo en cuenta la autopreparación para la realización de las acciones y actividades que se proponen.

De acuerdo con lo planificado, la primera acción fue propiciarle a los maestros primarios materiales y bibliografía actualizada sobre los contenidos a abordar en cada una de las acciones a realizar en este segundo momento.

Segundo momento: De introducción de las acciones en la práctica

El objetivo esencial de este momento fue: introducir de manera parcial algunas de las actividades propuestas en las acciones que forman parte de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Las actividades que se seleccionaron fueron dos reuniones metodológicas, una clase abierta, un taller metodológico, un seminario científico-metodológico y un curso de posgrado, con un enfoque sistémico, los que se realizaron a partir de la planificación convenida en las acciones de trabajo metodológico de la escuela, incluidas en el Plan anual de la institución educativa. En correspondencia con la investigación, se desarrollaron desde septiembre hasta febrero del año 2023.

Las actividades metodológicas se fundamentaron a partir del problema conceptual metodológico siguiente: ¿Cómo contribuir a la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta?

Se ejecutaron las acciones en la práctica como se explica a continuación:

Se realizó la reunión metodológica uno (anexo # 11), con el título: “La profesionalización del maestro primario y la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta”, para analizar los principales problemas, causas y posibles soluciones en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

- Posteriormente se realizó el taller metodológico (anexo # 12) con el título: “El rol del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta”, para debatir sobre la importancia del empleo de algunos recursos y sus requerimientos.

- Para preparar a los maestros primarios en cuanto a los conocimientos sobre la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, se desarrolló un

seminario científico-metodológico (anexo #13) con el tema: “La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde la escuela primaria”, con el objetivo de socializar los resultados de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y su contribución a la profesionalización del maestro primario.

- Se realizó la reunión metodológica dos (anexo # 14), con el tema: “La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde la clase”, para analizar este proceso de manera que favoreciera la comprensión de la profesionalización del maestro primario.

- Para dar seguimiento a los aspectos tratados en la reunión metodológica dos y cumpliendo con el acuerdo que en ella se tomó, se desarrolló la clase abierta (anexo #15) con el objetivo de demostrar cómo puede desplegarse dicha atención, lo que posibilitó la observación en el contexto áulico, para cuyo desarrollo y posterior debate se entregó una guía de observación a los participantes (anexo 15).

- Se desarrolló un curso de posgrado de 40 h/c, semipresencial (anexo # 16), con el propósito de capacitar a los maestros primarios a partir de su desempeño profesional en cómo introducir los resultados de sus investigaciones y experiencias pedagógicas para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde el análisis de las posiciones teóricas en que se sustentan, para su reconocimiento, introducción y contextualización en el trabajo metodológico de las escuelas.

Tema 1. Los trastornos de la conducta

Sistema de conocimientos: Las relaciones humanas. Bases neurofisiológicas del comportamiento humano. Los trastornos de la conducta. Definición, causas y estructura del defecto. Sus particularidades. Bases neurofisiológicas de la conducta.

Tema 2. Formas de manifestación de los trastornos de la conducta

Sistema de conocimientos: Principales formas de manifestación: Agresividad, Timidez, Hiperquinesis, Inadaptación neurótica, fuga, conducta delictiva, otras. Características particulares. Diagnóstico diferencial

Tema 3. Gestión de la conducta

Sistema de conocimientos: Gestión de la conducta. Definición. Recursos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Principios de la atención educativa

Tema 4. La comunicación educativa

Sistema de conocimientos: Comunicación. Definición. Tipos de comunicación. Comunicación educativa. Definición. Particularidades. La comunicación asertiva. Barreras de la comunicación. El papel de la comunicación educativa en la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Tercer momento: Determinación de la validez práctica

Después de la implementación de las acciones, se transitó al tercer momento, de validez práctica de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Este momento fue trascendental para:

- Evaluar las acciones propuestas a partir de la satisfacción personal sobre los beneficios de su aplicación en la profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta.
- Valorar las transformaciones en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

En la práctica se aplicaron las tres acciones siguientes: chequeo del cumplimiento del cronograma previsto y las acciones propuestas, evaluación del nivel profesionalidad alcanzado por el maestro primario para la atención educativa a los educandos con

trastornos de la conducta y el control de los efectos de las acciones contenidas en la estrategia para este momento.

Resultados de los instrumentos aplicados para constatar la validez práctica de la estrategia de profesionalización

Con la finalidad de determinar el grado de satisfacción de los maestros primarios que se beneficiaron con la introducción en la práctica de las acciones de la estrategia de profesionalización propuesta, se aplicó la técnica de ladov. Con este propósito se elaboró un cuestionario en el que se insertan tres preguntas cerradas y dos abiertas, además de preguntas secundarias (anexo # 23). La valoración de las respuestas a las tres preguntas cerradas del cuestionario se interrelacionaron, para determinar el nivel de satisfacción, por medio del llamado Cuadro Lógico de ladov (anexo # 24).

El análisis de las respuestas de los resultados del grado de satisfacción personal de cada maestro primario al concluir la aplicación de acciones de la estrategia de profesionalización, aparece en el anexo # 26, en el que se expresa una relación desconocida para los encuestados. En el caso de esta investigación, la muestra que se benefició con la implementación de las acciones de la estrategia de profesionalización incluye a los 19 maestros primarios de la institución educativa “Sí Por Cuba”; esto permite conocer por vía indirecta el grado de satisfacción personal de los participantes por las acciones de superación profesional y trabajo metodológico que se ejecutaron.

Para calcular el índice de satisfacción grupal (ISG) se aplica la siguiente fórmula:

$$\text{ISG} = \frac{A (+1) + B (+0,5) + C (0) + D (-0,5) + E (-1)}{N}$$

N

Este índice básicamente informa sobre el rango de valores entre +1 y -1. Los valores que se encuentran comprendidos entre -1 y -0,5 indican insatisfacción; los

comprendidos entre -0,49 y +0,49 evidencian contradicción y los que se ubican entre +0,5 y +1 indican que existe satisfacción. En la fórmula, A, B, C, D y E equivalen al número de maestros primarios asociados al nivel de satisfacción personal, y N, a la cantidad total de encuestados, obteniéndose así:

$$ISG = \frac{12(+1) + 4(+0,5) + 3(0) + 0(-0,5) + 0(-1)}{19} = +0,84$$

19

Como resultado se obtiene un índice de satisfacción grupal igual a 0,84, consistente en la categoría de Satisfecho, según la escala establecida en la Técnica de ladov. Para determinar la significación de este índice, se empleó la escala que a continuación se muestra: (+1) Clara satisfacción; (+0,5) Más satisfecho que insatisfecho; (0) No definido y contradictorio; (-0,5) Más insatisfecho que satisfecho y (-1) Máxima insatisfacción. Como resultado, se puede observar que el índice de satisfacción grupal de los maestros primarios es muy satisfactorio.

Los resultados del test de satisfacción (anexo # 25), posibilitan constatar que la estrategia de profesionalización satisface a los participantes, e influye positivamente en el proceso de profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta. Los resultados fueron los siguientes:

1. Clara satisfacción: diez (12) maestros primarios
2. Más satisfecho que insatisfecho: tres (4) maestros primarios
3. No definida o contradictoria: dos (3) maestros primarios
4. Más insatisfecho que satisfecho: 0 maestro primario
5. Clara insatisfacción: 0 maestro primario

En particular, se destaca mediante el análisis de la pregunta cuatro, qué asuntos los maestros desean que sean incorporados a la estrategia de profesionalización:

- ✓ Clases metodológicas acerca de cómo lograr identificar los signos de alerta de la

posible aparición de trastornos de la conducta en educandos de primero y segundo grados y clases demostrativas relacionadas con el uso de los contenidos como una vía para corregir y/o compensar los trastornos de la conducta durante el proceso docente educativo.

Además, sugieren que se elaboren materiales de apoyo a los docentes con contenidos actualizados que favorezcan la atención educativa a educandos desde edades más tempranas, que presenten determinados signos de alerta, de los que pueda inferirse una posible relación con los trastornos de la conducta.

Las respuestas de los maestros primarios relacionadas con la pregunta cinco (5) del test de satisfacción, según sus propias expresiones, fueron: “considero muy beneficiosas las experiencias obtenidas de las acciones de superación profesional”, “me parece que las acciones de trabajo metodológico que se ejecutaron ayudan a mi desempeño profesional pedagógico y “para favorecer el desarrollo de la profesionalización en la atención a los educandos con trastornos de la conducta, hemos conocido diferentes estrategias, aplicables en cualquier contexto educativo en que trabajamos.”

Resultados de la prueba de desempeño aplicada, después de la introducción práctica de las acciones de la estrategia de profesionalización

La prueba de desempeño prevista (anexo # 26) se aplicó al concluir la introducción en la práctica de las acciones de la estrategia en el mes de octubre 2023, para comprobar, a partir de los resultados, en qué medida las acciones implementadas contribuyeron a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. En esta investigación se tuvo en cuenta los resultados del diagnóstico inicial con el objetivo de hacer un análisis comparativo del antes y el después de la implementación.

La prueba dirigida a evaluar la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, se realizó otorgándole el carácter participativo y objetivo al proceso de investigación. Fue de utilidad por la riqueza de información recogida, lo que permitió apreciar y comprobar con mayor precisión las regularidades en la profesionalización del maestro primario, al reflejar realmente lo que este hace y no solo lo que sabe hacer.

Para constatar las regularidades en los resultados de la prueba del desempeño profesional que se aplicó, fue necesario reelaborar los niveles propuestos para el mejoramiento del desempeño profesional. Por interés del autor, se asume que “los niveles de desempeño son fases del desarrollo del desempeño profesional”, los que manifiestan de manera “concreta los indicadores de una dimensión determinada” Socarrás, X. (2003).

Esto posibilita establecer la relación entre las regularidades actuales de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y el estado deseado, teniendo en cuenta sus funciones, tareas, habilidades y valores, lo que posibilita una mayor comprensión de sus necesidades profesionales mediante la comparación de las transformaciones en dicho desempeño.

Para su análisis se tienen en cuenta tres niveles, representados en la prueba como sigue: Alto (A), Medio (M), Bajo (B)

Con la intención de profundizar en el análisis cuantitativo de los resultados de la prueba de desempeño (anexo # 27 tablas 1, 2, 3 y 4) se procesó la información obtenida, empleando el análisis estadístico.

El 52,6% de los maestros primarios manifiesta conocimiento de las concepciones generales sobre la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta al igual que las habilidades, capacidades y valores que debe poseer un maestro primario para enfrentar tan compleja tarea. Los resultados de los indicadores 1.2 (47,4%), 1.3 (42,1%) y 1.5 (47,3%) muestran que los maestros primarios poseen suficientes conocimientos de las particularidades de los educandos y las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta.

El resto posee algunos conocimientos sobre las concepciones generales para la atención educativa, las formas de manifestaciones y las particularidades de los educandos. En sentido general, los resultados de los indicadores (anexo # 27, tabla 1) ubican la **Dimensión Cognitiva** en el nivel alto, con un 46,3%. Sus principales regularidades permiten resumir que:

Los maestros primarios tienen conocimientos de las concepciones generales de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, conocen las particularidades de los educandos, así como las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta. Las mayores dificultades se ubican en el conocimiento de los recursos y servicios que se pueden brindar a los educandos como parte de la atención educativa durante el proceso docente educativo.

En relación con los indicadores de la **Dimensión Gestión de la conducta**, se pudo apreciar que son los que menos transformación experimentan, ya que los indicadores 2.1 (52,3%), 2.2 (57,8%), 2,3 (47,4%) y 2.5 (63,1%) reflejan un nivel medio, donde los maestros primarios en un gran porcentaje logran a veces elaborar, diseñar y aplicar de manera ocasional la caracterización, la estrategia

educativa y los recursos para desarrollar con efectividad la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta; los indicadores más logrados son el 2.2 y 2.5. El que muestra menos transformación es el 2.4, donde el 36,8% de los maestros no logra seleccionar adecuadamente los recursos necesarios para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

De manera general, la **Dimensión Gestión de la conducta** muestra avances discretos, la misma se ubica en la que menos transformación logró a partir de la comparación con el diagnóstico inicial.

A partir del análisis cuantitativo (anexo # 27 tabla 2), la **Dimensión Profesionalidad**, se ubica en el nivel alto con un 44,7% del total. La dimensión muestra un movimiento ascendente en cuanto al nivel de profesionalidad de los maestros primarios para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta; el 100% de los indicadores se ubica en el nivel alto, todos por encima de 40,0%.

El indicador que menos avanza es el 3.3, donde los maestros en un 42,1% no logran realizar y socializar trabajos de investigación relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. En sentido general, los resultados de los indicadores (anexo # 28, tabla 3) ubican la **Dimensión Profesionalidad** en el nivel alto con un 44,7%.

La comparación de los resultados del diagnóstico inicial con la prueba de desempeño (anexo # 28) aplicada después de la implementación de la estrategia, unido a los resultados del test de satisfacción, revelan un grupo de transformaciones en la profesionalización del maestro primario para la atención

educativa a los educandos con trastornos de la conducta, lo que confirma la validez de la estrategia de profesionalización propuesta.

Después del análisis de la introducción parcial, sustentado principalmente en los resultados del test de satisfacción y de la prueba del desempeño profesional de salida, se constatan las siguientes transformaciones positivas en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, declaradas en la investigación desde sus dimensiones.

Las cifras evidencian una transformación de los valores relativamente bajos a valores medios y altos, y de los valores medios a valores altos, lo cual permite confirmar la validez científica de la estrategia propuesta. En este sentido, se resumen como principales transformaciones por dimensiones, las siguientes:

En la dimensión cognitiva:

Se aprecia un ascenso en el proceso de profesionalización del maestro primario, lo cual favoreció la atención a los educandos con trastornos de la conducta; esto se evidencia en lo siguiente:

- Mayor reconocimiento acerca de la superación y autosuperación como un factor de formación del ser humano y de mejoramiento de su profesionalización.
- Incorporación de nuevos conocimientos, habilidades y valores como muestra de eficiencia en el desempeño de la profesión docente.
- Avances en la aplicación de estrategias de intervención oportunas para lograr transformar el comportamiento desajustado de los educandos que atiende en los diferentes contextos de actuación.
- Mayor interés y responsabilidad por alcanzar mejores resultados en el desarrollo profesional, a partir del reconocimiento de sus potencialidades y necesidades en

función de una mejor actuación profesional.

En la dimensión gestión de la conducta:

Se aprecia mayor nivel de organización, planificación, ejecución y control de las acciones para la gestión de los trastornos de la conducta que se presentan en los educandos durante el proceso docente educativo. Todo esto se expresa en:

- Mejor elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas, lo que repercute de manera positiva en el conocimiento de las particularidades de los educandos.
- Adecuado diseño de las estrategias de intervención en los diferentes contextos en correspondencia con las necesidades y potencialidades de los educandos.
- Logros en la selección oportuna de los recursos que garanticen una atención individualizada en correspondencia con las diferentes formas de manifestaciones del comportamiento de los educandos.

En la dimensión profesionalidad:

Muestran un mayor nivel de creatividad en correspondencia con un mejor desempeño, lo cual favorece su modo de actuación profesional pedagógico en el proceso de atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, como parte de su objeto social en el proceso de profesionalización. Ello queda expresado en los aspectos siguientes:

- Reconocimiento de la necesidad de aplicar los saberes adquiridos en el proceso de formación y superación profesional para solucionar los diversos problemas profesionales que se les presentan en la práctica pedagógica.
- Mayor implicación en la utilización de los recursos para la gestión de la conducta de los educandos
- Avances en la gestión de la conducta y en el nivel de profesionalidad alcanzado.

Conclusiones del capítulo

La validez teórica del resultado que se presenta y defiende en esta investigación queda expresada y demostrada en el criterio de los expertos, lo cual se sustenta en las valoraciones y consideraciones ofrecidas acerca de los fundamentos, la concepción estructural-funcional de la estrategia propuesta y su contribución acertada a la solución del problema científico.

La validación de la estrategia propuesta fue posible a partir de su introducción parcial en la práctica educativa; mediante la aplicación de métodos de la investigación educativa se pudo comprobar su contribución a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta; mientras que los avances mostrados por los maestros en la transformación de sus niveles de desempeño profesional, constituyen una respuesta acertada a las acciones de profesionalización.

CONCLUSIONES

La profesionalización del maestro primario se convierte en una tarea de prioridad en el marco actual de transformaciones de la escuela cubana, la que demanda de un maestro preparado para atender la diversidad de educandos presente en sus aulas.

Por ello, los referentes teórico-metodológicos y legales plasmados en esta investigación, posibilitan fundamentar científicamente y contextualizar el proceso de profesionalización de este maestro, a partir de la actualización de sus conocimientos especializados, que le permitan gestionar la conducta de sus educandos con un alto grado de profesionalidad, manifiesto en el mejoramiento de su desempeño profesional.

Los resultados del diagnóstico del estado actual revelaron fortalezas y necesidades en la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, lo cual exigió una respuesta científica que favoreciera este proceso.

La consistencia lógica entre los componentes de la estrategia propuesta, su fundamentación científica, las acciones por etapas y las sugerencias para su introducción en la práctica pedagógica, hacen viable el logro de transformaciones en el proceso de profesionalización del maestro primario para la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Los resultados de la validación teórico práctica de la estrategia mediante el criterio de expertos, además de su introducción parcial en la institución educativa “Sí Por Cuba” del municipio Matanzas, confirman su validez, al lograrse transformaciones en la profesionalización de los maestros investigados, manifiestas en su desempeño en la actividad pedagógica, metodológica y de superación profesional.

RECOMENDACIONES

- Introducir las acciones de la estrategia de profesionalización en otras escuelas primarias de la provincia Matanzas, por su valor en las transformaciones que proclama el Tercer perfeccionamiento educacional en Cuba.
- Instrumentar el empleo de la estrategia de profesionalización propuesta en todas las etapas de la formación profesional del maestro primario.
- Divulgar el Manual de gestión de la conducta para los maestros primarios y directivos, contentivo de consejos prácticos, orientaciones metodológicas y actividades de aprendizaje para la autopreparación y la actividad metodológica en las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández F. (2013). *El proceso pedagógico de posgrado para educadores: superación de maestros y profesores*. En: *Fundamentos de la Educación de Posgrado*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Álvarez Betancourt, Y. (2011) *Propuesta de una estrategia de preparación del maestro para la prevención de trastornos afectivo-conductuales en escolares de Educación Primaria*. Tesis en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC). Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE), La Habana, Cuba.
- Álvarez Betancourt, Y.: (2012). *La prevención de los Trastornos Afectivo-Conductuales en la educación primaria*. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas. (UCP) "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Álvarez Pérez, A. E. (2010). *Propuesta de perfeccionamiento del modelo actual de organización escolar, para la atención educativa de niños y adolescentes con trastornos de la conducta, en cuanto al régimen de vida y ambiente escolar*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC). Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE). La Habana, Cuba.
- Álvarez, C. (2003). *Diagnóstico y diversidad*. Congreso de Educación Especial. Material en soporte digital. Centro Latinoamericano de la Educación Especial. La Habana, Cuba.
- Amortegui Riveros, S. A., Chávez Zaldívar, N., & Martín González, D. M. (2018). *La formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales, en el*

contexto colombiano. En: *Revista Conrado*, 14(65), 170-175.

<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado.pdf>

Amortegui Rivero, S.A, Chávez Zaldivar, N & Colina, E (2019) *La formación inicial y permanente del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con necesidades educativas especiales*. En: *Revista Luz*. Universidad de Holguín. Cuba

<https://www.uho.edu.cu.pdf>

Andreu, N (2005). *Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara. Cuba.

Añorga Morales, J. (2012). *La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias.: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.

Añorga Morales J & Valcárcel Izquierdo N. (2012) *Resultado del proyecto de investigación sobre gestión del mejoramiento profesional y humano*. Centro de posgrado. Cátedra Educación Avanzada. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (ISPEJV). La Habana, Cuba

Añorga Morales, J. (2014). *La Educación Avanzada teoría educativa para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. (Tomo I). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (ISPEJV); La Habana, Cuba.

Añorga Morales, J. (2014). *La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano*. En: *Revista Varona*, 58 19-31. La Habana.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa>

- Añorga Morales, J. (2017). *La Educación Avanzada: síntesis de su desarrollo y situación actual*. Intercambio científico. Cátedra de Educación Avanzada. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
- Áreas Beatón, G. (2002). *Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórico cultural*. En: *Convocados por la Diversidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- CeDe. (2013). *DSM 5. Novedades y criterios diagnósticos*. Madrid: www.pir.es.
- Barbón Pérez, O. G. & Añorga Morales, J. (2017). Aproximación a una concepción teórico-metodológica de los procesos de profesionalización pedagógica en la Educación Superior.
<https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/>
- Barbón Pérez, O. G., Apao, J. & Añorga Morales, J. (2014) *Clasificación del proceso de profesionalización pedagógica en Ciencias Médicas*. Revista Habana Ciencias Médica. <http://scielo.sld.cu/scielo.php>
- Barbón Pérez, O. G, Añorga Morales, J. & López, C. L. (2020). *Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social*. Revista: *Cuba Reumatología*:
<http://scielo.sld.cu/scielo.php>
- Bermúdez, R. & Pérez, L. M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Betancourt González, J. (2002). *Vivencias en los escolares con trastornos del comportamiento y emocionales*. Tesis de Doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Cuba.

- Betancourt González, J. & González, O. (2003). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. Ed: Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Betancourt González, J. V., Pérez, M.M., Pupo Pupo, R. M., López, Y., Álvarez Betancourt, Y. & González, A. O. (2007). *Prevención y atención a niños y adolescentes con trastornos afectivos conductuales. Actualidad y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia. Cuba.
- Betancourt González, J. (2018). *Regularidades del desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes con trastornos afectivos-conductuales. Implicación*. En: *Fundamentos de Psicología*. (Primera parte). *Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba.
- Betto F. (2015). *Educación crítica y protagonismo cooperativo*. Conferencia Magistral evento internacional Pedagogía 2015. Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba.
- Blanco, A. & Recarey, S. C. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Bochkavieva, G. (1979) *Particularidades psicológicas del escolar difícil y causas de su retraso escolar*. Ed. Libros para la educación. La Habana. Cuba.
- Borges Rodríguez, S. A. (2005). *Una aproximación al estudio psicopedagógico de las necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias motóricas*. Congreso Internacional Pedagogía, Ciudad de La Habana. Cuba.
- Borges Rodríguez, S. A. (2011). *Selección de Lecturas de la Educación Especial en Cuba*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba.

- Borges Rodríguez, S. A. & Ramírez, V. (2012). *Dos vías estratégicas de la actividad científica educacional, para impulsar los procesos de cambio y elevar la calidad de la Educación Especial*. En: *Compendio de trabajo de posgrado*. K. Noguera Núñez y V. Ramírez Romero. La Habana. Pueblo y Educación. Cuba.
- Borges Rodríguez, S. A. y Orosco, M. (2012) *Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa*. XII Seminario nacional para educadores. Curso escolar 2012-2013. La Habana. Cuba.
- Borges Rodríguez, S. A. y Orosco, M. (2014). *Inclusión Educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Borges et al., (2015). *La inclusión educativa: implicaciones para la pedagogía*. (Curso Nº. 2). Palacio de las Convenciones. Congreso internacional Pedagogía 2015. La Habana. Cuba.
- Borges et al. (2016). *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. Centro Latinoamericano para la Educación Especial. Ministerio de Educación. Cuba.
- Borges, Z. M., Peralta, L., Sánchez, E. M., Pérez, R. E. (2020). *La Didáctica en la preparación del personal docente: sugerencias del Dr. Juan Virgilio López Palacio*. EDUMECENTRO <http://scielo.sld.cu/scielo.php>
- Botero Franco, D., Palacio Ortiz, J. D., Arroyave Sierra, P. & Piñeros Ortiz, S. (2016). Implicaciones clínicas de los cambios del DSM-5 en psiquiatría infantil. Fortalezas y debilidades de los cambios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 45. (3): <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.pdf>
- Breijo Worosz, T. (2009). *Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la Universidad*

de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río (Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Pinar del Río, "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba.

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php>

Briñas, J. (2007). *Modelo pedagógico para la prevención de las alteraciones de la conducta en los escolares de la Educación Primaria*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

Burbules, N. y Densmore, K. (1992). *Los límites de la profesionalización de la docencia*. Madrid: Educación y Sociedad.

Castillo Guzmán, B. (2003). *El rediseño del Programa de Corrección y Compensación para escolares con trastornos de la conducta categoría 1*. Tesis en Opción al Título de Master en Educación Especial. Guantánamo.

Castillo Guzmán, B & Vento Alfonso, R. (2017). *La profesionalización del docente de la Educación Primaria. Retos y perspectivas*. Monografía. CICT.

Castillo Guzmán, B.; Vento Alfonso, R. & Puñales Ávila, L. (2023). *La profesionalización del maestro primario*: Revista Electrónica ICCP (No. 3 4ta época de edición) www.cienciaspedagogicas.rimed.cu

Castillo Guzmán, B. & Vento Alfonso, R. (2023). Evaluación de la profesionalización del maestro primario en la atención a la diversidad de educandos. (No. 85 Tomo III, Folio 1010 mes de octubre). <https://edusol.cug.so.cu>

Castellanos Pérez, R.M. & López Machín, R. (2014). *La diversidad humana. Textos educativos para la reflexión y el debate profesional*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

- Castellanos et al., (2018). *Fundamentos de Psicología. Primera parte. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia* (segunda reimpresión). Villa Clara. Ed. Félix Varela.
- Castellanos et al., (2018). *Fundamentos de Psicología. Segunda parte. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia* (segunda reimpresión). Villa Clara. Ed. Félix Varela.
- Castro Pérez, G. & Sierra Socorro, J. J (2018). *La formación inicial del maestro de la Educación Primaria para la atención a los escolares con sordera e implante coclear.* (vol.16 no.3 jul.-set.). Revista Mendive. Pinar del Río. Cuba.
- Castro Antonio, F. (2019). *La superación del profesor de enseñanza primaria para la atención educativa a escolares con talento académico en la Escuela Comandante Tchifuchi.* Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Montes de Oca", Cuba
- Caicedo, S. B., Álvarez, H., & Hernández, C. (2015). *Referentes históricos del desempeño profesional. Caso de estudio de los maestros que enseñan en la Educación Básica Primaria en Colombia.* Revista *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (2). pp. 91-96. <http://rus.ucf.edu.cu>
- Chávez Zaldívar, N. (2017). *La formación inicial del licenciado en educación primaria para la atención educativa integral a los escolares con retardo en el desarrollo psíquico* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín, Cuba.
- Chirino, Ma. V. (2002): *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación.* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

- Chkout, T. et al. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Centro de Estudios Educativos de Ciego de Ávila [CEEUCA], (2018). *Perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes desde procedimientos de gestión metodológica y cultural de profesionalización docente*. Proyecto de Investigación, Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila. Cuba.
- Centro de Estudios Educativos de Ciego de Ávila [CEEUCA] (2018). *Perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes desde procedimientos de gestión metodológica y cultural de profesionalización docente*. Informe de investigación. Centro de Estudios Educativos, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Inédito.
- Cobas, L., Granados Guerra, L. A. y Cok, A. (2018). *Enseñanza Primaria: Por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para igualar las oportunidades de desarrollo desde la formación profesional*. Curso internacional. Simposio: VIII Congreso Internacional Educación y Pedagogía Especial y V Simposio de la Educación Primaria. "Educación Inclusiva. Retos Y Desafíos".
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEALC). (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. www.un.org/sustainabledevelopment/es/
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Gaceta Oficial del Consejo de Estado de la República de Cuba.
- Cruz Perera, L., Puñales Ávila, L., Mijenes, E. (2015) ¿Atender la dislalia desde la escuela primaria? Una necesidad actual. (Vol 4 (32), pp.113 – 122). Revista electrónica *Atenas*. <http://atenas.mes.edu.cu>

- Decreto Ley No 242-07 (2007). *Sistema de Prevención y Atención Social*. Ciudad Habana, Cuba.
- Decreto Ley No 64-82. (1982). *Sistema de Atención a Menores*. Ciudad Habana, Cuba.
- Diário da República de Angola. (2001). *Lei de Base do Sistema de Educação*. I I (Primeira serie – nº 63). Luanda. Angola.
- Diário da República de Angola. (2008). Decreto no 3/08 I serie no 40 Luanda.
- Díaz, A. R., Díaz, & Companioni, I. (2016). *El desarrollo de la habilidad profesional pedagógica diagnosticar con enfoque psicopedagógico en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria*. *Revista Educación y Sociedad* Vol. 14, No.2.
- Duvalón Ramírez, J. (2003). *La perspectiva sociocomunicacional en el tratamiento escolar a los trastornos de la conducta categoría I*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.
- Educación Provincial. (2021). Informe provincial. *Caracterización de la Educación Primaria*. Matanzas. Cuba.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada*. <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Eirín, R. & García, H. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas*. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 124-138

- Enamorado Valdés B. E. (2013) *Modelo Pedagógico de la Psicoterapia Escolar para el mejoramiento profesional pedagógico de los psicoterapeutas* Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Enríquez Clavero, J. O., Cabrera Chaviano, L., Cabrera García, A. G. & Herrera Gómez, M. (2021). *La profesionalización pedagógica y su necesidad en los docentes de la educación médica cubana*. Revista Electrónica *EduMecentro*. 13(2), 287-300
- Enríquez Clavero J. O, González Hernández G, Cabrera García AG & Otero Martínez J. (2020). *Concepción. Superación pedagógica de los docentes noveles en Estomatología: una necesidad en Villa Clara*. EDUMECENTRO. <http://scielo.sld.cu/scielo.php>
- Fajardo Díaz, R. (2019). *La formación del licenciado en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo clase multigrado*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Fajardo Díaz, R. Muñoz, C. A. & Navarro, L. (2015). *Preparación del estudiante de la carrera de primaria para el sector rural*. Revista *Atenas*. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.pdf>
- Fernández, A. (2010). *Las competencias comunicativas como factor de eficiencia profesional del educador*. —1996. —120h.-- Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.

- Fernández Artiles, O. (2018). *El juego profesional pedagógico en la formación del licenciado en Educación Primaria*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Fernández Silva, I.L & Ortega, F.O. (2016). *Diagnóstico psicopedagógico de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana,
- Fernández Silva, I. L. (2019). *Diagnóstico psicopedagógico, atención educativa y necesidades educativas especiales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ferrer Madrazo, M. T & Granados Guerra L. A. (2007). *Desarrollo del desempeño profesional pedagógico desde las acciones de la formación emergente de maestros primarios*. Curso 55. Pedagogía 2007, La Habana, Cuba.
- Ferrer, M. L. (2005). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maero primario*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.
- Ferrer Madrazo, M. T. et al. (2008). *Modelo de evaluación de impacto social y pedagógico de la formación emergente en lo maestros primarios* (Informe de Investigación). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- Ferrer Madrazo, M. T & Granados Guerra, L. A. (2007). *Desarrollo del desempeño profesional pedagógico desde las acciones de la formación emergente de maestros primarios*: Pedagogía 2007Curso 55/ UNESCO. La Habana. Cuba.
- Franco, M. (2014). La profesionalidad del docente universitario, una condición necesaria de estos tiempos. EDUMECENTRO. 6(3). <http://scielo.sld.cu/scielo.php>

- Fontes, O. & Pupo Pupo, M. (2006). Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- García Batista, G. & Addine Fernández, F. (2005). Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes. Centro de Estudios Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
- García Batista, G. & Addine Fernández, F. (2016). *La innovación en la superación de maestros y profesores experiencias y resultados*. (Curso 3). Congreso Internacional de Educación Superior. Ed. Universitaria. La Habana. Cuba.
- García Pimentel, L. (2018). *La formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje en el cálculo escrito*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas, Cuba
- Granados Guerra, L. A, (2005). *Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional del docente de la educación primaria*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana. Cuba.
- Granados Guerra, L. A, (2007). *La actividad pedagógica profesional en el logro de la calidad educacional*. En: *Revista Varona*. (La Habana). Año 35.-- no. 38, sep-dic
- Granados Guerra, L. A. et al. (2015). *Desempeño investigativo del maestro de la Educación Primaria en Cuba. Logros y perspectivas de desarrollo*. (Evento Internacional Pedagogía). Educación Cubana. La Habana. Cuba.
- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). *Back to the future: directions for research in teaching and teacher education*. En: *American Educational Research Journal*, 45 (1),

- Grossmann, G. et al. (1982). *Pedagogía de los trastornos de la conducta en niños y adolescentes*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Grossmann, G. et al. 1983). *El niño con trastornos de la conducta en la familia, el consultorio y la escuela*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Gato Armas, C. A., Breijo Worosz, T. Rodríguez Fuentes, S. (2017). *La profesionalización para el desarrollo de modos de actuación profesional competentes en los profesores habilitados*. Evento: *Pedagogía y Sociedad*, 20 (50). <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogiasociedad>
- Gato Armas, C.A. & Madera, J.L. (2017). *La profesionalización de la Física en la formación del técnico medio en Agronomía*. *Revista Mendive*, 15 (3), 363-374.
- Gotay Sardiñas, J. L. (2017) *La calidad de vida y el mejoramiento profesional y humano de los profesores de educación infantil.*, *Revista Científico-Metodológica VARONA*. Edición especial. La Habana. Cuba.
- Gayle Morejón, A. & Cobas Ochoa, C.L. (2014). *Educación inclusiva desde la accesibilidad y la participación*. En: *Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- González, E. (1997). *La profesionalización de los educadores ambientales, puntos críticos para un proyecto curricular*. Ed. Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
- González, N. (2017). *La habilidad profesional pedagógica dirigir la educación patriótica de la especialidad maestros primarios de la escuela pedagógica "Raúl Corrales Fornos"*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", Cuba].

- González, K., Molina, M., & Rodríguez, R. (2019). *El desarrollo profesional de los docentes en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas*. Revista. *Educación y Sociedad*, 17(1), 52-62. <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/>
- Granados Guerra, L. A, (2007). *La actividad pedagógica profesional en el logro de la calidad educacional*. En: *Revista Varona*. Año 35. no. 38, sep-dic. La Habana. Cuba.
- Granados Guerra, L. A, (2007). *Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional del docente de la educación primaria*. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Enrique José Varona", La Habana. Cuba.
- Guerra Iglesias, S. (2006). *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana. Cuba,
- Guerra et al., (2013). *Diversidad, diferencias y accesibilidad: enfoques educativos*. (En soporte digital). CELAEE. ISBN: 2013-800-01.
- Granados Guerra, L. A. et al. (2015). *Desempeño investigativo del maestro de la Educación Primaria en Cuba. Logros y perspectivas de desarrollo*. (Evento Internacional Pedagogía). Educación Cubana. La Habana. Cuba.
- Herbert, M.: (1983). *Trastornos de la conducta en la infancia y la adolescencia*, Ed. Barcelona. B. A., España.
- Herrera Jiménez, L. F. (2003) *Orientación y Psicoterapia Escolar*. Compendio de Conferencias. Facultad de Psicología. Universidad Central de Las Villas. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado.pdf>

- Hernández, L. J., & Massani, J. F. (2018). *La atención educativa a estudiantes con talento académico en la educación básica secundaria en Colombia*. Revista: *Universidad y Sociedad*, 10(3), 381-386. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus.pdf>
- Hernández, C. & Hernández, S. (2021). *Factores culturales asociados que influyen en la conducta agresiva y pasiva de los estudiantes de la institución educativa de Chalán*. Tesis de Maestría. Barranquilla. Colombia.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W. (2002). *A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one?* Educational Researcher, 31(5), 3–15.
- Lago Queija, M., Alea González, M. & Rodríguez González, J. (2019). *El mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes para la evaluación formativa*. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-18. La Habana. Cuba.
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). *Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future*. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799–1812. en <http://www.sciencedirect.com/science/>
- León Hernández, V. E, & Herrera J. L. (2020). *Una visión de la profesionalización como categoría de las ciencias de la educación*. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*; 2(13): www.eumed.net/rev/ced/index.htm.pdf
- Leyva Fuentes, M. (2015). *Las actitudes ante la diferencia. ¿Barreras para la inclusión educativa?* En: *Pedagogía Especial e Inclusión Educativa* (pp.45-82). La Habana: Educación Cubana. Cuba.
- Leyva Fuentes, M. & Barrera García, M. (2017). *Precisiones para la atención educativa a escolares primarios con necesidades educativas especiales*

asociadas o no a discapacidades (pp. 7-15). Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

López Machín, R. (2006). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela.* Ed. Pueblo y Educación La Habana, Cuba.

López Machín, R. (2015). *La atención a la diversidad: un eje transversal imprescindible en la formación de docentes.* Congreso Internacional Pedagogía. Sello Editor Educación Cubana. La Habana. Cuba.

López, E. (2018). *El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica.* *Educación XX1*, 21(1), 17-40, doi: 10.5944/educXX1.15536

Machado, E.F & Montes de Oca Recio N. (2020). *Formación profesional y desempeños idóneos del docente universitario.* *Hum Med*;16(1): <http://scielo.sld.cu/scielo.php>

Manes, E. B. (2005). *Modelo estratégico para la superación de los maestros de escuelas primarias del sector rural en la atención a la diversidad.* Tesis presentada en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógica. Ciudad de La Habana. Cuba.

Martínez, M., Addine Fernández, F. (2005). *Educación posgraduada de maestros y profesores. Fundamentos psicológicos y didácticos.* (Curso 82). Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.

Martínez, J. (2008). *Modelo pedagógico de la formación del profesional de la educación primaria para la atención a escolares con necesidades educativas especiales.* Tesis presentada en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Pepito Tey", Las Tunas. Cuba

- Martín, A. y García, I (2018). *Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional*. Revista de currículo y formación del profesorado. *Profesorado*. VOL.22, Nº1 (Enero-Marzo).
- Massó Salazar, L. (2012). *La prevención de trastornos de conducta desde la autogestión en el contexto escuela-familia en situación de riesgo*. Tesis en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas. Cuba.
- Massó Salazar, L. (2014). *La tutoría universitaria en la gestión de la atención educativa a los escolares con alteraciones de conducta*. Revista Científico Pedagógica *Atenas*. Vol. 3 No 27 (julio-septiembre). Matanzas. Cuba.
- Maury, E., (2005). *Cualificación o profesionalización*. <http://wwrrhhMagazine.com.pdf>
- Milián, J. C., Valcárcel Izquierdo, N., Rojas, Y., Pérez, O. (2014). *Etapas del proceso de profesionalización de los contenidos químicos*. *Revista Pedagogía Profesional*, 12 (2), s/p. <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu.pdf>
- Milián et al., (2017). *La profesionalización de la matemática en la especialidad albañilería de la Educación Técnica y Profesional*. *Revista Conrado*, 13(58), 126-135. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado.pdf>
- Ministerio de Educación. (MINED) (1982). *Sistema de atención a los alumnos con trastornos de la conducta*. Decreto-Ley 64 aprobado el 30 de diciembre de 1982. Ed: Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Ministerio de Educación (MINED) (2014). Resolución Ministerial 200/2014. *En: Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación* La Habana. Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (MES) (2010). *Modelo del Profesional Licenciatura en Educación Primaria en Plan de Estudio "D"*. Material digital.

- Ministerio de Educación Superior. (MES) (2016 a). *Modelo del Profesional Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudio "E"*. La Habana, Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (MES) (2016 b). *Documento Base para el diseño de los planes de estudio "E"*. La Habana, Cuba.
- Ministerio de Educación. (MINED) (2016). *La labor preventiva desde el mejoramiento de las prácticas inclusivas en la atención a la diversidad*. Seminario de preparación sobre prevención educativa. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (MES) (2019). Resolución No 140/2019. *Trabajo metodológico. En: Reglamento de La Educación de Posgrado de la República De Cuba*. La Habana. Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (MES) (2022). Resolución Ministerial 47/2022. *Trabajo metodológico. En: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. La Habana. Cuba.
- Monteiro S. C. (2009). *A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. Angola.* / Ermelinda Monteiro Silva Cardoso y Maria Asuncao Flores Minho: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho
- Montes, L. (2013). *Algunas precisiones para la especialidad de trastornos de la conducta*. En: Chkout et al *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Morales Rodríguez I. & Cruz Acosta, Y. (2018): "El proceso de formación del profesional en la Educación Superior cubana.", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (abril): <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/formacion-profesionacuba.html.pdf>

- Navarro, S. M. et al. (2009). *El trabajo preventivo en el sistema educativo cubano*. Sello Editor Educación Cubana. La Habana, Cuba.
- Oramas, R., Jordán, T., & Valcárcel Izquierdo, N. (2012). *Propuesta de Modelo del profesor universitario en la carrera de Medicina*. Educación Médica Superior, 26(4). La Habana. Cuba.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2000). *La Cumbre del Milenio. Objetivos, Metas e Indicadores. Guía del Secretario General. Anexo A/56/326*. New York.
- Orosco, M. (2010a). *Sustentos teóricos y principios que rigen el sistema de atención*. En: *Orientaciones generales para el trabajo del director de la escuela de trastornos de la conducta*. M. Orosco Delgado et al. La Habana: Ed: Pueblo y Educación.
- Orosco, M. (2010b). *El colectivo pedagógico y sus funciones*. En *Orientaciones generales para el trabajo del director de la escuela de trastornos de la conducta*. M. Orosco Delgado et al. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Orozco, M. (2015). *Concepción pedagógica de atención integral a los niños y adolescentes con diagnóstico de autismo*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Ortega Rodríguez, L. (1998). *Acerca de la labor educativa en las escuelas para la educación de los alumnos con trastornos de la conducta*. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Ortega Rodríguez, L. (2009). *Sistema de principios para la atención educativa de los escolares con trastornos de La conducta. Una propuesta para su Perfeccionamiento*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.

- Ortega Rodríguez, L. (2011). *Prevención educativa: un concepto a debate en el ámbito escolar, familiar y comunitario*. En: *Pedagogía 2001*. Curso No 44. La Habana. Cuba.
- Ortega Rodríguez, L. (2011). *La atención educativa de los niños adolescentes y jóvenes con trastornos de la conducta. Un espacio de reflexión para la prevención educativa*. En, S. Borges, *Selección de lecturas sobre la Educación Especial en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Ortega Rodríguez, L. (2015) *Concepción pedagógica de atención integral a los niños y adolescentes con diagnóstico de autismo*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona, La Habana.
- Parra, I. (2010). *El perfeccionamiento del sistema de preparación y superación del personal docente. La superación postgraduada en la educación*. La Habana: En: Seminario Nacional para el curso 2010-2011.
- Popkewitz, T. (2005). *La profesionalización, gobierno del profesor y el conocimiento académico. Algunas notas comparativas*. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Pelegrín, Y. y Alonso, S. H. (2018). *Hacia la gestión educativa de la atención a la diversidad*. Revista VARONA. No. 68, enero-junio ISSN: 0864-196X. La Habana Cuba.
- Presilla, B., Morejón, M.C., Cruz, R. C. (2020). *Estrategia para la labor educativa con los estudiantes de la Práctica Laboral Investigativa*. Revista Mendive. Vol. 18 No. 2

(abril-junio)

<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1787.pdf>

Pérez, A. M. (2001). *El entrenamiento metodológico conjunto para la profesionalización de los Jefes de departamentos de las Secundarias Básicas*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.

Pérez, A. M. (2001). *La profesionalización de los docentes de español en los politécnicos de Ciudad de La Habana*. Tesis Presentada en Opción del Título Académico de Máster en Educación (CENESEDA). Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.

Pérez Betancourt, A. (2022). *Preparación metodológica para la enseñanza de contenidos sobre orientación de la sexualidad con enfoque de género*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Matanzas, Cuba

Pérez M.M. (2004). *Procedimiento metodológico para el desarrollo del autocontrol en alumnos con trastornos de la conducta de categoría I de nivel primario* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" La Habana. Cuba.

Pérez, G. C. (2018). *La formación inicial del maestro de la Educación Primaria para la atención a los escolares con sordera e implante coclear*. Pinar del Rio: Universidad de Pinar del Rio, Cuba.

Pineda, D. (2018). *La superación del maestro de la escuela primaria en la atención educativa a escolares egresados de la escuela de conducta categoría I*. Tesis

presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba

Ponce, Z. E. (2005). *El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación en la escuela primaria como microuniversidad*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Juan Marinello Vidaurreta". Matanzas. Cuba.

Ramírez et al., (2020). *La atención a educandos con trastornos de la conducta desde la escuela primaria*. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba.

Ramírez, L. G. (2020) *Profesionalización docente: competencias en el siglo XXI*. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/>

Redonet, Y. S. y Breijo, T. (2016). *La profesionalización de los contenidos de la asignatura Informática Aplicada en la especialidad electrónica*. Revista Mendive, 14 (1), 107-112. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/Mendive>

Real Academia de Lengua Española (RALE) (2019) *Diccionario de la Lengua Española* (23.a ed.) <http://dle.rae.es.pdf>

Republica de Angola. Ministério da Educação. (2005). *Currículo de formacao de profesores do ensino primario*. Reforma curricular.1ra Edição, Luanda. Angola.

Republica de Angola. Ministério da Educação. (2008) .Plano mre de formacao de profesores em Angola,

Republica de Angola. Ministério da Educação. (2005). **Curriculo** do ensino primario. Reforma curricular, 1ra Edicao, Luanda, Angola.

Rico, P., Santos, E.M., Martín, V. (2008). *Exigencias al modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

- Rivero, E. M., Carmenate, L. P., & León, G. Á. (2019). *La profesionalización docente desde sus competencias esenciales. Experiencias y proyecciones del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala*. *Revista Conrado*, 15(67), 170-176. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/>
- Roca, A. R. (2001). *Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la Educación Técnica y Profesional*. Tesis Presentada en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".Cuba.
- Rodríguez Gómez, R. (2015). *El desarrollo de la competencia lectora en el desempeño profesional pedagógico del maestro primario*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas, Cuba.
- Rodríguez, M., & Urbay, M. (2015). *La formación continua del profesor en la universidad cubana actual*. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3). Sancti Spíritus. Cuba.
- Rodríguez, P. A. (2020). *La atención a la diversidad: una visión desde la formación de pregrado de los estudiantes de la Educación Primaria en Cuba*. *Perspectivas*, 13.
- Rojas, M. (2009). *La autosuperación profesional del profesor a tiempo parcial de la educación primaria*. Tesis Presentada en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico (ISP) "José De la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Romero, R. M. y Estévez, A. (2015). *La profesionalización de los contenidos. Desafío para el desempeño del docente de asignaturas de formación general y básica de la ETP*. En: *Didáctica y Educación*, 6 (4), 45-58.
<http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/issue/view/64.pdf>

- Ruiz, A. (2017). *La competencia en comunicación de resultados científicos: modelo de superación profesional para su desarrollo*. Editorial Académica Española. España.
- Ruiz, A., & Santos de León, S. (2020). *Modelo de desempeño profesional del docente en los centros universitarios municipales basado en competencias*. *Revista Conrado*, 16(77), 119-124.
- Santiesteban, M.L. (2003). *Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio playa*. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- Santos Barandas, J. (2005). *Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISPEJV "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Sierra, R. A. (2002). *Modelación y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. En: *Compendio de Pedagogía*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Sierra, R. A. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Sierra, R. A. (2008). *Predictores de una estrategia pedagógica acertada en la actividad investigativa de los futuros profesionales de la educación*. Universidad 2008. Evento MES-OC Y OACE. La Habana. Cuba.

- Soler Fernández, R. (2022). *La atención integral a los educandos con trastornos de la conducta*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Guantánamo, Cuba
- .Solernou, I. A. (2015). *La interacción grupal: Exigencia del desempeño docente de los profesores graduados de carreras no pedagógicas*. (Ponencia) a la IV Jornada Científica de SOCECS. Holguín, Cuba.
- Tejeda, R. (2015). *Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario*. En: *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/>
- Tobón F. A., López, L., & Ramírez, J. F. (2013). *Características del estado de salud mental de jóvenes en condiciones vulnerables*. Revista Cubana de Salud Pública. <https://www.revsaludpublica.sld.cu>
- Torres, J. L. (2008). *Dirección del mejoramiento del desempeño profesional del tutor responsabilizado con la formación de docentes para la educación técnica y profesional*. Tesis Presentada en Opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico (ISP) “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
- Travieso, E. (2008). *El desempeño profesional y humano de los promotores del programa “Educa a tu hijo”, en la atención educativa integral a los niños con indicadores de posible Retraso Mental*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. <http://www.unesco.org/education/pdf>

- UNESCO. (2000). *Informe Nacional año 2000, Cumplimiento de las metas establecidas en la década 1990-2000*. La Habana, Cuba.
- Valcárcel Izquierdo N. (1999), *Educación Comparada en la Educación Avanzada*. La Habana. Cuba.
- Valcárcel Izquierdo, N. & Castillo, T. (2004). *Tendencias actuales de la superación de docentes desde un estudio comparado*. Instituto Superior Pedagógico (ISP) “Enrique José Varona”. Documento en formato digital. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Valcárcel Izquierdo, N., Añorga Morales, J., Pérez, A. M. & Del Toro, A. J. (2005). *La profesionalización y la Educación Avanzada*. Instituto Superior Pedagógico (ISP) “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba
- Valcárcel Izquierdo, N. & González D. (2009). *Evaluación y acreditación institucional*. Universidad Real Pontificia de San Francisco. Sucre, Bolivia.
- Valcárcel Izquierdo, N., (2012). *Las competencias del profesor universitario*. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, Vol. II No. 2, pp. 34 – 39
- Valcárcel Izquierdo, N. & Martín Morales, R. (2010). *Las competencias profesionales de los docentes de la Educación Técnica-Profesional*. Seminario Nacional. MINED, La Habana, Cuba.
- Valdés Veloz, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Valdés Veloz, H. (2004). *Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), La Habana. Cuba.

- Valle Lima, A. (2012). *El concepto de resultado en la investigación pedagógica*. *Revista Mensitive*, 11(41) <https://mensitive.upr.edu.cu>
- Valiente, P. (2005). *Un modelo teórico-metodológico para la dirección de la superación postgraduada de docentes y directivos educacionales*. (Curso Preevento 77). Congreso Internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba.
- Valladares Rodríguez, R. (2022). *El desempeño profesional pedagógico de los profesores de geografía de preuniversitario para la educación ambiental en cuencas hidrográficas*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas, Cuba
- Valle Lima, A. (2010). *Algunos resultados científicos. Vías para su obtención*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos de la investigación pedagógica en secundaria básica. Su estructuración*. Curso 63. Pedagogía 2011, La Habana, Cuba.
- Vegas Vega, R. (2004). *El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M^a. I. & Sanz, P. (2016). *Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España*. Vol. 9, Núm. 3 <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/>
- Véliz, E., Riol, M. & Hernández, M. (2021). *Estrategia de superación en la dirección del trabajo independiente para los docentes de escuelas pedagógicas*. *Educación y Sociedad*, 19 (Número especial. Octubre), 14-33.
- Venet, R. (2014). *La atención a la diversidad desde la perspectiva de la competencia profesional del maestro primario*. En: *Enfoques y prácticas. Plataforma inclusiva para atender la diversidad en la escuela*. Edición digital. Santiago de Cuba. Cuba.

- Vento Alfonso, R. (2014) *El desempeño profesional en la atención educativa*. En: Memorias del X Simposio Internacional Educación y Cultura. ISBN 978- 959-18- 0954- 4. Cuba.
- Vento Alfonso, R. (2015). *El mejoramiento del desempeño profesional del psicoterapeuta escolar en la atención a los alumnos con trastornos afectivo-conductuales*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Vento Alfonso, R. (2015) *Estrategia pedagógica para el mejoramiento del desempeño profesional del psicoterapeuta escolar*. En: *Revista Científico Pedagógica Atenas*. Vol.4. Nro. 32 ISSN: 1682-2749. Cuba.
- Vento Alfonso, R.; Castillo Guzmán, B. & Ortiz Fernández, B. A. (2021). *Aportes de la neurociencia al estudio de los trastornos de la conducta*. (X Convención Científica de la Universidad de matanzas. VI Taller Internacional de formación básica de posgrado en la Universidad de Matanzas) <http://editorialum.umcc.cu/evento-cium-2021>
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras Completas*. Tomo 5. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Viteri, T. (2015). *Las competencias en la profesionalización del docente universitario*. <https://es.slideshare.net/telmoviteri/las-competencias-en-el-docente-universitario.pdf>
- Vogel, E., (2002). *Aspectos históricos del surgimiento y desarrollo de Física en Chile durante el siglo XX*. En: <http://fisica.usach.cl.pdf>.
- Zinga, A. (2009). *La formación científico pedagógica de los profesores de enseñanza primaria. Un desafío para el Instituto Superior de Ciencias de la Educación do Sumbell Universidad Katyavala Bwila, II Jornada Científico Pedagógica, Angola*.

Zinga, A. (2012). *Estrategia de profesionalización para la atención al desempeño profesional de los maros en escuelas primarias de la provincia de Kwanza Sul de la República de Angola*. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana. Cuba.

Zurita, C. R., Linares, C. A., Cobas, C. L., Fernández, C., Barreda, M., Triana, M., Leyva, M., Navarro, S. M., Chkout, T., Demósthene, Y., Santaballa, A., Grave de Peralta, A., Rodríguez, A., Laborit, D., Sansó, J.R., Pedroso, K., Navarro, L.M., Ríos, L., García, M.C. & García, Y. (2017). *Precisiones para la atención educativa a escolares primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Relación de Anexos

ANEXO # 1. Operacionalización de la variable

ANEXO # 2 Guía para la revisión de documentos

ANEXO # 3. Guía para el estudio de los productos del proceso pedagógico

ANEXO # 4. Guía para la observación de clases

ANEXO # 5. Encuesta de autoevaluación para el maestro primary

ANEXO # 6. Entrevista a directivos de las escuelas primarias

ANEXO # 7. Entrevista a profesores de la Facultad de Educación

ANEXO # 8. Resultados de la evaluación de los indicadores

ANEXO # 9. Ingreso de educandos con trastornos de la conducta en escuelas primarias de la provincia Matanzas

ANEXO # 10. Programas y guías para la autopreparación

Anexo # 11. Reunión metodológica # 1

ANEXO # 12. Taller docente metodológico

ANEXO # 13. Seminario científico-metodológico

Anexo # 14. Reunión metodológica # 2

ANEXO # 15. Clase Metodológica abierta

ANEXO # 16. Programa de curso de posgrado

ANEXO # 17. Cuestionario de autoevaluación de los posibles expertos

ANEXO # 18. Procesamiento para la determinación de la competencia de los expertos

ANEXO 18.1. Resultados de la determinación del coeficiente de competencia de los candidatos a expertos

ANEXO # 19. Resumen de los contenidos fundamentales de la estrategia de profesionalización enviado a los expertos

ANEXO # 20. Cuestionario a expertos que se consultan en la investigación para evaluar la validez de la estrategia de profesionalización que se propone

ANEXO # 21. Resultados de la aplicación del método criterio de expertos para evaluar la validez de la estrategia de profesionalización, utilizando el procesamiento estadístico Delphy

ANEXO 22. Caracterización de los maestros primarios de la muestra (Institución Educativa "Sí Por Cuba") para la introducción de la estrategia de profesionalización

ANEXO # 23. Cuestionario correspondiente a la Técnica de ladov

ANEXO # 24 Cuadro lógico de ladov

ANEXO # 25. Resultado del grado de satisfacción personal de cada maestro primario al concluir la aplicación de las acciones de la estrategia de profesionalización

ANEXO # 26. Prueba para la evaluación del desempeño profesional del maestro primario, después de aplicada en la práctica la estrategia de profesionalización

ANEXO # 27. Resultados de la prueba de desempeño profesional del maestro primario, después de aplicada en la práctica la estrategia de profesionalización.

ANEXO # 28. Comparación de los resultados de la prueba de desempeño, antes y después de la introducción parcial de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

ANEXO # 29. Manual de gestión de la conducta para maestros primarios y directivos

ANEXO # 30. Definiciones de profesionalización

ANEXO # 1. Operacionalización de la variable

“Profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta”:

Proceso pedagógico personalizado, que comprende la actualización de conocimientos especializados, la gestión de la conducta, dirigido a la transformación del desempeño profesional del maestro primario, inherente a su profesionalidad, en función de la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Tabla 1. Parametrización

Dimensiones	Indicadores	Descriptorios de medidas
Cognitiva	1.1.- Conocimientos sobre las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	Alto: Conoce ampliamente las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta Medio: Conoce algunas de las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta Bajo: Desconoce las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
	1.2.- Conocimiento de las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta	Alto: Conoce ampliamente las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta Medio: Conoce algunas de las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta Bajo: Desconoce las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta

	<p>1.3.- Conocimiento de las formas de manifestación de los trastornos de la conducta</p>	<p>Alto: Conoce ampliamente las formas de manifestación de los trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Conoce algunas de las formas de manifestación de los trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: Desconoce las formas de manifestación de los trastornos de la conducta</p>
	<p>1.4- Conocimiento de las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p>	<p>Alto: Conoce ampliamente las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.</p> <p>Medio: Conoce algunas de las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.</p> <p>Bajo: Desconoce las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p>
	<p>1.5- Conocimientos sobre los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta.</p>	<p>Alto: Conoce ampliamente los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Conoce algunos de los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: Desconoce los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta</p>

Gestión de la conducta	2.1.- Elabora la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan	<p>Alto Elabora con suficientes elementos la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan</p> <p>Medio: Elabora con escasos elementos la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan</p> <p>Bajo: No tiene los elementos necesarios para elaborar la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan</p>
	2.2.- Diseña las estrategias de intervención psicopedagógica en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta	<p>Alto: Diseña con suficientes recursos las estrategias de intervención psicopedagógica en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Diseña con algunos recursos las estrategias de intervención psicopedagógica en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: No diseña las estrategias de intervención psicopedagógica teniendo en cuenta los recursos necesarios en correspondencia</p>

		con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta
	2.3. Aplica métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta.	<p>Alto: Aplica siempre con calidad los métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Aplica ocasionalmente los métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: Desconoce cómo aplicar los métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta</p>
	2.4- Selecciona los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta	<p>Alto: Selecciona siempre con calidad los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Selecciona en ocasiones los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: Desconoce cómo seleccionar los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su</p>

		actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta
	2.5- Utiliza técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta	<p>Alto: Utiliza siempre las técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Utiliza ocasionalmente las técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: Desconoce cómo utilizar las técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta</p>
Profesionalidad	3.1 Compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	<p>Alto: Manifiesta sistemáticamente compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Manifiesta ocasionalmente compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: No manifiesta compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p>
	3.2.- Satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a	Alto: Manifiesta siempre satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

	<p>los educandos con trastornos de la conducta</p>	<p>Medio: Manifiesta en ocasiones satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: No manifiesta satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p>
	<p>3.3.- Realización y socialización de trabajos investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p>	<p>Alto: Siempre realiza y socializa trabajos investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.</p> <p>Medio: En ocasiones realiza y socializa trabajos investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Bajo: No realiza ni socializa trabajos investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta</p>
	<p>3.4.- Participación en la preparación y superación profesional, así como en la autogestión de estas en función de su profesionalización para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta</p>	<p>Alto: Participa sistemáticamente en la preparación y superación profesional, así como en la autogestión de estas en función de su profesionalización para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta</p> <p>Medio: Participa ocasionalmente en la preparación y superación profesional, así como en la autogestión de estas en función de su</p>

		profesionalización para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta Bajo: No participa en la preparación y superación profesional, así como en la autogestión de estas en función de su profesionalización para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta
--	--	---

Alto (A), Medio (M) y Bajo (B). Las reflexiones y conclusiones a las que se arribaron están sobre la base del comportamiento de los indicadores: “logrado totalmente”, “logrado parcialmente” y “no logrado”, por tal razón, los parámetros para la evaluación de las dimensiones e indicadores de la variable fundamental son los siguientes: Alto, cuando se logran totalmente las exigencias del indicador; Medio, cuando se logran parcialmente las exigencias contenidas en el indicador; pero de manera general permite el cumplimiento del objetivo propuesto y Bajo, cuando las exigencias del indicador son no logradas; por lo que se dificulta el cumplimiento del objetivo propuesto.

La forma de evaluar la dimensión cognitiva: Alto (A): si se cumple con todos los indicadores exigidos en ella; Medio (M), si se cumple con al menos cuatro de los indicadores exigidos en ella y Bajo (B), si se cumple al menos con dos, o ninguno de los indicadores exigidos en ella.

La forma de evaluar la dimensión gestión de la conducta: Alto (A), si se cumple con todos los indicadores exigidos en ella; Medio (M), si se cumple con al menos dos de los indicadores exigidos en ella y Bajo (B) si se cumple con uno o ninguno de los indicadores exigidos en ella.

La forma de evaluar la dimensión profesionalización: Alto (A), si se cumple con todos los indicadores exigidos en ella; Medio (M), si se cumple con al menos tres de los indicadores exigidos en ella y Bajo (B), si se cumple con uno, dos o ninguno de los indicadores exigidos en ella.

Para determinar la escala que permita evaluar el nivel de profesionalización alcanzado por los maestros primarios para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, resulta necesario tener como referente los planteamientos de Valcárcel et al., (2012) cuando expresan de manera clara las competencias que debe poseer un docente para considerarlo con un alto nivel de profesionalización. Por tanto, la variable fundamental será evaluada de:

Alto (A): Cuando en el establecimiento de la relación conocimientos-gestión de la conducta-profesionalidad del maestro primario logra totalmente dar respuestas a las necesidades de su desempeño, en función del cumplimiento de la solución de los problemas profesionales relacionados con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Medio (M): Cuando en el establecimiento de la relación conocimientos-gestión de la conducta-profesionalidad del maestro primario en la práctica pedagógica cuando se logra parcialmente dar respuestas a las necesidades de su desempeño, en función del cumplimiento de la solución de los problemas profesionales relacionados con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Bajo (B): Cuando en el establecimiento de la relación conocimientos-gestión de la conducta-profesionalidad del maestro primario en la práctica pedagógica no se logra dar respuestas a las necesidades de su desempeño, en función del cumplimiento de la solución de los problemas profesionales relacionados con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

ANEXO # 2. GUÍA PARA LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS

Objetivo: Valorar la proyección de la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de los documentos que sustentan el proceso de formación permanente.

No.	Documentos a revisar	Aspectos a evaluar
1	Modelo del profesional	Reflejo de los fundamentos didáctico-metodológicos acerca de la dirección del proceso de formación del maestro primary como parte de su profesionalización
3	Programa de la Disciplina Principal Integradora	Fundamentación, objetivos, contenidos, habilidades principales a dominar e indicaciones metodológicas que se incluyen para favorecer la formación didáctico-metodológica acerca de la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
4	Programa de la Disciplina Formación Pedagógica General	Proyección de orientaciones y contenidos para la formación del licenciado en Educación Primaria acerca de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, así como de la bibliografía relacionada con este tema

ANEXO # 3 GUÍA PARA EL ESTUDIO DE LOS PRODUCTOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Objetivo: Valorar la proyección de la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de los documentos que sustentan el proceso de formación permanente.

Documentos a revisar:

- Programa de la asignatura Psicología Especial
- Planes de clases
- Plan Individual de los maestros
- Plan Anual de las instituciones educativas de nivel primary
- Plan de acciones de superación de la Universidad de Matanzas (2020, 2021, 2022)

Aspectos a valorar

Proyección de los contenidos de la formación del maestro primario para su profesionalización en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

1.- Planificación de actividades metodológicas y de superación que posibiliten adquirir conocimientos sobre las concepciones de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y sobre los recursos para su atención educativa.

2.- Si en las orientaciones metodológicas aparece explícitamente reflejado la adquisición de conocimientos y/o desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

3.- Si los objetivos, contenidos y las variedades en la proyección de las formas de superación profesional en el plan anual de la escuela, el plan individual de los maestros y los planes de clases, contribuyen a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

4. Utilización de métodos y medios para enseñar y aprender en este contexto. Si se proyectan acciones metodológicas, didácticas, a partir de las necesidades y potencialidades de los educandos en función de la atención educativa.

5. Si en los planes de clases aparecen explícitamente reflejadas las acciones para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta con un carácter diferenciado del contenido de las actividades que se planifican.

6. Utilización variada de formas de control y evaluación.

ANEXO # 4. Guía para la observación de clases

Objetivo: Constatar cómo el maestro primario aplica sus saberes adquiridos en la gestión de la conducta de los educandos con trastornos de la conducta durante el desarrollo de la actividad pedagógica y cómo manifiesta la profesionalidad alcanzada durante su formación.

Asignatura: _____

Tema: _____

Objetivo: _____

Aspectos para la observación	Sí	A veces	No
Dominio de las concepciones generales para la atención educativa a los educandos			

Conocimiento de las particularidades de los educandos con trastornos de la conducta			
Dominio sobre las formas de manifestación de los trastornos de la conducta			
Dominio de los servicios y recursos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta			
Creación de un ambiente acorde al tipo de actividad, a la edad de los educandos y la forma de manifestación de la conducta			
Atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta a partir de las necesidades y potencialidades de los estos desde los contenidos de las clases			
Selección y empleo de recursos, métodos y procedimientos educativos adecuados durante la clase			
Satisfacción y compromiso con la actividad pedagógica profesional que realiza.			
Creación de condiciones para la comunicación afectiva y asertiva (educando-educando; educando maestro; maestro-maestro)			
Evaluación de la participación y del comportamiento de los educandos			

Valoraciones de la observación:

ANEXO # 5. Encuesta de autoevaluación para el maestro primario

Objetivo: Conocer cómo el maestro primario percibe y evalúa su profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Compañero: Se está realizando una investigación en la cual se necesita su colaboración. Para ello solicitamos su sinceridad en la información que brinde, la cual tendrá un carácter confidencial. Muchas gracias por su cooperación.

Instrucciones: Haga un análisis de cada aspecto a evaluar y marque con una cruz el nivel correspondiente, según usted considere.

Legenda: A (Alto) M (Medio) B (Bajo)

Aspectos a evaluar	A	M	B
--------------------	---	---	---

1.- Dimensión: Cognitiva			
1.1.- Conocimientos sobre las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta			
1.2.- Conocimiento de las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta			
1.3.- Conocimiento de las formas de manifestación de los trastornos de la conducta			
1.4- Conocimiento de las habilidades profesionales y valores que debe poseer el maestro primary para la atención educativa a los trastornos de la conducta			
1.5- Conocimientos sobre los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta			
Evaluación de la Dimensión: Cognitiva			
2.- Dimensión: Gestión de la conducta			
2.1.- Elabora la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan			
2.2.- Diseña las estrategias de intervención psicopedagógica en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta			
2.3. Aplica métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta			
2.4- Selecciona los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las			

acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de conducta			
2.5- Emplea los recursos durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de conducta			
Evaluación de la dimensión: Gestión de la conducta			
3.- Dimensión: Profesionalidad			
3.1 Compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta			
3.2.- Satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta			
3.3.- Realización y socialización de trabajos científicos e investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta			
3.4.- Participación en la preparación y superación profesional; así como la autogestión de estas en función de su profesionalización para la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta			
Evaluación de la Dimensión: Profesionalidad			

En cada caso argumente la categoría en la que se ubica. Después de la autoevaluación realizada, resuma sus principales dificultades y necesidades en función de su desempeño profesional.

ANEXO # 6 Entrevista a directivos de escuela

Objetivo: Obtener información y criterios valorativos de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Escuela_____

Años de experiencia_____

Compañero: En estos momentos se desarrolla una investigación dirigida a la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. La información y los criterios valorativos que usted aporte ayudarán en la identificación de las potencialidades y necesidades de este profesional de la educación en Matanzas. Confiamos en la objetividad de sus respuestas, las que tendrán un carácter confidencial.

Cuestionario:

1. Exprese su valoración sobre la profesionalidad del maestro primario en cuanto a:
 - La dirección del proceso docente educativo
 - La preparación para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta que atiende
 - El aprovechamiento de las potencialidades de su actividad pedagógica para potenciar la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
 - Los métodos educativos, recursos y procedimientos que emplea para la atención educativa
 - Las habilidades profesionales en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, las familias y la comunidad
2. ¿Considera que el maestro primario posee los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para el cumplimiento de su actividad pedagógica con los educandos que presentan trastornos de la conducta? ¿Por qué?
3. ¿Qué formas de preparación y superación emplea el maestro primario para mejorar su desempeño profesional durante el proceso de profesionalización en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta?
4. En relación con la gestión de la preparación y superación del maestro primario en función de la atención educativa como parte del proceso de profesionalización:
 - ¿Qué acciones ha realizado para solucionar sus necesidades profesionales?
 - ¿Cuáles son las vías que ha empleado para realizar esta gestión?
5. A partir de su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que presenta el maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta y sus posibles causas?

6. ¿Qué importancia le atribuye a la figura del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta?

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO # 7. Entrevista a profesores de la Facultad de Educación

Objetivo: Obtener información y criterios valorativos sobre la superación del maestro primario en función de su profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Profesor (a): Se desarrolla una investigación en función de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, por lo que las ideas y los criterios valorativos aportados por usted, pueden contribuir a recabar información precisa sobre la superación del maestro primario.

Años de experiencia:

Cuestionario:

1. ¿Conoce cuáles son las necesidades de superación relacionadas con la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta? Mencíónelas.
2. ¿Con qué frecuencia dirige actividades de superación relacionadas con la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta? ¿Cuántas y cuáles?
3. ¿Qué temas específicos han sido abordados?
4. ¿Cómo valora la participación de los maestros primarios en las actividades de superación?
5. ¿Se crean espacios desde la Universidad que propicien la participación de los maestros en la socialización de resultados científico-investigativos? Diga cuáles.
6. ¿Cómo ha sido la participación de los maestros primarios en esos espacios?
7. ¿Qué temas han tenido mayor socialización?
8. ¿Tiene vivencias relacionadas con solicitudes personales que demuestren el interés del maestro primario por su superación continua? Ejemplifique.

Agradecemos su cooperación

ANEXO # 8 Resultados de la evaluación de los indicadores

Tabla 1. Evaluación de los indicadores por niveles, según los resultados de los instrumentos aplicados mediante la triangulación metodológica.

Simbología: **RD:** Revisión de documentos **Obs:** Observación de clases

A.M.P: Encuesta autoevaluación del maestro primario

Ent. D: Entrevista a directivos

Ent. P: Entrevista a profesores

Tabla 1.

Indicadores	RD	Obs. C	Encuesta	Entrevista	
			A.M.P	Ent. D	Ent. P
1. Dimensión Cognitiva					
1.1.- Conocimientos sobre las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	B 62,3 %	M 62,5%	M (62,5)	M 100%	-
1.2.- Conocimiento sobre las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta	B 62,5%	B 50,0%	B (50,0)	M 100%	-
1.3.- Conocimiento de las formas de manifestación de los trastornos de la conducta	M 100%	B 62,5	B 53,1%	M 62,5%	-
1.4.- Conocimiento de las habilidades profesionales y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	M 100%	B 62,5%	M 46,8%	B 87,5%	-
1.5.- Conocimiento sobre los servicios y recursos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	M 100%	M 62,5%	M 62,5%	M 87,5%	-
2. Dimensión: Gestión de la conducta					
2.1.- Elaboración de la caracterización psicopedagógica	B 62,5 %	M 75,0%	B 59,3%		

de sus educandos, a partir de la forma de manifestación del trastorno de conducta que presentan					
2.2.- Diseño de estrategias de intervención psicopedagógica en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta	-	B 75,0 %	B 62,5%	M 75,0%	
2.3 Aplica métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta	M 62,5 %	B 75,0%	B 56,3%	--	
2.4- Selecciona los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de conducta		B 75,0%	B 56,3%	M 62.5%	
2.5- Emplea los recursos durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de conducta.		B 75,0%	B 62,5%	B 62.5%	
3. Dimensión Profesionalidad					
3.1.- Compromiso con la transformación de la conducta de los educandos	B 79, 2%	M 37,5%	B 43,8%	M 50,0%	

3.2.- Satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención a los educandos con trastornos de la conducta	M 87,5%	M 37,5%	B 46,8%		
3.3.- Realización y socialización de trabajos investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	-	--	M 53,1%	B 65,3	M 100%
3.4.- Participación en la preparación, la superación profesional; así como la autogestión de estas en función de la profesionalización para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	B 75,0%	-	M 53,1 %	B 75,0%	M 65,3%

Tabla 2. Valoración cuantitativa de los resultados de los indicadores

Indicadores	A %	M %	B %
1.1	-	2(50,0%)	2(50,0%)
1.2	-	1(25,0%)	3(75,0%)
1.3	-	2(50,0%)	2(50,0%)
1.4	-	2(50,0%)	2(50,0%)
1.5	-	4(100%)	-
Dimensión Cognitiva 20	-	11 (55,0%)	9 (45,0%)

Tabla 3. Valoración cuantitativa de los resultados de los indicadores de la dimensión Gestión de conducta

Indicadores	A %	M %	B %
1	-	1(33,3%)	2(66,7%)

2	-	1(33,3%)	2(66,7%)
3	-	1(33,3%)	2(66,7%)
4	-	1(33,3%)	2(66,7%)
5	-	-	3(100%)
Dimensión Gestión de la conducta 15	-	4 (26,7%)	11(73,3%)

Tabla 4. Valoración cuantitativa de los resultados de los indicadores de la dimensión Profesionalidad

Indicadores	A %	M %	B %
3.1	-	2(50,0%)	2(50,0%)
3.2	-	2(66,7%)	1(33,3%)
3.3	-	2(66,7%)	1(33,3%)
3.4	-	2(50,0%)	2(50,0%)
Dimensión Profesionalidad 14	-	8 (57,1%)	6 (42,9%)

Tabla 5 Valoración cuantitativa de la variable profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Dimensiones	A %	M %	B %
1	-	11 (55,0%)	9 (45,0%)
2	-	5 (33,3%)	10(66,6%)
3	-	8 (57,1%)	6 (42,9%)
Profesionalización 49		24(48,9%)	25(51,1%)

Anexo # 9. Ingreso de educandos con trastornos de la conducta en escuelas primarias de la provincia Matanzas

CUADRO COMPARATIVO

No	Descripción	Curso 17-18	Curso 18-19	Curso 19-20	Curso 20-21	Curso 21-22
1	Educandos con trastornos de la conducta con medidas individualizadas en la escuela primaria	35	43	25	32	46
2	Educandos con trastornos de la conducta internos en la escuela especial	20	11	13	15	8

ANEXO # 10. GUÍAS PARA LA AUTOPREPARACIÓN

Guía de autopreparación 1

Tema 1. La profesionalización del maestro primario en el proceso de perfeccionamiento actual de educación cubana.

Objetivo: Analizar la profesionalización del maestro primario a partir de sus funciones y tareas para el proceso de perfeccionamiento actual de la educación cubana como una necesidad para transformar la práctica educativa.

1.- Consulte la carpeta “La profesionalización” que aparece en Materiales de consulta, en formato digital, en el escritorio de la computadora de su escuela, así como los libros impresos. Localice los siguientes textos y léalos con detenimiento: La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. Addine Fátima, F.; Blanco Pérez, A.; Chirino Ramos, M.V; García Batista, G.A.; Parra Vigo, I. B. y Recarey Fernández, S. C. 2002. Editorial Publisime, La Habana

2.- La profesionalización docente es asumida por diferentes autores con varias finalidades desde su punto de vista científico. Argumente. Asuma su propia definición de profesionalización del maestro primario.

3.- Identifique, desde su experiencia pedagógica, las potencialidades y limitaciones referentes a cómo desarrollar la profesionalización del maestro primario desde el contexto actual en el perfeccionamiento de la educación cubana.

4.- ¿Cuáles son, según sus experiencias, las principales barreras que afectan el pleno desarrollo de la profesionalización del maestro primario y retos que debe enfrentar hoy?

5.- Reflexione y exponga sus argumentos en relación con uno de los objetivos o logros que debe evidenciar el maestro en la Educación Primaria durante el proceso de profesionalización: Poseer conocimientos, información, actualización y satisfacción de necesidades profesionales y personales en relación con su profesión.

6.- Busque en la carpeta: Profesionalización, el texto “Profesionalización” y analice las concepciones sobre profesión, profesionalidad y profesionalización. Argumente, si considera que la actividad docente puede considerarse como una profesión.

7.- Busque el texto: “La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión.” Analice las funciones del maestro primario y su modo de actuación. Fundamente cuáles son estas funciones y qué relación tienen con el modo de actuación profesional. Explique cuándo podemos hablar de que el maestro primario posee un modo de actuación profesional.

8.-La superación constituye uno de los elementos fundamentales para lograr un adecuado proceso de profesionalización del maestro primario, esta tiene como finalidad mejorar el desempeño pedagógico profesional.

Ponga ejemplos de acciones de superación que realiza y ejemplifique cómo se puede, desde su punto de vista, mejorar dicho proceso de profesionalización a raíz del actual perfeccionamiento educacional.

Guía de autopreparación 2

Tema 2. Los resultados de la práctica educativa relacionados con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Objetivo: Analizar los resultados de la práctica educativa relacionados con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

1. Lea y analice el siguiente planteamiento:

Para desarrollar la profesionalización del maestro primary en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, es necesario, ante todo, poseer conocimientos, habilidades, capacidades y valores, definir el objetivo que se persigue en su atención educativa, determinar las potencialidades y necesidades de estos educandos para poder planificar estrategias y ejecutar acciones, que propicien la corrección y compensación de la conducta desviada y por consiguiente, la incorporación de los educandos a la sociedad como ciudadanos útiles.

2. Exponga los principales problemas que se presentan en la práctica educativa con relación a la profesionalización del maestro primary en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de considerar los aspectos que se determinan en el planteamiento.

-Desde su experiencia, plantee las causas que inciden en los problemas planteados.

3. Para la solución de los problemas relacionados con la profesionalización del maestro primary, se sugiere realizar una lectura del artículo: El desarrollo del desempeño profesional pedagógico del directivo y del maestro primary, en el texto "Compendio de trabajo de posgrado"; y analice las concepciones sobre las funciones del maestro primary, así como la relación entre profesionalización-desempeño profesional pedagógico-modo de actuación. Fundamente las actuales concepciones, tanto en el desarrollo del proceso de profesionalización del maestro primary, como el análisis de sus resultados y en el producto que se obtiene en el desempeño profesional pedagógico de este.

4.- Localice el texto: Diagnóstico psicopedagógico, atención educativa y necesidades educativas especiales de la autora Fernández Silva, I.L (2019), analice el capítulo: Atención educativa, pág. 130.

- Analice las diferentes definiciones de atención educativa
- Reflexione críticamente sobre las definiciones estudiadas. Valore qué puntos de coincidencia poseen estas definiciones y qué aspectos las diferencian entre sí. Elabore su propia definición de atención educativa.
- Valore los principios que se plantean para la atención educativa efectiva a la diversidad de educandos presente hoy en la escuela primaria. Ponga ejemplos de cómo se pueden desarrollar durante el proceso docente educativo.

5.- Una vez analizadas y contextualizadas las regularidades que se plantean en el proceso docente educativo relacionadas con la atención educativa, emita sus juicios en cuanto a las limitaciones que posee el maestro primario para su profesionalización.

6.- Los métodos educativos favorecen de manera efectiva la labor que desempeña el maestro primario en su desempeño profesional, resulta imprescindible que dominen recursos, tanto psicopedagógicos, como psicoterapéuticos. Estudie los artículos: “El trabajo educativo en la institución escolar” y “Metodología de la labor educativa” en los textos: Selección de temas psicopedagógicos (Colectivo de Autores) y Metodología de la labor educativa (Kónnikova, T. E.)

¿Por qué considera importante que los maestros primarios utilicen métodos productivos durante el desarrollo del proceso docente educativo en la atención a educandos con trastornos de la conducta? Fundamente

¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para lograr una labor educativa satisfactoria en la atención a la diversidad de educandos? Ponga ejemplos de cómo lo realizaría durante las clases.

Mencione los métodos que se emplean en la labor educativa que desarrolla el maestro primario durante su desempeño profesional pedagógico.

¿Cuáles de los métodos considera más efectivos y de qué depende la utilización de uno u otro método educativo en la solución de los problemas profesionales que se presentan en el proceso docente educativo?

7. Una vez analizadas y contextualizadas las regularidades que se presentan en el uso de los métodos en la labor educativa, emita sus valoraciones en cuanto a las necesidades del maestro primario para aplicar dicho método en la solución de problemas de la práctica pedagógica.

8. Realice una propuesta de métodos que muestre su estado para la solución de los problemas e insuficiencias concernientes a la profesionalización en la atención educativa.

Guía de autopreparación 3

Tema 3. Importancia de la profesionalización del maestro primario para la planificación y ejecución del proceso docente educativo en la atención a los educandos con trastornos de la conducta

Objetivo: Analizar la importancia de la profesionalización en la planificación y ejecución del proceso docente educativo en la atención educativa a educandos con trastornos de la conducta para la asunción de una actitud innovadora e investigativa. Precise por qué se considera la profesionalización como un proceso básico de los profesionales de la Educación para la atención educativa.

Realice una valoración acerca de cómo utiliza los conocimientos, las habilidades adquiridas durante la formación para la planificación y dirección del proceso docente educativo en la diversidad de educandos que atiende. Exponga, por orden de prioridad según sus limitaciones, en cuáles aspectos usted debe profundizar mediante la superación y autosuperación.

Elabore acciones que fundamenten, desde su autopreparación, la necesidad de profesionalización del maestro primary para promover los cambios que se deben asumir en el perfeccionamiento del proceso docente educativo en la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Planifique y debata actividades que, desde la investigación educativa, usted propondría para mejorar el proceso de profesionalización del maestro primary en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en los diferentes contextos educativos.

Analice en qué medida usted aprovecha las potencialidades que ofrece la bibliografía consultada para planificar las actividades docentes en función de la atención educativa, al concebir el perfeccionamiento de la caracterización individual y colectiva. Enfaticé en alguno de los contenidos teóricos que le aportan las fuentes bibliográficas consultadas, los cuales para usted son imprescindibles en el proceso de profesionalización en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Valore desde su experiencia profesional pedagógica, los beneficios que le aporta el proceso de profesionalización, para hacer posible perfeccionar la labor educativa que desempeña en su actividad profesional.

Anexo # 11. Reunión metodológica # 1

Tema: La profesionalización del maestro primary y la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Objetivo: Analizar problemas, causas y posibles soluciones en la profesionalización del maestro primary para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Actividades

1. Presentar potencialidades y dificultades derivadas de la evaluación del desempeño profesional pedagógico del maestro primary, relacionadas con el trabajo metodológico.

Potencialidades:

- Manifiestan conocimiento sobre algunos de los problemas y las causas de los trastornos de la conducta en sus educandos.
- Los maestros planifican las actividades a desarrollar con los educandos.
- Sienten amor por la profesión que desarrollan y muestran disposición para cambiar de manera positiva su actuación profesional en relación con la atención a los educandos que atienden.
- Reconocen la necesidad de actualizarse e intercambiar experiencias sobre su profesionalización para la atención a los educandos con trastornos de la conducta.
- Reconocen la necesidad de actualizar los métodos educativos, procedimientos y recursos psicopedagógicos para la realización de una atención educativa oportuna durante el proceso docente educativo.

Dificultades:

Desde el punto de vista metodológico, las principales dificultades que presentan los maestros primary están en:

- La metodología para el empleo de los recursos y las modalidades de atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
- Las concepciones actualizadas sobre las vías para el desarrollo de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
- Los contenidos de las asignaturas desde el punto de vista pedagógico, que le permita abordar con una adecuada fundamentación la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta con un enfoque correctivo compensatorio

2. Promover el debate colectivo desde los referentes teóricos y prácticos que poseen los maestros primary para proponer soluciones a los problemas analizados.

3. El director hace coincidir las dificultades derivadas de la evaluación profesoral con la profesionalización del maestro primary en la atención educativa a los educandos

con trastornos de la conducta, para que reconozcan su importancia en el mejoramiento de su desempeño profesional. Se promueve el debate hacia las investigaciones realizadas en el centro que tributan a resolver problemas metodológicos en esta dirección.

4. Reflexionar sobre la necesidad de buscar soluciones utilizando diferentes fuentes teóricas, las cuales orientan cómo organizar y dirigir la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en la escuela, por lo que se necesita de un maestro responsable, que reconozca sus necesidades y potencialidades y sepa organizar y gestionar su superación y autosuperación como un elemento básico necesario para enriquecer su actividad profesional.

A partir de este momento se presenta la idea de que para lograr este propósito es necesario el mejoramiento de la profesionalización docente. Se escribe en el pizarrón la definición, se debate y se escuchan criterios respecto a su intencionalidad.

Después de desarrollado el debate sobre la necesidad del mejoramiento de la profesionalización del maestro primario en la atención a los educandos con trastornos de la conducta, en correspondencia con el perfeccionamiento actual de la educación primaria; se reflexiona sobre las causas por las cuales no se logra cumplir con esta aspiración.

Al finalizar, se desarrolla un intercambio para socializar las experiencias. Después, se ofrecen las conclusiones de la actividad, se toman los acuerdos necesarios y se llega al consenso de continuar con la aplicación de las otras formas del trabajo metodológico, concebidas en la estrategia propuesta.

5. Acuerdo

- Desarrollar un taller metodológico donde se analicen las formas que contribuyan al mejoramiento de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, destacando la necesidad de la preparación y autosuperación para la asimilación y actualización de conocimientos necesarios en su desempeño profesional.

ANEXO # 12. Taller metodológico

Tema: El rol del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Objetivo: Debatir sobre la importancia del empleo de algunos recursos y sus requerimientos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Participantes: Maestros y directivos de la escuela primaria que atienden educandos con trastornos de la conducta

Introducción:

El docente coordinador del taller comienza la introducción con ideas como las que se relacionan a continuación:

-El carácter educativo de la actividad del maestro primario constituye uno de los aspectos esenciales de la labor educativa con educandos y especialmente con aquellos que presentan trastornos de la conducta en el contexto de las instituciones de educación primaria.

-En la actualidad existe una estrecha relación entre los fundamentos de la educación primaria y especial. En la medida que se interpreten mejor las dificultades que se presentan en el comportamiento de los educandos durante el proceso docente educativo, será mejor la labor del maestro primario en la selección de las acciones y los recursos a emplear para el desarrollo de la atención educativa.

-Es necesario conocer que entre la formación del maestro primario y el maestro de la educación especial existen ciertas diferencias, aunque ambas formaciones se interrelacionan y convergen en un mismo objetivo general, que es preparar al hombre para una vida plena, saludable, socialmente útil y estable.

-Tanto los maestros primarios como los especialistas que laboran en las instituciones de la educación primaria, durante la labor pedagógica, deben tener conocimiento de las particularidades de los educandos y a su vez tener al alcance los recursos que permitan desarrollar con éxito el trabajo educativo de manera integrada, en respuesta a las diferencias individuales de cada educando y del colectivo escolar.

Se analizan los recursos a emplear (se decide asumir este término, donde se integran métodos, ayudas, técnicas, medios, etc.) en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, así como aspectos esenciales para su organización. El maestro, durante las clases debe trabajar en función de:

- a) Prevenir, eliminar o atenuar situaciones que afectan el desarrollo de la personalidad de los educandos

b) Activar las potencialidades individuales y colectivas de los educandos, para mejorar sus resultados docentes y educativos

En el segundo momento del taller:

1.- Presentación del folleto con las precisiones para la atención educativa a educandos primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades y del Manual para la Gestión de la conducta de los educandos (anexo 29)

2- Se organiza el aula en pequeños grupos para entregarles ejemplos de actividades relacionadas con el contenido planteado. Se les orienta que analicen los contenidos de las actividades para que identifiquen las ofertas o respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas especiales de los educandos, así como los tipos de estrategias educativas que se pueden poner en práctica para aumentar la efectividad en la atención educativa a los educandos, especialmente aquellos que presentan trastornos de la conducta (Leyva y Barrera, 2018 p.44-61)

Al concluir este taller los profesores propondrán otras actividades o acciones a desarrollar con los estudiantes para favorecer el conocimiento y las propuestas de soluciones ante diferentes situaciones relacionadas con la conducta de los educandos.

Sistema de evaluación: El profesor que conduce la actividad debe tener en cuenta la calidad de las intervenciones de los participantes y la capacidad de analizar y establecer las particularidades e importancia del empleo diferenciado de los recursos psicopedagógicos en el trabajo educativo en la institución escolar.

ANEXO # 13 Seminario científico-metodológico

Título: La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde la escuela primaria

Objetivo: Socializar los resultados de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde la profesionalización del maestro primario.

Líneas de investigación:

- Atención a la diversidad de educandos
- El desempeño profesional de los maestros
- El proceso docente educativo. Su mejora continua

Tiempo: 4 horas

Participan: Maestros primarios y directivos

Ejecuta: Investigador

Responsable: Investigador

ANEXO # 14. Reunión metodológica # 2

Título: La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde la clase

Objetivo: Analizar la atención educativa de los educandos con trastornos de la conducta desde la clase para la comprensión de la profesionalización del maestro primario

Sistema de conocimientos: Trabajo con los contenidos de las asignaturas en función de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Principio pedagógico de la unidad entre la instrucción y la educación

Método: Discusión en grupo

Se realiza un análisis de los contenidos de las asignaturas que posibilitan el desarrollo de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta desde las clases, esto favorecerá el cumplimiento del principio de la unidad entre la instrucción y la educación.

Es importante la preparación del maestro primario en una concepción integradora de los contenidos de las diferentes asignaturas que imparte para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a los cuales se les deben enseñar, además de contenidos, también normas de comportamiento.

Preparar a los educandos con trastornos de la conducta constituye una prioridad del sistema educacional cubano, para ello es necesario elevar la autoestima y el autocontrol en los educandos, de manera que les permita regular adecuadamente su comportamiento en cualquier contexto y ante cualquier situación de conflicto.

Orientaciones

Se presentan los contenidos de la asignatura El Mundo en Que Vivimos de cuarto grado y se orienta a los maestros que identifiquen los contenidos que permiten un mayor desarrollo del trabajo educativo con los educandos, según las formas de manifestación del comportamiento (timidez, agresividad y trastorno por déficit de atención e hiperactividad).

Se expone el ejemplo:

Unidad 3 *Relaciones de los seres vivos en la naturaleza*

Contenidos: *Entre los seres vivos existen relaciones.* Actividades prácticas que permiten identificar relaciones de alimentación y protección que existen entre los seres vivos.

Objetivos:

- Valorar las relaciones de dependencia que en la alimentación existen entre los seres vivos y entre lo vivo y lo no vivo, que les permitan comprender la importancia de estos componentes en la naturaleza y la necesidad de su protección.

Teniendo en cuenta la importancia de mantener una buena relación con todos los seres vivos que habitan en la naturaleza:

¿Quién me puede mencionar el nombre de algunos de esos seres vivos que habitan en la naturaleza?

¿Cuál ustedes consideran más importante?

¿Cómo debemos relacionarnos con ellos? ¿Por qué?

1.- El maestro presentará a los educandos algunos seres vivos de gran importancia para el hombre, ya que brindan un valioso servicio para el mantenimiento de la vida en la Tierra a partir del análisis realizado por los educandos:

- El hombre constituye uno de los seres vivos más importantes de la Tierra, por eso debemos lograr mantener una adecuada relación con los demás.

2.- El maestro orientará realizar un dibujo donde aparezcan las relaciones de alimentación y protección entre los seres vivos.

3.- Después de desarrollada la actividad práctica se realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Por qué debemos mantener una buena relación con todos los seres vivos de la naturaleza y en especial entre los hombres?

- ¿Qué problemas ustedes consideran que afecta su conducta?

- ¿Cómo actuarías ante una situación de conflicto con un compañero tuyo?

En las conclusiones de la reunión se abrirá el debate sobre los ejemplos expuestos, además de las experiencias de los maestros al trabajar estos contenidos que les permiten realizar la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante las clases.

Medios a utilizar

Pizarra, tiza, materiales impresos y digitales, libro de texto de la asignatura, orientaciones metodológicas, láminas y objetos naturales.

Bibliografía

- Libro de texto de la asignatura “El Mundo en Que Vivimos”
- Orientaciones metodológicas de cuarto grado

Acuerdo:

Desarrollar una clase abierta con el tema: La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en la escuela primaria desde las clases.

ANEXO # 15. Clase abierta

Título: La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en la escuela primaria desde las clases.

Objetivo: Demostrar la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante la clase, en función de la profesionalización del maestro primario.

Medios a utilizar: Fuentes bibliográficas, pizarra, tiza, materiales impresos y digitales, láminas

Método: Exposición, análisis de contenidos, debate y discusión en grupo

Ejecuta: Maestro seleccionado

Participan: Maestros primarios de la Escuela Primaria “Sí Por Cuba” del municipio Matanzas.

Formas de evaluación: Sistemática, aplicando la coevaluación y la autoevaluación

Actividades.

1. Explicar a los maestros primarios que después de la realización de diferentes formas de trabajo metodológico y de educación de posgrado, se reúnen para observar una clase (se puede seleccionar cualquier asignatura del currículo escolar, el grado y el docente, el cual debe ser orientado, dándole a conocer el objetivo general, sobre el cual se debatirá).
2. Orientar el objetivo general de la clase abierta
3. Pedir a los maestros que observen y recojan información sobre los aspectos de la guía que se les entregó. Antes de comenzar la observación de la clase, se realizan aclaraciones de los indicadores de la guía si es necesario.
4. Guía de observación

Indicadores	Sí	A veces	No
Utiliza para la motivación diferentes recursos			

Demuestra dominio del contenido de la asignatura que imparte			
Demuestra dominio de la metodología de la asignatura que imparte			
Demuestra dominio de los métodos y procedimientos para el trabajo educativo			
Demuestra dominio de las características psicopedagógicas de los educandos			
Demuestra dominio de las características psicopedagógicas del grupo escolar			
Planifica y ejecuta sus actividades según el diagnóstico del grupo escolar			
Logra la identificación tempranamente de manifestaciones del comportamiento inadecuado que pueden convertirse en signos o síntomas de alarma			
Logra establecer relaciones afectivas positivas con los educandos			
Permite la participación activa de todos los educandos			
Ofrece a los educandos un trato sincero y afectuoso independientemente de su estado de ánimo			
Orienta el trabajo independiente con el objetivo de propiciar el debate y la reflexión sobre el contenido			
Cumple con el principio correctivo-compensatorio que revela su carácter flexible, activo, preventivo y de proceso como fenómeno educativo que permite buscar vías para perfeccionar la atención integral a los educandos			
Prevé una dirección participativa desde la planificación de sus actividades			
Se corresponde con las necesidades y potencialidades de los alumnos y del colectivo pedagógico, fortaleciendo			

la relación de la escuela con la familia y los agentes y agencias de la comunidad			
Garantiza un ambiente armónico entre todos los factores que intervienen en ella para contribuir a la formación de hábitos, valores y normas de convivencia que favorecen el proceso de dirección en la institución educativa			
Facilita la participación individual y colectiva de los educandos en las tareas			
Las actividades que desarrolla el maestro son potenciadoras en el desarrollo de relaciones de camaradería y ayuda mutua, además de otras cualidades positivas de la personalidad			
Constituye la clase la vía idónea para el trabajo correctivo compensatorio, desarrollo de conocimientos, aprendizaje de valores y normas, así como de habilidades para la vida social, independiente e integrada			
Brinda posibilidades para el desarrollo del autocontrol, habilidades para acatar y respetar reglas, consolidar los contenidos y activar los procesos cognoscitivos			

5. Orientar el debate, el cual se debe centrar en los logros y las deficiencias, según lo observado, de manera que se establezcan las principales precisiones y generalidades, con énfasis en la preparación del maestro para la calidad de la clase.

Conclusiones

Están orientadas a generalizar las experiencias más significativas y a comprobar cómo se cumple el objetivo propuesto en el plan metodológico.

El análisis y discusión de la clase abierta se centra en el debate de los logros y las deficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales precisiones y generalizaciones.

Preguntas para el debate

- ¿El objetivo propuesto responde a las líneas del trabajo metodológico de la escuela?
¿Por qué?

- ¿Son válidas las propuestas para el tratamiento metodológico del contenido en la clase seleccionada? ¿Qué aportan a su preparación?
- ¿Las demostraciones parciales realizadas permitieron lograr una adecuada comprensión de los propósitos de la actividad?
- ¿Las recomendaciones brindadas pueden ser aplicadas por usted?
- ¿Cuáles le resultan más difíciles de alcanzar? ¿Por qué?

ANEXO # 16. Programa de curso de posgrado

Título: La profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Centro de Estudio: Universidad de Matanzas. Facultad de Educación.
Departamento de Educación Especial. Año de confección: 2023

Profesores:

M. Sc. Bernardino Castillo Guzmán. Profesor Auxiliar

Dr. C. Raquel Vento Alfonso. Profesora Titular

Dr. C. Lucía Puñales Ávila. Profesora Titular

Tiempo de duración: 32 h/c

Dirigido a: Maestros primarios

Modalidad: Semipresencial

Requisitos para la matrícula:

Ser graduado universitario y desempeñarse como maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Fundamentación:

La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en cualquier contexto educativo en que se encuentren, demanda de docentes preparados en su desempeño profesional pedagógico. Los continuos cambios que ocurren en el sistema educacional cubano con el nuevo perfeccionamiento y en particular, en la Educación Primaria, requieren de la permanente y sistemática preparación y autopreparación de los maestros para poder profundizar en todas las aristas que se relacionen con el proceso de atención a la diversidad de educandos a desarrollar en cada institución a partir de sus particularidades.

En relación con la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, se hace necesario que este profesional adquiera profundos conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos acerca de las

concepciones más actuales sobre: la atención educativa, los trastornos de la conducta, las particularidades psicopedagógicas de los educandos que presentan este trastorno y sus diferentes formas de manifestación, así como la gestión de la conducta. Esto posibilitará una mejor comprensión de los recursos psicopedagógicos y psicoterapéuticos a emplear y de las habilidades profesionales que han de lograr los maestros primarios para la solución de los problemas profesionales.

Los contenidos antes mencionados son posibles de alcanzar a través de la formación académica de posgrado, lo que posibilita la ampliación de los conocimientos, el mejoramiento de la profesionalidad y el enriquecimiento del modo de actuación de los maestros primarios que tienen como encargo social la incorporación de los educandos a la sociedad como ciudadanos útiles y activos.

Para contribuir con la preparación del maestro primario, se propone este programa de posgrado dirigido a su profesionalización, ya que en su quehacer profesional, se encuentra también la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Objetivos generales:

-Complementar los conocimientos sobre la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, a partir de su periodización, conceptualización, sistema de principios y algunas actividades docentes educativas

-Actualizar la preparación científico-metodológica en función de la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, sobre la base de la especificidad de su modo de actuación profesional y de las particularidades de este desempeño.

Plan temático

Tema 1. Los trastornos de la conducta

Sistema de conocimientos: Las relaciones humanas. Bases neurofisiológicas del comportamiento humano. Los trastornos de la conducta. Definición, causas y estructura del defecto. Sus particularidades. Bases neurofisiológicas de la conducta. La concepción histórico cultural del desarrollo humano. Sus principales aportes.

Objetivos:

- Definir la conducta humana y los trastornos de la conducta a partir del análisis de diferentes autores.
- Caracterizar las diferentes manifestaciones de los trastornos de la conducta; así

como las bases neurofisiológicas, teniendo en cuenta sus particularidades sobre la base del diagnóstico diferencial.

- Valorar la teoría de Vigotski y su importancia en la comprensión de los trastornos de la conducta de los educandos.

Tema 2. Formas de manifestación de los trastornos de la conducta

Sistema de conocimientos: Principales formas de manifestación. (Agresividad, Timidez, Hiperquinesis, Inadaptación neurótica, fuga, conducta delictiva, otras).

Características particulares. Diagnóstico diferencial

Objetivos:

- Caracterizar las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta, así como las características distintivas a partir del diagnóstico diferencial.
- Identificar las diferentes formas de manifestación de los trastornos de la conducta mediante el estudio de casos.

Tema 3. Gestión de la conducta

Sistema de conocimientos: Gestión de la conducta. Definición. Recursos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta. Metodología de la labor educativa en la escuela. Principios de la atención educativa

Objetivos:

- Analizar la definición de gestión de la conducta, así como los diferentes recursos para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante el proceso docente educativo.
- Explicar la metodología de la labor educativa en la escuela, así como los principios que la rigen y los métodos que pueden emplearse.
- Fundamentar el proceso de la atención educativa, los trastornos de la conducta y el desempeño profesional del maestro primario, desde una concepción histórico-cultural.

Tema 4. La comunicación educativa

Sistema de conocimientos: Comunicación. Definición. Tipos de comunicación. Comunicación educativa. Definición. Particularidades. La comunicación asertiva. Barreras de la comunicación. El papel de la comunicación educativa en la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Objetivos:

- Analizar las definiciones, los tipos de comunicación y sus particularidades.

- Valorar el papel de la comunicación educativa en la atención a los educandos con trastornos de la conducta.

Orientaciones metodológicas

El curso de posgrado sienta sus bases científicas y metodológicas en los fundamentos de la Educación Avanzada, la Educación Primaria y Especial, y de manera particular, en la experiencia acumulada por Cuba en la formación de docentes y en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, la que se sustenta en los postulados sobre el desarrollo humano de la Escuela Histórico-Cultural de L.S. Vigotsky y sus seguidores, así como en los resultados de las investigaciones de los especialistas cubanos en esta materia.

Las intenciones del curso van dirigidas a la actualización y mejoramiento del proceso de profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta, desde la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, el compromiso con su actividad profesional, su autopreparación y superación.

Se pretende que el contenido que se imparta logre contribuir a socializar experiencias y a enriquecer el acervo de conocimientos de los maestros primarios; para lograr tal efecto el desarrollo del curso se apoya fundamentalmente en la utilización de materiales audiovisuales, talleres, y actividades prácticas.

Al concluir el curso, los participantes deben contar ya con un conjunto de recursos psicopedagógicos y psicoterapéuticos para involucrarse con mejor preparación y profesionalidad en la labor que desempeñan, relacionada con la atención a la diversidad de educandos y especialmente, de aquellos que presentan trastornos de la conducta.

Para la autopreparación y desarrollo de las tareas de trabajo independiente se brindan materiales de apoyo donde los cursistas pueden encontrar respuestas a las interrogantes planteadas, aunque también se recomiendan materiales bibliográficos y audiovisuales.

Evaluación final: Se incluyen en esta evaluación los argumentos y reflexiones realizadas por los cursistas en cada uno de los encuentros, así como la elaboración de un artículo sobre cualquiera de los contenidos tratados.

Al finalizar el curso de posgrado los maestros primarios deben lograr:

- Argumentar las particularidades del proceso de profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta
- Interpretar y aplicar los recursos psicopedagógicos y psicoterapéuticos que pueden constituir herramientas para el desarrollo de la actividad profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta en los diferentes contextos educativos.
- Elaborar el informe de caracterización, tanto individual como colectiva, de manera descriptiva, explicativa y orientadora para que esta cumpla su función preventiva en sus diferentes niveles.

ANEXO # 17. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS POSIBLES EXPERTOS

Objetivo: Determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Compañero, teniendo en cuenta su experiencia profesional y sus características personales se necesita que colabore en una investigación que se realiza en la provincia Matanzas sobre la profesionalización del maestro primario en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Años de experiencia profesional: ____ Categoría docente: _____

Categoría científica: _____ Labor que desempeña: _____

Licenciado de la Especialidad: _____

Estimado (a) colega: Con el propósito de determinar el coeficiente de competencia que posee en este tema, le solicitamos que responda, de la forma más objetiva posible, las preguntas siguientes y le agradecemos anticipadamente su colaboración.

1.- Marque con una (x), en la casilla que le corresponde el grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala de 1 a 10. Esta escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 1 a 10.

Tabla 1. Escala de valoración para los expertos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2- Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento, preparación profesional y criterios sobre el tema.

6				X						
7									X	
8						X				
9									X	
10						X				
11			X							
12								X		
13						X				
14									X	
15									X	
16							X			
17									X	
18								X		
19									X	
20			X			X				
21									X	
22						X				
23								X		
24									X	
25							X			
26					X					
27						X				
28									X	
29				X						
30									X	
Total			1	2	2	6	3	4	12	-

Para la obtención del coeficiente de argumentación (Ka) es necesario:

a) Determinar indicadores. En este caso fueron:

INDICADORES	DENOMINACIÓN	PREGUNTA
Análisis teóricos	A	2 a
Experiencia obtenida	B	2 b
Trabajos de autores cubanos	C	2 c

Trabajos de autores extranjeros	D	2 d
Conocimiento del problema en el extranjero	E	2 e
Intuición sobre el tema abordado	F	2 f

b) Considerar tres niveles, que en este caso fueron:

NIVELES	DESCRIPCIÓN	GRADO
I	Siempre – Mucho – Muy claro	Alto
II	A veces – Poco – Claro	Medio
III	Nunca – Ninguno – Poco claro	Bajo

Estos niveles se cuantifican a partir de una tabla patrón:

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
Análisis teóricos	0,3	0,2	0,1
Experiencia obtenida	0,5	0,4	0,2
Trabajos de autores cubanos	0,05	0,05	0,05
Trabajos de autores extranjeros	0,05	0,05	0,05
Conocimiento del problema en el extranjero	0,05	0,05	0,05
Intuición	0,05	0,05	0,05

ANEXO 18.1 Resultados de la determinación del coeficiente de competencia de los candidatos a expertos

Objetivo: Determinar el coeficiente de competencia de los candidatos a expertos seleccionados

EXPERTOS	Kc.	Ka.	K	VALORACIÓN
1	0,7	0,8	0,75	Medio
2	0,9	0,9	0,9	Alto
3	0,5	0,9	0,7	Medio
4	0,8	0,9	0,85	Alto
5	0,9	0,9	0,9	Alto
6	0,4	0,9	0,75	Medio
7	0,9	1,0	0,95	Alto
8	0,6	0,9	0,65	Medio
9	0,9	1,0	0,95	Alto

10	0,6	1,0	0,8	Alto
11	0,3	0,8	0,6	Medio
12	0,8	1,0	0,9	Alto
13	0,6	1,0	0,8	Alto
14	0,9	1,0	0,95	Alto
15	0,9	1,0	0,95	Alto
16	0,7	0,8	0,75	Medio
17	0,9	1,0	0,95	Alto
18	0,8	1,0	0,9	Alto
19	0,9	0,9	0,9	Alto
20	0,6	0,9	0,75	Medio
21	0,9	1,0	0,95	Alto
22	0,6	0,9	0,75	Medio
23	0,8	1,0	0,9	Alto
24	0,9	0,9	0,9	Alto
25	0,7	1,0	0,85	Alto
26	0,7	0,9	0,8	Alto
27	0,6	0,9	0,75	Medio
28	0,9	0,9	0,9	Alto
29	0,4	1,0	0,7	Medio
30	0,9	0,9	0,9	Alto

Leyenda:

Kc: Coeficiente de conocimiento

Ka: Coeficiente de argumentación

K: Coeficiente de Competencia de los Expertos

Escala valorativa de los expertos:

Alto: 0,8 a 1,0. **Medio:** 0,5 a 0,79. **Bajo:** 0,25 a 0,49.

ANEXO # 19. RESUMEN DE LOS CONTENIDOS FUNDAMENTALES DE LA ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN ENVIADO A LOS EXPERTOS

Estimado(a) colega:

Usted ha sido seleccionado(a) como experto para valorar la Estrategia de Profesionalización propuesta. A partir de los conocimientos que usted posee sobre esta temática, le pedimos que valore la pertinencia de la misma.

A continuación, se presenta la fundamentación y el contenido de la estrategia de profesionalización propuesta, la cual tiene un carácter sistémico.

El material complementario enviado a los expertos es contentivo de los contenidos que aparecen en el epígrafe 2.2 “Estrategia de profesionalización del maestro primario”, del informe escrito. “La atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta”.

ANEXO # 20. Cuestionario a expertos que se consultan en la investigación para evaluar la validez de la estrategia de profesionalización que se propone

Objetivo: obtener criterios de los expertos para evaluar la validez de la estrategia.

Compañero: dada su condición de **experto**, se necesita su colaboración a fin de que valore la propuesta de una estrategia de profesionalización del maestro primario para el mejoramiento de la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta.

Nombre y apellidos:

Grado científico: Título académico:

Ocupación: Años de experiencia:

Leyenda:

(MA) - Muy Adecuado, **(BA)** - Bastante Adecuado, **(A)** – Adecuado, **(PA)** - Poco Adecuado **(NA)** – No Adecuado

7. La propuesta de la misión y el objetivo general de la estrategia de profesionalización la catalogo como:

MA ___ BA ___ A ___ PA ___ NA ___

2. Relevancia del componente teórico

MA ___ BA ___ A ___ PA ___ NA ___

3. Relevancia del componente procedimental

MA ___ BA ___ A ___ PA ___ NA ___

4. Relevancia del componente práctico

MA ___ BA ___ A ___ PA ___ NA ___

5. Consistencia lógica entre sus componentes teórico, procedimental y práctico; así como su correspondencia con la misión y el objetivo para el que fue creada

MA ___ BA ___ A ___ PA ___ NA ___

6. Utilidad de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

MA ___ BA ___ A ___ PA ___ NA ___

7. ¿Desea realizar recomendaciones para el perfeccionamiento de la estrategia de profesionalización propuesta? En caso afirmativo, puede referirlas a continuación:

Aspectos	Qué modificar	Qué incluir

ANEXO # 21. Resultados de la aplicación del método criterio de expertos para evaluar la validez de la estrategia de profesionalización, utilizando el procesamiento estadístico Delphy

Leyenda: **(MA)** - Muy Adecuado, **(BA)** - Bastante Adecuado, **(A)** – Adecuado, **(PA)** - Poco Adecuado, **(NA)** – No Adecuado

Aspectos a evaluar por los expertos	MA	BA	A	PA	NA	Total
1	5	11	4	0	0	20
2	8	10	2	0	0	20
3	13	6	1	0	0	20
4	8	10	2	0	0	20
5	14	4	2	0	0	20
6	8	9	3	0	0	20

Tabla (2) Resumen de los resultados de la evaluación de la estrategia propuesta por el método criterio de expertos

Aspectos a valorar por los expertos		Muy Adecuado		Bastante adecuado		Adecuado	
1	La propuesta de la misión y el objetivo general	5	25%	11	55%	4	20%
2	Relevancia del componente teórico	8	40%	10	50%	2	10%

3	Relevancia del componente procedimental	13	65%	6	30%	1	5%
4	Relevancia del componente práctico	8	40%	10	50%	2	10%
5	Consistencia lógica entre sus componentes teórico, procedimental y práctico; así como su correspondencia con la misión y el objetivo para el que fue creada	14	70%	4	20%	2	10%
6	Utilidad de la estrategia de profesionalización del maestro primario en la atención a los educandos con trastornos de la conducta	8	40%	9	45%	3	15%

ANEXO 22. CARACTERIZACIÓN DE LOS MAESTROS PRIMARIOS DE LA MUESTRA (INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SI POR CUBA”) PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN

No	Licenciado sí o no	Años de experiencia	Última evaluación profesoral
1.	Sí	31	B
2.	Sí	31	B
3.	Sí	17	B
4.	Sí	33	MB
5.	Sí	25	B
6.	Sí	19	B
7.	Sí	29	MB
8.	Sí	19	B
9.	Sí	5	MB
10.	Sí	4	B
11.	Sí	15	B

12.	Sí	15	B
13.	Sí	36	B
14.	Sí	20	MB
15.	Sí	20	B
16.	Sí	8	B
17.	Sí	9	B
18.	Sí	16	B
19.	Si	18	B

Resumen

Licenciado		Años de experiencia en la Educación Primaria				Evaluación profesoral		
		Hasta 5	Hasta 10	Hasta 15	Más de 20	MB	B	R
Sí	No							
19	-	0	2	4	13	4	15	0

**ANEXO
23.**

CUESTIONARIO CORRESPONDIENTE A LA TÉCNICA DE IADOV

Estimado maestro primario:

Lea atentamente las preguntas que a continuación relacionamos. Este cuestionario es anónimo. Los resultados solo serán analizados con fines investigativos; por tal motivo, agradecemos su colaboración al responder honestamente lo que piensa sobre lo que se indaga.

- 1) Caracterice, mediante una palabra, la estrategia de profesionalización propuesta
- 2) ¿Qué aspectos limitaron la aplicación de la estrategia propuesta?
- 3) ¿Qué aspectos la favorecieron?
- 4) ¿Está satisfecho con las posibilidades que le brinda la estrategia de profesionalización, como vía para mejorar el desempeño profesional pedagógico en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante el proceso educativo?

No___ No sé___ Sí___

- 5) ¿En qué medida la estrategia de profesionalización ha permitido precisar lo que usted debe hacer para gestionar la conducta de los educandos que atiende durante el proceso de atención educativa en la actividad pedagógica?
Mucho___ Bastante___ Ni mucho ni poco___ Poco___ Muy poco___
- 6) Si pudiera elegir libremente la vía y acciones para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante el desarrollo de su actividad pedagógica ¿elegiría una con características similares a la que ofrece la estrategia de profesionalización?
No___ No sé___ Sí___
- 7) ¿Cómo evalúa la estrategia de profesionalización concebida?
E___ MB___ B___ R___ M___
- 8) ¿Considera que la estrategia utilizada contribuye al mejoramiento de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta?
Sí___ No___ ¿Por qué?
- 9) ¿Le gusta la forma en que se diseñó la estrategia de profesionalización propuesta?
- Me gusta mucho___
 - Me gusta más de lo que me disgusta___
 - Me es indiferente___
 - Me disgusta más de lo que me gusta___
 - No me gusta___
 - No puedo decir___

Nota: (Fuente de elaboración propia)

ANEXO # 24. CUADRO LÓGICO DE IADOV

Tabla 1. Relación entre las preguntas cerradas

	4.- ¿Está satisfecho con las posibilidades que le brinda la estrategia de profesionalización, como vía para mejorar el desempeño profesional pedagógico en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta durante el proceso educativo?		
	NO	NO SÉ	SÍ

9.- ¿Le gusta la forma en que se diseñó la estrategia de profesionalización propuesta?	6.- ¿Considera que la estrategia utilizada contribuye al mejoramiento de la profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta?								
	SÍ	NO SÉ	NO	SÍ	NO SÉ	NO	SÍ	NO SÉ	NO
Me gusta mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
No me gusta tanto	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me da lo mismo	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me gusta	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No me gusta nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Tabla 2. Resultados individuales y grupal

Escala	Significado	Satisfacción individual	%
+ 1	Clara satisfacción	12	63,2
+ 0,5	Más satisfecho que insatisfecho	4	21,1
0	No definido y contradictorio	3	15,7
-1	Más insatisfecho que satisfecho	0	0
-0,5	Clara insatisfacción	0	0
Total		19	100

ANEXO # 25. RESULTADOS DEL GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL DE CADA MAESTRO PRIMARIO AL CONCLUIR LA APLICACIÓN DE ACCIONES DE LA ESTRATEGIA DE PROFESIONALIZACIÓN

Maestro	Lugar de la escala en la que se ubica
1	+1
2	+1
3	+0,5

4	0
5	+1
6	+1
7	0
8	+1
9	1
10	+0,5
11	+1
12	+1
13	+1
14	+0,5
15	+1
	+1
	+0,5
	0
	+1

ANEXO # 26. Prueba para la evaluación del desempeño profesional del maestro primario, después de introducida en la práctica la estrategia de profesionalización

Municipio: _____

Escuela: _____

Evaluado: _____

(A) Alto (M) Medio (B) Bajo

Dimensión: Cognitiva

Indicador 1.1 Conocimientos sobre las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta		
A	Conoce ampliamente las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
M	Conoce algunas de las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
B	Desconoce las concepciones generales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	

Indicador 1.2. Conocimiento de las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta		
A	Conoce ampliamente las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta	
M	Conoce algunas de las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta	
B	Desconocen las particularidades psicopedagógicas de los educandos con trastornos de la conducta	
Indicador 1.3. Conocimiento de las formas de manifestación de los trastornos de la conducta		
A	Conoce ampliamente las formas de manifestación de los trastornos de la conducta	
M	Conoce algunas de las formas de manifestación de los trastornos de la conducta	
B	Desconoce las formas de manifestación de los trastornos de la conducta	
Indicador 1.4. Conocimiento de las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los trastornos de la conducta		
A	Conoce ampliamente las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los trastornos de la conducta	
M	Conoce algunas de las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
B	Desconoce las habilidades, capacidades y valores que debe poseer el maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
Indicador 1.5. Conocimientos sobre los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta		
A	Conoce ampliamente los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta	

M	Conoce algunos de los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta	
B	Desconoce los servicios y recursos para la atención a los educandos con trastornos de la conducta	

Total de puntos _____

Dimensión: Gestión de la conducta

Indicador 2.1 Elabora la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan		
A	Elabora con suficientes elementos la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan	
M	Elabora con escasos elementos la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan	
B	No tiene los elementos necesarios para elaborar la caracterización psicopedagógica de los educandos a partir de las formas de manifestación del trastorno de la conducta que presentan	
Indicador 2.2 Diseña las estrategias de intervención psicopedagógica en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta		
A	Diseña con suficientes recursos las estrategias de intervención psicopedagógicas en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta.	
M	Diseña con algunos recursos las estrategias de intervención psicopedagógica en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta	
B	No diseña las estrategias de intervención psicopedagógica teniendo en cuenta los recursos necesarios en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los educandos con trastornos de la conducta	

Indicador 2.3 Aplica métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta		
A	Aplica siempre con calidad los métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta	
M	Aplica ocasionalmente los métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta.	
B	Desconoce cómo aplicar los métodos educativos, científicos e investigativos en el desarrollo de su actividad pedagógica con los educandos con trastornos de la conducta	
Indicador 2.4 Selecciona los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de conducta		
A	Selecciona siempre con calidad los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de conducta	
M	Selecciona en ocasiones los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de conducta.	
B	Desconoce cómo seleccionar los recursos tecnológicos y psicopedagógicos para la planificación de las acciones de su actividad pedagógica en correspondencia con las particularidades de los educandos con trastornos de conducta	
Indicador 2.5 Utiliza técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de conducta		
A	Utiliza siempre las técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de conducta	

M	Utiliza ocasionalmente las técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de conducta	
B	Desconoce cómo utilizar las técnicas comunicativas durante la ejecución y evaluación de la actividad pedagógica con los educandos con trastornos de conducta	

Total de puntos _____

Dimensión: Profesionalidad

Indicador 3.1 Compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta		
A	Manifiesta sistemáticamente compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
M	Manifiesta ocasionalmente compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
B	No manifiesta compromiso con la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
Indicador 3.2 Satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta		
A	Manifiesta siempre satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
M	Manifiesta en ocasiones satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
B	No manifiesta satisfacción por el nivel de preparación y su desempeño profesional en la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta	
Indicador 3.3 Realización y socialización de trabajos investigativos relacionados con la solución de problemas profesionales para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta		

C	El grado de significación de las acciones de preparación y superación en el mejoramiento de su desempeño profesional													
D	El grado de incidencia de las acciones de preparación y superación en su mejoramiento profesional y humano													

Otras observaciones y recomendaciones: _____

ANEXO # 27. Resultados de la prueba de desempeño profesional del maestro primario, después de introducida en la práctica la estrategia de profesionalización

Tabla 1. Resultados cuantitativos de la dimensión Cognitiva

Indicador	Alto	Medio	Bajo
1	10	5	4
2	8	9	2
3	7	6	6
4	10	5	4
5	9	6	4
Frecuencia y porcentaje	44 46,3 %	31 32,6%	20 21,1%

Tabla 2. Resultados cuantitativos de la dimensión Gestión de la conducta

Indicador	Alto	Medio	Bajo
1	4	10	5
2	6	11	2
3	7	9	3
4	2	10	7
5	4	12	3
Frecuencia y porcentaje	23 24,2%	52 54,7%	20 21,1%

Tabla 3. Resultados cuantitativos de la dimensión Profesionalidad

Indicador	Alto	Medio	Bajo
1	8	7	4
2	9	8	2
3	8	3	8
4	9	7	3
Frecuencia y porcentaje	34 44,7%	25 26,3%	17 17,9%

Tabla 4. Resultados cuantitativos generales de la profesionalización del maestro primario

Dimensión	Alto	Medio	Bajo
1	44	31	20
2	23	52	20
3	34	25	17
Frecuencia y porcentaje general	101 37,5%	108 40,6%	57 21,4%

ANEXO # 28. Comparación de los resultados de la prueba de desempeño, antes y después de la introducción de la estrategia de profesionalización del maestro primario para la atención educativa a los educandos con trastornos de la conducta

Dimensiones e indicadores	Resultados del diagnóstico inicial				Resultados de la prueba de desempeño final			
	Alto	Medio	Bajo	Total	Alto	Medio	Bajo	Total
1.1	3 (15,7)	13 (68,2)	3 (15,7)	19	10	5	4	19
1.2	2 (10,5)	5 (26,3)	12 (63,1)	19	8	9	2	19
1.3	-	5 (26,3)	14 (73,6)	19	7	6	6	19
1.4	1 (5,3)	12 ()	5 (26,3)	19	10	5	4	19
1.5	1 (5,3)	15 (78,9)	3 (15,7)	19	9	6	4	19
Cognitiva	8 (8,4)	50 (52,6)	37 (38,9)	19	44 46,3 %	31 32,6%	20 21,1%	
2.1	1 (5,3)	3 (15,7)	15 (78,9)	19	4	10	5	19
2.2	2 (10,5)	5 (26,3)	12 (63,1)	19	6	11	2	19
2.3	2 (10,5)	3 (15,7)	14 (73,6)	19	7	9	3	19
2.4	-	3 (15,7)	16 (84,2)	19	2	10	7	19
2.5	-	4 (21,1)	15 (78,9)	19	4	12	3	19
Gestión de la conducta	5 (5,2)	18 (18,9)	72 (75,7)	19	23 24,2%	52 54,7%	20 21,1%	
3.1	4	5	10	19	8	7	4	19

	(21,1)	(26,3)	(52,6)					
3.3	1 (5,3)	9 (47,4)	9 (47,4)	19	9	8	2	19
3.3	1 (5,3)	1 (5,3)	17 (89,4)	19	8	3	8	19
3.4	1 (5,3)	12 (63,1)	6 (31,6)	19	9	7	3	19
Profesionalida d	7 (9,2)	27 (35,5)	42 (55,2)	19	34 44,7%	25 26,3%	17 17,9%	

ANEXO # 29. Manual para la gestión de la conducta de los educandos

MANUAL PARA LA GESTIÓN DE LA CONDUCTA DE LOS EDUCANDOS



2023

ANEXO # 30. Definiciones de profesionalización

DEFINICIONES DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

“La profesionalización de los docentes constituye una exigencia que deviene del desarrollo social, garantiza la calidad en el desempeño profesional y se expresa como resultado de la formación continua, a la vez, favorece en su formación, el desarrollo de un sólido sistema de conocimientos, de habilidades intelectuales y profesionales”. (Rojas et al., 2020)

La profesionalización del maestro se asume como un proceso continuo que comienza con la formación de pregrado y trasciende la práctica laboral y científica por medio de la superación posgraduada, la actividad investigativa y la praxis profesional propiamente. (Rojas et al., 2020)

A. L. y Soria León, G. (2016) enfatizan en que la profesionalización del docente universitario constituye una exigencia que deviene del desarrollo social y garantiza la calidad en el desempeño profesional; se expresa como resultado de la formación continua a partir de una elevada preparación teórica de la ciencia impartida y las concepciones de la didáctica. En: (Rojas et al., 2020)

“El grado de profesionalización del capital humano, depende en gran medida del progreso científico-técnico y el de la humanidad” (Cordero, 2010 p.1)

La profesionalización del maestro, implica utilizar la ciencia pedagógica como recurso fundamental para interpretar, comprender y dirigir el PEA. (Cordero, 2010 p.2)

“La profesionalización del personal docente se considera como uno de los grandes retos de la educación y constituye la base para la solución de otros grandes problemas planteados a esta” (Bedoya y Breijo, 2014, p.2).

París, Tejada y Coiduras plantean: cualquier profesión precisa de una profesionalización que implica identidad profesional, competencias profesionales, requisitos de acceso, formación asociada, desarrollo profesional y procesos de evaluación del desempeño profesional. (2014, p.270)

Teniendo en cuenta lo planteado por Cárdenas (2005, p.28-29), la profesionalización para el desarrollo del modo de actuación el maestro primario, debe:

- Estimular la reflexión crítica y autocrítica de los sujetos en relación con su propia actividad profesional
- Generar transformaciones sistemáticas desde el contenido de su labor educativa
- Permitirles reconocer la necesidad del cambio, emprender planes de transformación en los que se revelan sus motivos y un conocimiento acertado de las formas, recursos y procedimientos que le garantizan su satisfacción en el contexto escolar

La Real Academia de la Lengua Española (2016), define la profesión como “la acción de profesar, ejercer o enseñar una ciencia u oficio, es el género o trabajo habitual de una persona, empleo o facultad en oficio de cada cual”. (2) Es la acción de ejercer un oficio, un arte o ciencia y tiende más a la ejecución; a la tecnología o la solución de problemas productivos.

La palabra profesionalización proviene del vocablo inglés “*professionalization*”, que se deriva de “*professionalize*” y su significado en este idioma es: “*To give a professional character to...*” (Leó, 2020))

Philippe Perremound, al citar a Tardiff expresa “... los docentes se convierten en verdaderos profesionales; orientados hacia la resolución de problemas, autónomos en la transposición didáctica y en la elección de las estrategias pedagógicas... capaces de trabajar en sinergia, ya sea en el marco de los centros de enseñanza o en el de equipos pedagógicos, verdaderos conocedores del oficio, que se encargan de organizar su formación permanente; es la vía de la profesionalización”.

Jaime Zamona al referirse a la profesionalización, la define como un proceso que debe ubicarse en la materialización de la práctica laboral profesional de la educación en ejercicio; para él “... evidentemente el demandado grupo de saberes profesionales se construye y se reconstruye gracias a la constatación de la aplicabilidad de los conocimientos teóricos a la formación de los saberes que surgen en la actuación práctica...”

Para la UNESCO, la profesionalización es el desarrollo sistemático de la educación, fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las

decisiones en cuanto a lo que se aprende; a cómo y las formas organizativas para que ello ocurra, se toma de acuerdo con:

- Los avances de los conocimientos científico-técnicos
- Los marcos de responsabilidades preestablecidas
- Los criterios éticos que rigen la profesión
- Los diversos contextos y características culturales.

En la enseñanza técnica y profesional (ETP) cubana se considera "... la profesionalización como principio básico de estructuración del proceso pedagógico, es requisito indispensable y rector del sistema de preparación de un profesional competente y un proceso inherente... al tercer nivel educacional; los CES".

J. Añorga (2014), quien identifica la profesionalización como "un proceso pedagógico profesional permanente que tiene su génesis en la formación inicial del individuo en una profesión, que lleva implícito un cambio continuo obligatorio a todos los niveles, con un patrón esencialmente determinado por el dominio de la base de conocimientos, propios de la disciplina específica de la profesión que ejerce, que tiene un factor humano que debe reaccionar de forma correcta en su enfrentamiento con la comunidad y avanzar para ser capaz de hacer un ajuste conveniente con las innovaciones de variables intercambiables que infieren en un entorno social dominante y dirigente del hombre"

Ruiz de Gaúna, (1997) cuando dice, respecto a la profesionalización docente: ...no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión, que como simple oficio. (p. 303)

Darling-Hammond (2005 p.375) señala que...la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma. Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, etc.), reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje, como indica Pérez Gómez, (1998):

Imbernón (1999) cuando sostiene que: "Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como "desarrollo profesional colectivo". La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional"

Eirín, García y Montero (2009): [...] como los cambios en las apreciaciones, los afectos y las acciones que hacen aumentar la efectividad de su trabajo. Más allá del conocimiento necesario y el aprendizaje de las habilidades necesarias para enseñar,

derivadas de los acercamientos técnicos, nuestra idea se centra en los procesos cognitivos y emocionales, en el uso de imágenes de crecimiento en vez de cambios en el comportamiento, en la búsqueda de la introspección, destacando la interacción de personas con contextos y enfatizando el control del profesor sobre su propio desarrollo profesional. (p. 11).

Añorga J. (2014) entiende la profesionalización pedagógica como "el proceso pedagógico fundamental, continuo, que atiende la integridad de los sujetos y tiende a desarrollar y consolidar las competencias por aproximaciones sucesivas estableciendo diferentes niveles de profesionalidad, para la vida social y profesional, de acuerdo con los requerimientos de la sociedad." 5

La profesionalización pedagógica como estrategia es la planificación y el desarrollo de una opción educativa que permite potenciar el proceso formativo para la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores pedagógicos por parte de profesionales que ejecutan funciones docentes. (Barbón et al., 2014 p.3)

La profesionalización pedagógica como práctica, son todas las alternativas que se adoptan para desarrollar la adquisición y aplicación de saberes pedagógicos por parte de aquellos profesionales que ejecutan funciones docentes. (Barbón et al., 2014 p.4)

La profesionalización pedagógica como meta institucional, en sentido amplio, contiene a la profesionalización pedagógica como estrategia y como práctica, se alcanza en la medida en que la institución necesita y convierte en práctica habitual la superación profesional y formación académica con perfil pedagógico del profesorado. (Barbón et al., 2014 p.4)

La profesionalización pedagógica del profesorado es la expresión de la preparación, de los niveles de desarrollo alcanzados, traducidos en el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico (Barbón et al., 2014 p.5)

Profesionalización: la posibilidad del aprovechamiento de las potencialidades de aquellos profesores que demuestran en su desempeño una competencia pedagógica para su crecimiento personal y profesional, expresado en la maestría pedagógica. (Barbón et al., 2014 p.5 p.6)

Pérez A., Añorga J. et al, plantean que la profesionalización tiene lugar en cuatro etapas: formación vocacional inicial, formación del futuro egresado, formación del recién graduado y la formación continua. Esta clasificación, aunque es muy empleada en el contexto de la profesionalización pedagógica de profesionales de la educación. Otra propuesta de estructura en cuatro etapas para la profesionalización pedagógica es ofrecida por Montano, quien defiende la idea de una etapa de formación inicial del profesional, una segunda etapa de iniciación profesional, una tercera etapa de madurez profesional y por último, la etapa de excelencia profesional.

La profesionalización de los maestros tutores como proceso, entendiéndolo como actividad, cuya teoría se explica mediante un sistema de acciones, operaciones y tareas, encaminadas al logro de un objetivo, de acuerdo con las necesidades, motivos e intereses de los sujetos. (Cordero, 2011 p.9)

González Maura V. (2004) cuando la define como "un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional." (p.3)

Chacón N. (2004), por su parte, considera que la profesionalización docente "expresa la síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia

humanista de la labor del maestro o profesor y el dominio de los contenidos de la enseñanza, de los métodos y de las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de su función, avalado por la experiencia práctica acumulada, los resultados y los logros obtenidos en su vida profesional” (p.102).

En la concepción estratégica de la educación avanzada se plantea que: "mejorar es profesionalizar" y "el proceso de mejoramiento de los recursos humanos, es en primera instancia un proceso educativo, por tanto, debe cumplir sus leyes y principios en su diseño, ejecución y control”.

Barbón y Añorga et al. (2017), sostienen el criterio de que la profesionalización docente es un proceso pedagógico especial, dirigido al mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los docentes, a partir del diagnóstico de sus necesidades educativas y potencialidades para la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores pedagógicos, que les permite situarse a la altura de su tiempo y de las exigencias siempre crecientes de la sociedad. Los autores del presente artículo coinciden con lo planteado, considerando que realmente la profesionalización resulta de gran utilidad para aquellos profesionales que ejercen funciones docentes, pero que adolecen de una formación pedagógica inicial.

La profesionalización del personal docente, se considera como uno de los grandes retos de la educación y constituye la base para la solución de otros grandes problemas planteados a esta (Bedoya y Breijo, 2014, p.2).

París, Tejada y Coiduras (2014, p.270), plantean que cualquier profesión precisa de una profesionalización que implica identidad profesional, competencias profesionales, requisitos de acceso, formación asociada, desarrollo profesional y procesos de evaluación del desempeño profesional.

La profesionalización es un proceso pedagógico profesional permanente que tiene su génesis en la formación inicial del individuo en una profesión, que lleva implícito un cambio continuo obligatorio a todos los niveles, con un patrón esencialmente determinado por el dominio de la base de conocimientos, propio de la disciplina específica de la profesión que ejerce, que tiene un factor humano que debe reaccionar de forma correcta en su enfrentamiento con la comunidad y avanzar para ser capaz de hacer un ajuste conveniente con las innovaciones de variables intercambiables que infieren en un entorno social dominante y dirigente del hombre (Añorga,1996, pág. 10).

Salazar y Gámez afirman: “(...) la profesionalización de los docentes en las universidades debe considerar las siguientes dimensiones: 1. Análisis de la propia práctica docente; 2. Actualización en el campo y áreas de intervención profesional; 3. Formación pedagógica con un enfoque humanista” (2010, págs. 3-4).