

Profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivo-conductuales

Professionalization of the teacher for the socio-educational inclusion of students with affective behavioral disorder

M.Sc. Eslaidy Sardina Hernández. Profesora especialista principal. Subdirectora docente de la Escuela Especial Solidaridad con Namibia, La Habana, Cuba. Especialista en Inclusión Socioeducativa. Máster en Ciencias de la Educación.

Correo electrónico: hersardina@gmail.com Teléfono móvil: 53 19 72 86

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4001-7985>

Dr. C. José Luis Gotay Sardiñas. Profesor Titular, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba

Correo electrónico: joselgs@ucpejv.edu.cu Teléfono móvil: 55 10 59 24

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-9195-7139>

Recibido: febrero/ 2024

Aprobado: agosto/2024)

RESUMEN

El tercer perfeccionamiento del sistema educativo cubano exige una profesionalización intensiva, profunda e individualizada desde lo cognitivo-afectivo-motivacional del docente, teniendo en cuenta el nuevo enfoque educacional para la inclusión socioeducativa como premisa fundamental en este proceso. Precisamente este artículo tiene como objetivo caracterizar el estado actual de la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con

ABSTRACT

The third improvement of the Cuban educational system requires an intensive, deep and individualized professionalization from the cognitive-affective-motivational perspective of the teacher, where the new educational approach for socio-educational inclusion must be taken into account as a fundamental premise in this process. Precisely this article aims to characterize the current state of teacher professionalization for the socio-

trastornos afectivos conductuales en el municipio La Lisa, La Habana, Cuba. Los resultados se obtuvieron a partir de la aplicación de los instrumentos que bajo el enfoque dialéctico materialista responden a los métodos de investigación del nivel teórico, empírico y matemático, que se utilizaron en la exploración perceptiva de directivos y docentes acerca del tema. Con su aplicación se evidenció que la profesionalización está afectada con diferencias cuantitativas, cualitativas y estadísticas significativas. Estos resultados significan el punto de partida para la elaboración de un producto científico que pueda contribuir a la transformación del estado actual de la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivos conductuales.

Palabras clave: formación integral, integración, preparación, variabilidad en el desarrollo

educational inclusion of students with affective-behavioral disorders. The results were obtained from the application of instruments that, under the materialist dialectical approach, respond to research methods at the theoretical, empirical and mathematical level, which were used in the perceptual exploration of managers and teachers on the topic. It was evident with its application that professionalization is affected with significant quantitative, qualitative and statistical differences. These results represent the starting point for the development of a scientific product that can contribute to the transformation of the current state of teacher professionalization for the socio-educational inclusion of students with affective-behavioral disorders.

Keywords: comprehensive training, integration, preparation, variability in development

Introducción

Enfrentar los desafíos de hacer del mundo un lugar más justo, basado en el respeto, la dignidad, el amor por los demás y la igualdad de oportunidades. A nivel internacional, se han organizado una serie de convenciones, foros y conferencias patrocinadas por UNICEF y la UNESCO para proponer e implementar medidas que promuevan una educación y un aprendizaje inclusivos, equitativos, de calidad y durante toda la vida para todos, como parte del objetivo de Educación 2030, respetando los derechos de las personas a la educación en todos los contextos sociales.

Cuba no es una excepción a esta situación educativa. Desde el triunfo de la revolución se garantiza a las personas el derecho a la educación, sin importar género, raza, credo u origen social, y así está consagrado en el artículo 73 de la Constitución de la República de Cuba (Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019), que establece: “La educación es un derecho de todas las personas” (p.6),

brindándose a cada niño y joven la oportunidad de aprender según sus aptitudes y capacidades, independientemente de la situación económica de su familia, lo que indudablemente expresa el carácter inclusivo de la Educación.

En este sentido se tiene en cuenta el estudio realizado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) que responde al Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (PSNE). Este iniciado a partir del año 2010 y está vigente aún en la actualidad. Entre las principales transformaciones que se proponen, se encuentra la inclusión socioeducativa de los educandos en condiciones de discapacidad.

Para el logro de los objetivos propuestos por la pedagogía revolucionaria cubana, esencialmente humanista y visionaria del desarrollo de la personalidad, con elevadas configuraciones transformadoras y de marcada orientación al interés social, el desarrollo de la inclusión socioeducativa como requisito indispensable en la profesionalización del docente, constituye un reto.

Hoy día la profesionalización es centro de atención en múltiples esferas, autores como Fernández, A. M. (1998); Valcárcel, N. (1999); Pérez, A. M. (2008); García, G. (2015); Añorga (2018); Bedoya, M. E. (2015-2020); Ramírez, L. G. (2020) Cardoso, L. y Betancourt, I. (2023) y demás colaboradores de la Educación Avanzada apuntan con relación a la profesionalización que esta se concretiza en tres líneas fundamentales dirigidas a la superación, el desempeño profesional y la producción intelectual. Líneas estas que en el contexto de esta investigación constituyen la base para transformar y mejorar el desempeño profesional del docente en la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivo-conductuales (TAC).

Las obras consultadas han permitido identificar, que el desarrollo de la inclusión socioeducativa en el proceso de profesionalización del docente, es un aspecto esencial para el logro de la atención educativa que requieren los educandos con TAC aunque en los referentes consultados no se especifican sus particularidades para la labor preventiva y correctivo-compensatoria. Abordar este tema constituye una necesidad en los sistemas de superación de las instituciones educativas, al considerar que gran parte de la fuerza laboral en este contexto no tiene una formación académica inicial en la Educación Especial.

A partir de estos antecedentes se precisa como objetivo: caracterizar el estado actual de la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivos conductuales en el municipio La Lisa, La Habana, Cuba.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló en la escuela secundaria básica especial “Solidaridad con Namibia”, escuela secundaria básica “14 de junio”, escuela secundaria básica “Protesta de Baraguá” pertenecientes al Consejo popular número 3 “Cano- Morao -Valle Grande”, del municipio La Lisa, provincia La Habana.

Se desarrolló una investigación descriptiva, sustentada por el método general de la ciencia dialéctico-materialista. Se emplearon los siguientes métodos del nivel teórico: sistematización, análisis documental, para analizar las relaciones que existen entre los fundamentos teórico-metodológicos abordados y los resultados obtenidos en la práctica educativa. Como método del nivel empírico la entrevista. Los métodos matemático- estadístico, utilizados fueron: Análisis porcentual y la estadística descriptiva

Para el desarrollo de la investigación, se seleccionó un grupo de estudio compuesto por 3 directivos (directores de las instituciones que conforman el grupo en estudio) y 22 docentes de la Escuela Especial Secundaria Básica “Solidaridad con Namibia”, 10 docentes de Secundaria Básica “Protesta de Baraguá” y 15 docentes de Secundaria Básica “14 de Junio” para un total de 47 docentes, pertenecientes al Consejo popular número 3 “Cano- Morao -Valle Grande”, del municipio La Lisa.

Se utilizaron dos entrevistas para lograr el objetivo de la investigación, una aplicada a los directivos con el propósito de recoger información sobre el estado de la profesionalización del docente (estudios sobre la inclusión socioeducativa) recibido en los estudios de Pregrado y Postgrado. La otra indaga acerca del nivel de satisfacción que poseen los docentes que atienden educandos con TAC, sobre los conocimientos relacionados con la inclusión socioeducativa y los TAC.

Se empleó una escala valorativa ordinal y se elaboró empleando los hiten, Muy alto, Alto, Medio, Bajo y Muy bajo. Los datos fueron procesados estableciendo los intervalos para poder cualificar el estado en que se comportó cada indicador de las dimensiones asumidas de la siguiente manera: entre 91% y 100% (MA), entre 81% y 90% (A), entre 71% y 80 (M), entre 60% y 70% (B) y menos de 60 % (MB).

Resultados

La aplicación de los instrumentos así como las vivencias acumuladas en el desempeño profesional pedagógico de la autora y la exploración inicial, han permitido identificar como principales dificultades:

- El 100 % de los docentes y directivos de las Secundarias Básicas “14 de junio” y “Protesta de Baraguá” no tienen formación académica en la Educación Especial. Y en el caso de la Secundaria Básica Especial “Solidaridad con Namibia” solo el 55,8 % de los docentes y directivos son formados en esta educación.
- Insuficiente preparación de los directivos y docentes sobre el tema de la inclusión en sus diferentes tipos en los contextos donde se desarrolla la investigación.
- Insuficiencias en la atención educativa que brindan los docentes a los educandos con TAC.
- Limitaciones en el desarrollo del proceso de inclusión socioeducativa de los educandos con TAC.

Se valora el proceso de formación inicial y continua del docente desde los contenidos recibidos sobre la inclusión socioeducativa; el sistema de contenidos teóricos y empíricos adquiridos sobre la inclusión socioeducativa de educandos con TAC, así como la expresión de la regulación orientadora hacia la actividad profesional pedagógica y motivación por las actividades de superación y autosuperación de los docentes.

Los educandos comprendidos entre aquellos que presentan TAC pueden estar insertados tanto en la escuela de la Enseñanza General como en la Enseñanza Especial, en dependencia del nivel de la alteración (dificultades, problemas o trastornos).

La sistematización teórica realizada de los diferentes autores consultados ha permitido identificar que los educandos con TAC se caracterizan por presentar:

- Alteraciones variadas, transitorias y/o estables de la esfera afectivo-volitiva, que resultan de la interrelación dialéctica de factores negativos internos y externos, los cuales originan principalmente dificultades en las relaciones interpersonales.

- Insatisfacción de sus principales necesidades; una de las más afectadas en estos niños es el afecto por exceso o por defecto, revelado en las familias por no ser potenciadoras del desarrollo de sus hijos, evidenciado en conductas sobreprotectoras, permisivas, inconsecuentes o de rechazo.
- La falta de afecto, el maltrato, el rechazo, son fuentes de vivencias insatisfactorias que generan tristeza, dolor, inseguridad, miedo, angustia, lo que hace que algunos de estos niños se muestren agresivos y fríos afectivamente.
- Insuficiente desarrollo de los valores. Presentan distorsiones, deformaciones u omisiones en su forma de valorar e interpretar el mundo que les rodea, condicionado por las relaciones inadecuadas de comunicación en que se han desarrollado.
- Manejables para la comisura de delitos (hurtos, robos) y desórdenes públicos (escándalos, broncas agresiones físicas y verbales, abusos, burlas) y excentricismo.
- Deficiente comunicación, por un desarrollo inadecuado de las habilidades comunicativas, son poco observadores, abusan de los medios no verbales con gesticulaciones exageradas y desafiantes, predominio de trastornos de pronunciación, abundantes dislalias subculturales, obscenidad, dificultades en la fluencia verbal (tartamudez y tartaleo), uso inadecuado de la voz, y poca empatía.
- Dentro de estos educandos se encuentran niños y adolescentes con conductas que pueden ir desde actos de agresión, destructividad, inasistencias injustificadas a instituciones escolares, episodios desafiantes ante la comunidad, hurtos, así como también desórdenes afectivos variados como ansiedad externa, llantos, gritos, hipersensibilidad y retraimiento. Tienden a manifestar deficiencias en las adquisiciones adaptativas de aprendizaje escolar y en las formaciones psicológicas superiores como son la autovaloración y la autoestima.
- Poca aceptación de las actividades políticas y solemnes. Gustan de actividades, festivas, deportivas, culturales (la música, la danza y la plástica), adicción por los animales como mascotas (perros) y las actividades de talleres y agrícolas.

En el marco del III Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano se implementa como premisa fundamental bajo un enfoque inclusivo socioeducativo la atención y educación de estos educandos desde la Enseñanza General, donde las instituciones de los diferentes niveles educativos se convierten en escuelas abiertas a la diversidad, mientras que las escuelas Especiales de Conducta se convierten en Centros de Recursos y Apoyo, por lo que para el cumplimiento de esta premisa se requiere de docentes profesionalizados para el logro de la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivo- conductuales.

La sistematización realizada permitió definir operacionalmente la profesionalización del docente, asociada al contexto de la inclusión socioeducativa de los educandos con TAC como:

el proceso de formación y autoformación estable, sostenida e individual, determinado por el dominio de los contenidos y recursos metodológicos para el desempeño profesional pedagógico, que satisfacen las necesidades individuales, colectivas y la transformación de la práctica educativa en el contexto de la inclusión socioeducativa de educandos con TAC.

Para los efectos de este artículo, los autores determinan la variable: la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivos-conductuales, operacionalisándose en las dimensiones e indicadores que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de la variable: la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivos-conductuales.

Variable: la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivos-conductuales.	
Dimensiones	Indicadores
Formación pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del nivel de formación de pregrado, superación y postgrado. 2. Identificación de los estudios recibidos sobre la inclusión socioeducativa y los TAC. 3. Identificación del nivel de actualización sobre la inclusión socioeducativa de los educandos con TAC.
Cognitivo-instrumental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación del nivel de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas. 2. Identificación de las vías para la preparación de los docentes. 3. Determinación de los temas de preparación de los docentes. 4. Determinación del nivel de conocimiento de la atención y la inclusión socioeducativa de los educandos con TAC
Afectivo-motivacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación del grado de motivación que poseen con su profesión pedagógica. 2. Determinación del grado de satisfacción que poseen los docentes con su desempeño profesional pedagógico. 3. Determinación del grado de satisfacción por las actividades de superación relacionadas con la inclusión socioeducativa y los trastornos de conducta que reciben.

La exploración mediante la aplicación de las entrevistas a los docentes y directivos seleccionados en el grupo de estudio, permitió recolectar datos referidos a la percepción, medidos a través de los criterios que tienen los directivos sobre la profesionalización que poseen los docentes para inclusión socioeducativa de los educandos con TAC, así como la propia caracterización que tienen los docentes de su profesionalización.

Una vez aplicados los instrumentos, se obtienen como resultados los expuestos a continuación en la tabla 2, al medir los indicadores de las dimensiones derivadas de la variable: la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivos-conductuales.

Tabla 2. Resultados de la percepción de los directivos y docentes acerca de los indicadores de las tres dimensiones de la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivos-conductuales

Dimensiones	Indicadores	Directivos (%)	Docentes (%)
Formación pedagógica	1	66	90
	2	33	68
	3	66	49
Cognitivo- instrumental	1	33	79
	2	33	55
	3	33	77
	4	66	55
Afectivo- motivacional	1	100	49
	2	66	40
	3	33	43

Como se muestra en la tabla anterior la percepción de los docentes sobre su profesionalización es superior a la de los directivos, en 7 de los 10 indicadores de las tres dimensiones de la variable.

El análisis de los indicadores muestra que en el indicador 1 de la *dimensión formación pedagógica*, el 66% y el 90 % de los directivos y docentes respectivamente entrevistados no son graduados de la educación especial expresándose de alto (A). En el indicador 2 referido a los estudios recibidos sobre la inclusión socioeducativa y los TAC, se evidencia que tanto en los directivos como en los docentes es bajo (B) para un 33% y 68% respectivamente. En el caso del indicador 3 se evidencia que el 66% y el 49% de directivos y docentes respectivamente no presentan actualización sobre la inclusión socioeducativa de los educandos con TAC alcanzando este indicador la categoría de Bajo (B).

En la *dimensión cognitivo-instrumental* se puede apreciar que los indicadores 1,2 y 3, se encuentran en un nivel Muy Bajo (MB) para un 33% de los directivos, referidos al nivel de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas, la identificación de las vías y los temas para la preparación de los docentes. En el indicador 4 el 66% y el 55% de los directivos y los docentes respectivamente no poseen conocimiento de la atención y la inclusión socioeducativa de los educandos con TAC, por lo que se categoriza de Bajo (B).

En cuanto la *dimensión afectiva-motivacional*, los directivos perciben de Alto, con un 100% la motivación que poseen por su profesión pedagógica, mientras los docentes en este sentido, no se sienten motivados por su profesión en un 49% considerándose de Muy Bajo este indicador. En el caso del indicador 2 se categoriza como Bajo constatándose que el 66% de los directivos no se muestran

satisfechos con su desempeño profesional pedagógico, de la misma manera el 40% de los docentes se muestran insatisfechos. Lo mismo revelan los resultados para el indicador 3, en este caso con un 33% de los directivos y 43% de los docentes haciendo énfasis en la poca realización de actividades de superación relacionadas con la inclusión socioeducativa y los TAC.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista a directivos y docentes permitieron identificar que existen dificultades que afectan la variable, por lo que se realizó un procesamiento cruzado entre los dos grupos entrevistados, el que se ilustra en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del procesamiento cruzado de la profesionalización del docente para la inclusión socioeducativa de educandos con trastornos afectivo-conductuales.

Dimensiones	Indicadores	Resultado
Formación pedagógica	1	A
	2	B
	3	B
Cognitivo- instrumental	1	MB
	2	MB
	3	MB
	4	B
Afectivo- motivacional	1	A
	2	B
	3	B

Uno de los problemas actuales en este contexto educativo es que existen dificultades en la correspondencia entre los requisitos indispensables para la atención educativa de los educandos con TAC con un enfoque inclusivo socioeducativo y la poca preparación del docente que no ha sido formado en Educación Especial (formado inicialmente en otras educaciones) y por necesidades de cobertura docente preparada que se desempeñan en este contexto.

Actualmente la cobertura docente la conforma más del 70% de estos docentes, los cuales precisan la profesionalización, vía que facilita la labor inclusiva socioeducativa como misión institucional, por tales razones se convierte en una demanda de superación. El cumplimiento de esta demanda de superación constituye una prioridad para el contexto de los TAC, dada la necesidad de contar con docentes profesionalizados aptos para atender la diversidad de las necesidades educativas especiales en cualquier sistema educativo por el carácter inclusivo de la educación en Cuba.

Los resultados obtenidos en el cruzamiento de datos demuestran que la variable se ha comportado en un nivel bajo, teniendo en cuenta los resultados de cada indicador. Por lo que es necesario buscar vías

que propicien la profesionalización del docente para la inclusión socio educativa de educandos con trastornos afectivos conductuales.

Discusión

La mayoría de los estudios realizados acerca de la profesionalización la enfocan como proceso, con carácter continuo, que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional y se expresa a través de las competencias profesionales. Pero dado que está inmersa en la pertinencia de todo acto educativo para el logro de los propósitos que se persiguen, se constituye en una categoría social.

En investigaciones relevantes, como los de Nilsson (2018), se alude a la profesionalización como “proceso en el que se mejoran las habilidades del individuo para hacerlo competente en su profesión u oficio”. (p. 4). En este sentido, como se aprecia se focaliza a la profesionalización solo desde el desarrollo de las competencias profesionales con la intención de incrementar su calidad y de alcanzar ciertos estándares de manera general; sin embargo, cuando se realiza un análisis exhaustivo se evidencia que en ninguna de las habilidades profesionales propuestas a desarrollar se tiene en cuenta la inclusión socioeducativa de los educandos con TAC. Este proceso tiende a implicar la cualificación de la persona, a partir de los perfiles profesionales, permitiendo la estratificación de su desempeño, al ser definida desde la demarcación del grado profesional que se alcanza.

Otros investigadores en el ámbito internacional como Panesso, V. (2018), Caicedo, L. Y. (2019) Quimba, J. (2016), Elavoko, A. (2022), Miranda, J (2022), y en Cuba, Nápoles, D. (2020), García, D. (2021) y Armas, W. (2021), han identificado como debilidades a abordar en sus estudios de posgrado: la carencia de capacitación y preparación del personal para llevar a cabo su profesión, la cultura organizacional inapropiada en las instituciones, la cual influye en la falta de profesionalismo, y la limitada adquisición de habilidades y competencias profesionales revirtiéndose en deficiencias en las responsabilidades que las instituciones deben asumir.

Estos autores referenciados y otros han contribuido con sus propuestas para resolver los problemas identificados, destacándose los modelos pedagógicos, evaluativos de impacto, programas educativos, de superación personal, de preparación, de formación profesional y estrategias de diversas categorías. Asimismo, han ayudado a reforzar la base teórica de la educación que la respalda y, por lo tanto, a la Pedagogía cubana y global. Estos investigadores, a través de su labor y haciendo uso de la Metodología Científica han logrado convertirse en agentes de cambio que contribuyen de manera significativa al desarrollo de un mundo más justo donde prevalezca, la justicia y la igualdad social.

Evidentemente se pueden identificar diversas interpretaciones respecto a la profesionalización: como una categoría de máxima generalidad, como proceso y como principio. La profesionalización de la docencia o pedagógica, desde cualquiera de estas tendencias de tratamiento, debe estar orientada al desarrollo profesional de los que actúan como docentes. Bajo este término se designan los procedimientos o acciones que realiza el docente para propiciar las habilidades, capacidades, competencias que debe manejar en una actividad profesional exitosa.

Los estudios realizados por Alonso (2021) refieren que

la profesionalización del docente tiene un carácter de proceso, se desarrolla en un sistema de relaciones que promueven el cambio de concepciones de las estructuras internas y política de desarrollo del personal docente; al promover iniciativas que pueden ayudar al docente a responder a las carencias culturales y cognitivas que han configurado un nuevo tipo de educando. (p.11)

Mientras que para Matarranz (2022) “la profesionalización docente es un aspecto determinante en la configuración de la identidad del profesorado” (p. 3).

En esta misma dirección se proyectan los investigadores Linares et al. (2021) en sus estudios al revelar que “la profesionalización docente conlleva el compromiso de los profesores en fortalecer la práctica educativa mediante la reflexión e integración de elementos didácticos y pedagógicos congruentes a los modelos educativos institucionales” (p. 2).

Como se aprecia estos autores defienden la necesidad de promover un entendimiento sobre la profesionalización del docente, reconociéndolo como la persona que sabe gestionar una situación laboral compleja. En tal sentido, centran la atención en el análisis de las relaciones entre profesionalidad, formación y preparación continua.

En Cuba la Cátedra de la Educación Avanzada desde su teoría sitúa las aspiraciones éticas, espirituales, sociales y profesionales del hombre en el centro del problema, como resultado de la creación humana y máxima expresión de su conciencia. La Educación Avanzada ha recorrido un camino nada fácil en su devenir científico superando varias dificultades, desde el orden conceptual hasta los sesgos profesionales, y se ha convertido en una teoría educativa alternativa que compite en las áreas de las ideas, conceptos y fundamentos epistemológicos. También abre espacio para un análisis pedagógico racional dentro del mismo.

Añorga (2014) en sus estudios evidencia que

(...) la Educación Avanzada se vincula estrechamente con la adquisición y consolidación de valores éticos en el trabajo y en la vida. Se trata de un modelo educativo avanzado que defiende una educación para todos, basada en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos. (p. 5)

Este precepto sustenta la necesidad de profesionalizar a los docentes según sus radios de acción y las educaciones a las que pertenece, se considera que en los momentos actuales es necesaria la implementación de una educación que profesionalice desde la ética hasta la aceptación de todos y todas.

Añorga, J. (1995, 2014) y otros autores como Piñón, J. (1998); Valcárcel, N. (1999); Santisteban, M. L. (2003); Pérez, ÁM. (2008), entre otros, han conformado la teoría de la Educación Avanzada con una concepción humanista que le otorgan al individuo posibilidades ilimitadas de prepararse para la vida.

En la evolución de esta teoría educativa, se reconoce como objeto de estudio el mejoramiento profesional y humano que se dirige a promover la producción de conocimientos con intención creadora en función de las motivaciones profesionales en un contexto social determinado para lograr la satisfacción personal, social, económica y ecológica.

Partiendo de ello se prescinde que los docentes que atienden a educandos con TAC, sean sumamente profesionalizados en su máxima expresión, pues nuestra Educación Revolucionaria cada día transforma la realidad en las instituciones educativas que atienden a este tipo de educandos, hoy respalda estos cambios el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano, el cual conduce a la inclusión socioeducativa como única vía para la atención a la diversidad.

Al sistematizar estos preceptos se infiere que la profesionalización se encuentra en el centro de su objeto de estudio como vía en la búsqueda de la calidad profesional y humana de cualquier sujeto en ejercicio de una profesión, sin importar nivel, origen, o período de formación, para dar solución a los problemas en la práctica laboral de forma continuada, enfocada hacia el desempeño profesional, la superación y la producción científica.

Este análisis evidencia que el proceso de profesionalización precisa el esfuerzo encaminado para formalizar una instrucción que propicie el ejercicio del sujeto en una profesión del cual solucione

problemas productivos o de servicios aplicando aspectos de la ciencia, de las tecnologías y de relaciones sociales.

La profesionalización ha obtenido en los últimos tiempos, diferentes acepciones, en dependencia de la concepción a la que ha respondido, a partir de reconocer que existen criterios diferentes, sin embargo aún queda mucho por hacer para el logro de una profesionalización exitosa. Añorga y Valcárcel (1996) precisan que “el resultado del proceso de profesionalización, es un acercamiento al mejoramiento profesional y humano en diferentes etapas” (p. 14).

Al reflexionar con relación a lo planteado, se destaca con fuerza, que la profesionalización lleva implícito un proceso de cambio, siendo evaluada de forma continua, con una amplia apertura a estrategias e innovaciones, al dar una nueva perspectiva y determinar nuevas ideas, como son:

- El docente se reafirma como centro del proceso de enseñanza y en estrecha relación con la misión institucional donde se desempeña.
- Los docentes, ya individualmente o en grupo, se responsabilizan con las necesidades de los centros, en interacciones previas con el cumplimiento del proceso educativo y el complejo marco social donde se insertan.
- Conforman un docente capaz de debatir abiertamente, con un desarrollo de las habilidades comunicativas que favorezca las posibles soluciones a los procesos que se pretendan en la práctica.
- Evoluciona al docente como profesional de la educación, capaz de elevarse a sí mismo en su contenido técnico y socio-psico-pedagógico.

Se sustenta lo antes planteado al decir de Añorga (2005) que

(...) todo modelo educativo que posea como encargo social la formación del profesional podrá asumir la concepción teórica que aporta la Educación Avanzada, que promueve un proceso de profesionalización que se inserta coherentemente en el desempeño profesional pedagógico para su mejoramiento. (p. 38)

El investigador Valcárcel (1988) avala esta posición al referir que

(...) la propuesta teórico-práctica de la Educación Avanzada es lo suficientemente general, que permite la explicación y la fundamentación de las diferentes expresiones para el perfeccionamiento de los recursos humanos y lo suficientemente singular para que puedan particularizarse en cada sujeto. (p. 15)

Pérez (2008) profundiza en la dimensión de este proceso desde sus estudios, y considera los estudios de otros colegas de la cátedra de Educación Avanzada para definir finalmente el proceso de profesionalización como:

(...) proceso pedagógico de formación y autoformación del profesional, que tiene su génesis en la formación inicial vocacional del individuo y llega hasta la formación permanente y continuada del personal en ejercicio. Lleva implícito un cambio continuo y ascendente, determinado por el dominio de los contenidos propios de las disciplinas de la profesión que ejerce con un componente esencialmente humano. (p. 36)

Definición esta con la que concuerdan los autores de este artículo, aunque esta autora no enfatiza desde su postura teórico conceptual en el enfoque sistémico de los componentes del proceso de profesionalización del docente con la misión institucional de lograr la inclusión socioeducativa, tan necesaria para la atención educativa de los educandos con TAC. También se toman en cuenta los

aportes ofrecidos por ella y otros autores quienes sintetizan que el resultado de la profesionalización es un profesional profesionalizado.

Al realizar un análisis de las diferentes definiciones de profesionalización antes dadas con las cuales se concuerda y las reflexiones de García (2015), la que desde su postura teórico conceptual refiere que “al hablar de profesionalización es necesario enfatizar en el enfoque sistémico de los componentes de este proceso con la misión institucional y los procesos de formación y autoformación del profesional” (p. 17), se infiere que ambos procesos (formación y autoformación), deben responder a las exigencias dentro de la organización (la misión institucional) y al entorno; este último, expresado en el encargo social que demanda de un profesional de la educación con un adecuado desarrollo de las habilidades profesionales de modo que consienta atender la diversidad de las necesidades educativas de los educandos que precisa la educación en Cuba.

La naturaleza social del ser humano sostiene el optimismo en cuanto a las potencialidades de aquellos educandos con necesidades educativas especiales para el desarrollo y, por ende, su tránsito hacia la educación general como un proceso natural. “La diferencia es de los símbolos, de los métodos, de la técnica y de los hábitos formales, aunque existe una identidad absoluta del contenido de cualquier proceso educativo y de enseñanza” (Vigostky, 1995, p. 161). Así mismo, permite comprender que la fuente del desarrollo se encuentra en fuerzas que se oponen y revelan de conjunto, su carácter progresivo y ascendente, lo que depende no solo de las características de cada persona sino, también, y, ante todo, de las condiciones de su desarrollo, lo cual es una responsabilidad a compartir entre muchos en la sociedad.

Por consiguiente, la inclusión constituye un proceso dialéctico que no está sujeto a recetas preestablecidas, al cual le son inherentes contradicciones que implican retrocesos, superación de dificultades y, requiere de la unidad de cada uno de los agentes educativos y contextos socializadores que participan directa o indirectamente. Como proceso tiene componentes, entre los cuales se deslindan: las bases teóricas, sus dimensiones y los sub-procesos para su concreción en la práctica.

A nivel mundial, al hacer referencia al proceso de atención a la diversidad se han utilizado diversos términos entre los que se encuentran, inclusión, educación inclusiva, inclusión escolar, inclusión social, así como inclusión socioeducativa. Muchas han sido las investigaciones que se han realizado acerca de estas temáticas en la última década, entre ellas se destacan a nivel internacional las realizadas por: Ainscow, M. (1999, 2000, 2006, 2011); Booth, T. (2000,2006, 2011); Arnaiz, P. (1995, 1999, 2011); Echeita, G. (2008), entre otros.

Booth y Ainscow (2011) defienden la idea de que es un “proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados” (p. 3).

Echeita (2008) considera la inclusión educativa como un:

proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad. (p. 13)

En el año 2006, la UNESCO brinda una definición de inclusión educativa que puntualiza aspectos comunes sobre esta, en cualquier contexto. La cual es asumida como:

(...) un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras y las estrategias con una visión que incluye a todos los niños

de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 13)

Se destaca el estudio realizado por Aguiar et al. (2020). Relacionado con la participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales, donde expresan que:

Los educadores de las instituciones para cumplir su función orientadora y apoyar a las familias para la inclusión socioeducativa de sus hijos, deben planificar acciones que eleven su cultura para la convivencia; provocar la reflexión y la búsqueda de soluciones a los problemas, y enseñarlos a descubrir las potencialidades de los niños. Ellos inciden tanto en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, como en su preparación para su futura vida laboral y social. (pp. 8-9)

Se puede apreciar cómo estos estudios a pesar de su carácter y magnitud apuntan hacia la dirección de los contextos socializadores (escuela, familia y comunidad), los cuales son los protagonistas principales en el proceso de inclusión socioeducativa. Se debe señalar que en ninguno de los dos casos existe una dirección específica hacia un tipo de discapacidad.

Para este artículo se tienen en cuenta los criterios abordados por los investigadores antes mencionados, los cuales puntualizan aspectos teóricos acerca de la inclusión educativa desde los diferentes contextos socializadores (escuela, familia y comunidad) que inciden en este proceso. Identificándose entonces a la inclusión socioeducativa como aquella que propicia el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de todos los educandos, a las instituciones de los diferentes niveles educativos, a partir de la existencia de un currículo que propicie desde sus acciones, la motivación e interés de todos, por el desarrollo de los aprendizajes y favorezca la adecuada inserción social en los diferentes contextos, como expresión de la verdadera construcción de justicia e igualdad de oportunidades.

Al decir de Galarraga y Granados (2018) “para la Pedagogía y en especial para la escuela cubana actual, hay un reto claro y profundo: la necesidad urgente de cambios de concepciones, conceptos, estilos, métodos y procedimientos ante la inclusión socioeducativa” (p. 1). El tema de la inclusión socioeducativa y de la atención a la diversidad, ha devenido centro del debate científico en los últimos años en diferentes espacios nacionales e internacionales, donde se dirige la atención a la educación de las personas con NEE, asociadas o no a las discapacidades, y el contexto más oportuno para este propósito.

El nuevo enfoque educacional para la inclusión socioeducativa y la atención a la diversidad permite que la totalidad de los educandos sean atendidos teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades; esta se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos educandos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, en varios de sus objetivos, hace un llamado a la inclusión de personas con discapacidad, en cuanto al acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional, al trabajo decente y al crecimiento económico, a la reducción de las desigualdades, al acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles y sostenibles. Por lo que la inclusión de los educandos con TAC no puede tener lugar solamente en los espacios escolares, sino que debe alcanzar a todos los espacios sociales, políticos y económicos, elemento esencial dentro de los objetivos del Tercer Perfeccionamiento.

Para la realización de este artículo se asume como referentes teóricos de Trastornos afectivo-

conductuales los referidos por Betancourt (2007) por responder a la tipología clasificatoria de los educandos del contexto en que se encuentran los docentes del grupo de estudio al exponer que

(...) los trastornos afectivos conductuales son un tipo de configuración personal en la medida en que, en su constitución interna, se integran determinadas formas de apreciar y valorar su propia realidad en los diferentes contextos de actuación, que se ha creado sobre la base de los sistemas vivenciales que le dan significado y sentido personal a su actuación y que determinan, a su vez, la orientación y expectativas futuras de vida. (p. 6)

La sistematización realizada sobre los estudios de Betancourt (2007), ha permitido sostener que en los educandos portadores de este trastorno se observa una ruptura en el equilibrio emocional, conjuntamente con un estancamiento del desarrollo de las potencialidades intelectuales dentro de los límites de la normalidad y una deficiente estructuración de la esfera afectivo-volitiva, que conforma la orientación y jerarquía motivacional, la expresión subjetiva de sus vivencias afectivas y la comunicación.

Otros estudios tenidos en cuenta son los realizados por Álvarez (2011), al abordar la preparación del maestro para la prevención de los trastornos afectivo-conductuales en la Enseñanza Primaria como objetivo priorizado del contexto educativo actual en Cuba, desde una perspectiva de atención y comprensión a la diversidad con un enfoque inclusivo socioeducativo.

Álvarez (2011) considera que:

(...) los trastornos afectivos-conductuales, son desviaciones en el desarrollo de la personalidad por su frecuencia, intensidad y relativa estabilidad, donde la esfera psicológica más dañada en la esfera afectivo-volitiva, así como que sus variadas formas de manifestación conductual tienen el carácter de relativa estabilidad, por cuanto se considera la gran plasticidad del sistema nervioso y la capacidad de aprendizaje que le es inherente, lo que permite que cuando se reestructure la situación social de desarrollo y siempre que se realice lo más tempranamente, posibilite una recuperación educativa favorable. (p. 24)

Se concuerda con lo estudiado por Álvarez (2011), por considerar que las dificultades, problemas y trastornos revelan contradicciones que se producen en el encuentro entre las posibilidades, necesidades y potencialidades del niño, aspecto que se da en correspondencia con las condiciones de la estimulación y realización en condiciones sociales de existencia.

Otras investigaciones que abordan aspectos específicos como el de la prevención de los TAC realizadas por Betancourt, J. (2001 y 2005); Pérez, M. (2004); González, A. (2005 y 2006); Fonte, O. y Pupo, M. (2008); Ortega, L. (2009); Rodney, Y. (2009); Bernal, R. (2010); Díaz, N. (2011); entre otros, unido al análisis de las diferentes formas de alteraciones afectivas y de la conducta que se presentan en el contexto educativo cubano especifican que las alteraciones afectivo-conductuales son niveles de alteración afectivo-conductuales que los escolares vivencian en el proceso de desarrollo personal.

En los antecedentes anteriores y los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento se identifica que la profesionalización para la atención educativa de los educandos con TAC, ha sido un elemento permanente de la formación continua de los docentes, teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer los conocimientos sobre la inclusión socioeducativa desde la misma formación inicial de pregrado en cualquier carrera pedagógica.

En el marco del III Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano implementa como premisa fundamental bajo un enfoque inclusivo socioeducativo la atención y educación de educandos con TAC desde la Enseñanza General, donde las instituciones de los diferentes niveles educativos se convierten

en escuelas abiertas a la diversidad, mientras que las escuelas Especiales de Conducta se convierten en Centros de Recursos y Apoyo, amparado por la R/M 186/2020 la cual plantea:

PRIMERO: Incorporar al perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación la experimentación de la atención a los educandos con manifestaciones inadecuadas en el comportamiento y los trastornos afectivo-conductuales, las familias y docentes.

SEGUNDO: Asumir como línea central, el trabajo preventivo en articulación con los Grupos de Trabajo Preventivo provincial y municipal, los niveles educativos, el CDO y los especialistas, con una mayor diversificación de los servicios y beneficiarios, incluyendo el trabajo en la comunidad, con un carácter preventivo, de evaluación y diagnóstico, correctivo-compensatorio, de preparación, orientación o asesoría.

TERCERO: Establecer las alianzas que se requieran con órganos, organismos, organizaciones y asociaciones con los fines de la experimentación.

CUARTO: Aprobar que la experimentación se realice en las provincias La Habana y Cienfuegos con las necesarias adecuaciones que se requieren al Decreto Ley 64/82 en las referidas provincias.

QUINTO: La Resolución entró en vigor a partir del curso escolar 2018-2019.

Por todo lo antes expuesto se considera que hoy más que nunca en Cuba, se hace necesario el mejoramiento del desempeño profesional y humano del docente el cual tiene su centro en el proceso de profesionalización para garantizar una cobertura docente preparada. Estos elementos elevan los nuevos retos de la época a la Pedagogía y a los docentes para responder a los problemas de concepciones y prácticas fragmentarias de la escuela y los procesos formativos de los seres humanos, revelando la necesidad de que la Pedagogía desarrolle enfoques inclusivos en la educación.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional del Poder Popular (2019). Constitución de la República de Cuba, proclamada el 10 de abril de 2019. En *Gaceta Oficial No. 5 Extraordinaria del 10 de abril de 2019*. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-5-extraordinaria-de-2019>
- Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive*, 18(1), 120-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, Y. (2011). Propuesta de una estrategia pedagógica de preparación del maestro para la prevención de trastornos afectivo-conductuales en escolares de educación primaria. [Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona]. <https://mega.nz/folder/zIB1yaRZ#6j2Y19IZMDqAlhFsaB-p5Q>
- Alonso, P. (2021). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educación e Investigación*, 45, 23-30. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Añorga, J. (1995). La Educación Avanzada: una teoría para el mejoramiento profesional y humano. *Boletín Educación Avanzada*. https://scholar.google.com.pk/scholar?hl=th&as_sdt=0,5&cluster=3961778076821151548
- Añorga, J. y Valcárcel, N. (1996): Aproximaciones metodológicas al Diseño Curricular de Especialidades, Maestrías y Doctorados. Programa Doctorado Sucre. Bolivia. <https://www.enel.ucv.ac.cr/congresos>

- Añorga; J. (2005). El enfoque sistémico en el mejoramiento de los recursos humanos. En. CD-ROM. Doctorado en Ciencias de la Educación. URMPSFCO. X. Sucre, Bolivia. <https://www.biblioteca.idict.velladora.cu>
- Añorga, J. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *Varona*, 58, 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165003.pdf>
- Betancourt, J. (2007). Prevención y atención a niños y adolescentes con trastornos afectivos conductuales: actualidad y perspectivas. <https://www.google.com/search?client=opera&q=Alvares+yadira.+Trastornos+Afectivos+Conductuales&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Improving Schools, Developing Inclusion. Bristol: Center for Studies in inclusive Education. 107, 56-61 <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 32, 20-24. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/5547/5965>
- Galarraga, R. y Granados, LA. (2018). Retos de la pedagogía ante la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 93–105. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/649>
- García, G. (2015). El desarrollo de las habilidades comunicativas en la profesionalización del docente que atiende educandos con alteraciones afectivo-conductuales. [Tesis Doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona]. <https://mega.nz/folder/zIB1yaRZ#6j2Y19IZMDqAlhFsaB-p5Q>
- Linares, E. E., García, A. I. y Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22) e019. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>
- Matarranz, M. (2022). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(31), 129-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6281722.pdf>
- MINED (2020). R/M 186/2020. https://www.mined.gob.cu%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F10%2Finvestigacion_3_perfeccionamiento.pdf&usg=AOvVaw2eVzyHd6M6B_9E485Aj-mi&opi=89978449
- Nilsson, H. (2018). Professionalism, Lecture 5, What is a Profession? University of Nottingham. Archivado desde el original. <https://waterforgood.org/ops-talks-professionalization-of-services-draft/>
- Pérez, A. M. (2008). La profesionalización para el desempeño. Universidad de San Francisco Javier de Chuquisaca. Bolivia. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewis1sbhzqiFAxU6RzABHYQ0A38QFnoECA8QAQ&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucpejv.edu.cu%2Findex.php%2FrpProf%2Farticle%2Fdownload%2F1794%2F126%2F&usg=AOvVaw1atbCeP7kWHZq4zsHleOAz&opi=89978449>
- UNESCO (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Valcárcel, N. (1998). Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. [Tesis Doctoral, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona]. <https://mega.nz/folder/zIB1yaRZ#6j2Y19IZMDqAlhFsaB-p5Q>
- Vigostky L. S. (1995). *Obras completas*, t. V. Editorial Pueblo y Educación.

Declaración de originalidad y Conflicto de interés Los autores declaramos que este manuscrito es original, no contiene elementos clasificados ni restringidos para su divulgación ni para la institución en la que se realizó y no han sido publicados con anterioridad, ni están siendo sometidos a la valoración de otra editorial. Los autores somos responsables del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, conflictos de interés ni éticos