



Departamento de Psicología

TRABAJO DE DIPLOMA

Sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio A. Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila

Autora: Yurdety Noa Romero

Tutora: Dra. Annia Esther Vizcaino Escobar

Dedicatoria

A mis padres Leonor y Héctor, que son mi motor impulsor; a mi abuela Ondina; mis tíos Waldo y Yusmary; y principalmente al ser que crece en mi interior, que en tan solo instantes se ha convertido en mi mayor fuente de inspiración y dedicación.

Agradecimientos

Primeramente les agradezco a mis padres por todos los sacrificios que ha implicado para ellos mi educación y formación como profesional de la Psicología; por su implicación en mi educación y formación integral; por ser mi guía y apoyo en el logro de todos mis proyectos personales.

A mi hermano Héctico por su amor incondicional y su eterno cariño.

A mi abuela Ondina por todos sus cuidados, atenciones, consejos, por su educación, por ser mi máximo orgullo y una madre más para mí.

Le agradezco mucho a mis tíos Waldo y Yusmary por acogerme como su niña, cuidarme, por su cariño y apoyo incondicional.

Agradezco al resto de mi familia: primos, tíos, abuelos; por todo su cariño, que de una forma u otra han aportado su granito de arena para el logro de este sueño.

Le agradezco a mi esposo por haber llegado a mi vida en el momento que más lo necesitaba, por su amor y apoyo incondicional, su paciencia y confidencialidad.

A mi grupo de Psicología, que durante estos 5 años se convirtieron en mi segunda familia, y aquellos que ya no forman parte de él, pero aun así, no dejan de ser muy significativos para mí, entre ellos a mi amiga Dari, y a todos mis amigos que no son muchos, pero sí de los buenos, y han sido testigos y partícipes de mis felicidades y tristezas.

Le agradezco a todos mis profesores (as) de la UCLV, que han contribuido con mi formación como futura profesional de la Psicología. Especialmente a mi tutora Annia por sus consejos y orientaciones para el desarrollo de esta investigación, por su cariño y sus alientos en momentos de desesperación.

A todos los docentes, especialistas y directivos de la Dirección Provincial de Educación, por haber participado en la investigación.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló en la secundaria básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila. Su objetivo se orienta a proponer un sistema de talleres que prepare al docente para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica antes mencionadas. Se realizó un estudio fenomenológico, con un alcance exploratorio-descriptivo. La muestra seleccionada fue intencional. Se emplearon las entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, las observaciones directas, la revisión de documentos oficiales y el cuestionario para la obtención del juicio de especialistas sobre el sistema de talleres propuesto. Los resultados demuestran necesidades de conocimiento científico sobre el trastorno de conducta, sus tipologías, manifestaciones conductuales, causas, consecuencias y sus particularidades en la adolescencia; así como la inclusión educativa desde la atención a la diversidad. Además existen necesidades de desarrollo de habilidades comunicativas, manejo de conflicto, regulación emocional, tolerancia, para el ejercicio del rol de mediador del docente en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica. Al respecto se diseñó un sistema de talleres, que los especialistas evaluaron como pertinente y suficiente. Las recomendaciones ofrecidas por los especialistas contribuyeron al perfeccionamiento del sistema de talleres.

Palabras claves: trastorno de conducta en la adolescencia, la secundaria básica como espacio de inclusión educativa, el docente como mediador, talleres de preparación a docentes.

ABSTRACT

The present investigation is in the secondary schools "Julio Antonio Mella" and "Onelio Hernández Taño" of the Ciego de Ávila municipality. Its objective is to propose a system of workshops that prepare the teacher for the inclusion of adolescents with conduct disorders in basic secondary schools before it is known. A phenomenological study was carried out, with an exploratory-descriptive scope. The selected sample was intentional. Semistructured interviews with teachers and managers, direct observations, review of official documents and the questionnaire for obtaining judges were used. The specific results of their knowledge about the conduct disorder, its typologies, behavior manifestations, causes and consequences, its particularities in adolescence; As well as educational inclusion from the attention to diversity. There are also needs to develop communication skills, conflict management, emotional regulation, tolerance, to exercise the role of mediator, teacher in the inclusion of adolescents with conduct disorder in high school. A workshop system was designed, which the experts evaluated as pertinent and sufficient. The recommendations offered by the specialists contributed to the improvement of the workshop system.

Key words: conduct disorder in adolescence, basic secondary as a space for educational inclusion, teacher as a mediator, teacher preparation workshops.

INDICE

INTRODUCCION	1
Capitulo I. Referentes teóricos que fundamentan el problema de investigación	6
1.1 Trastorno de conducta	6
1.2 Trastorno de conducta en la adolescencia	9
1.2.1 Particularidades de los adolescentes con trastorno de conducta	9
1.2.2 Manejo educativo de los adolescentes con trastorno de conducta	12
1.3 El docente como mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica	21
1.4 El taller como forma de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica	24
Capítulo II. Aspectos metodológicos de la investigación	30
2.1 Objetivo 1. Identificar las necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.....	32
2.1.1 Descripción de métodos, instrumentos y participantes para el objetivo 1	32
2.2 Objetivo 2. Explorar las acciones que desarrolla el MINED en Ciego de Ávila para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica	37
2.2.1 Descripción de métodos, instrumentos y participantes para el objetivo 2	37
2.3 Objetivo 3. Diseñar un sistema de talleres que prepare al docente para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.....	39
2.4 Objetivo 4. Evaluar a través del juicio de especialistas el sistema de talleres propuesto.....	40
2.5 Principios éticos de la investigación.....	43
Capitulo III. Análisis y discusión de resultados	44
3.1 Necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica	44
3.1.1 Necesidades de preparación desde la perspectiva de los docentes	44
3.1.2 Necesidades de preparación desde la perspectiva de los directivos	49

3.2 Acciones de preparación que ofrece el Ministerio de Educación en Ciego de Ávila para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la Secundaria Básica.....	52
3.2.1 Acciones de preparación que ofrece el MINED desde la perspectiva de los docentes...	52
3.2.2 Acciones de preparación que ofrece el MINED desde la perspectiva de los directivos	53
3.3 Diseño del sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la Secundaria Básica	57
3.4 Evaluación a través del juicio de especialistas del sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastornos de conducta en secundaria básica ...	58
3.4.1 Presentación del sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastornos de conducta en secundaria básica.....	61
CONCLUSIONES	90
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
ANEXOS	

INTRODUCCION

La preparación a docentes constituye un aspecto muy importante en el desarrollo de los procesos educativos, y se concibe también: como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de su función (Según Colás, 2012, citado en Espino-Morales y Álvarez-Insua, 2017 p. 22).

Le corresponde a los docentes tener disponibles los recursos metodológicos para dar respuesta a las demandas y necesidades de nuestros alumnos, lo que significa que la enseñanza debe caracterizarse por la riqueza de métodos y procedimientos, por la creatividad, por la búsqueda de formas más efectivas de instruir y educar para que haya un aprendizaje de calidad.

En esencia, juega un papel fundamental la preparación de los docentes como condición indispensable en la búsqueda de una respuesta verdadera a la diversidad, teniendo en cuenta el enfoque psicológico que la escuela histórico-cultural de Vigostky que pondera la importancia de la interacción entre los sujetos como fuente imprescindible para su desarrollo psíquico.

En el contexto cubano, el éxito de los docentes de secundaria básica emana de la necesidad de convertirse en formadores capaces de desarrollarse a tono con las demandas actuales, si bien resulta compleja la situación existente al enfrentar con éxito la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta, por lo que se requiere del dominio de los elementos esenciales en el ejercicio de su rol como mediador en este proceso.

El trastorno de conducta según Deault (2010), se expresa a través de un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad y se asumen conductas de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa. Estos trastornos del comportamiento van asociados a

un malestar significativo en los sujetos o en otros individuos de su contexto (familia, amigos, compañeros de estudio) con una repercusión negativa en las áreas familiar, académica y social (Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo, 2018, p. 62).

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, la cual: “favorece el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de todos los educandos, a las instituciones de los diferentes niveles educativos, como expresión de la verdadera construcción de justicia e igualdad de oportunidades” (Ferrer, Guirado y González, 2016, p. 11), se considera el trastorno de conducta como una necesidad educativa especial (NEE), a la cual se puede atender en los centros de educación regular desde una perspectiva de atención a la diversidad, considerada como una realidad humana intrínseca, que implica compensar las diferencias, que en muchos casos se han convertido en desigualdades, ya sean estas derivadas de género, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo desigual, de entornos familiares poco favorecidos o de discapacidades (Espino-Morales y Álvarez-Insua, 2017, p.22).

En la actualidad se considera que más del 50% de los adolescentes diagnosticados con trastorno de conducta en la provincia Ciego de Ávila, pertenecen al municipio Ciego de Ávila y del total de estos, el 80% se atienden en los centros de educación regular mediante medidas de atención individualizada. Mientras que otro número de estudiantes transitan de las escuelas de conducta a la educación regular. Además, en los centros de educación secundaria, es común que nos encontremos estudiantes que manifiestan dificultades en la regulación de su comportamiento, lo cual conlleva a frecuentes indisciplinas, agresiones entre escolares, violencia, faltas de respeto a profesores, asociados a dificultades en el aprendizaje y el rendimiento académico. Ante estas situaciones los docentes, muchas veces, carecen de conocimiento científico y habilidades para

ejercer su rol como mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica.

Al respecto la presente investigación pretende contribuir con la preparación científica de los docentes en la secundaria básica, para un desarrollo exitoso de la inclusión educativa, como vía de atención a la diversidad de los adolescentes que presentan trastorno de conducta.

Problema: ¿Cómo contribuir con la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastornos de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila?

Objetivo general: Proponer un sistema de talleres que prepare al docente para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.

Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.
- Explorar las acciones que desarrolla el Ministerio de Educación en Ciego de Ávila para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la Secundaria Básica.
- Diseñar un sistema de talleres que prepare al docente para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.
- Evaluar a través del juicio de especialistas el sistema de talleres propuesto.

La novedad de la investigación está determinada precisamente por el diseño del sistema de talleres teniendo en cuenta el diagnóstico y análisis de las necesidades de preparación que presentan los docentes de secundaria básica para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta, desde la concepción de la secundaria básica como contexto de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente relacionadas con el trastorno de conducta.

Desde el punto de vista teórico se contribuye con el análisis de la secundaria básica como contexto educativo para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta; se sistematizan aspectos teóricos de dicho trastorno, su tipología, manifestaciones, causas y sus particularidades en la adolescencia, los cuales sustentan el contenido del sistema de talleres propuestos. Se ofrecen además los fundamentos teóricos del sistema de talleres.

Metodológicamente se aporta una forma de indagar en las necesidades de preparación de los docentes de secundaria básica para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta, en este sentido, se definen los indicadores a tener en cuenta para esta exploración. Las técnicas propuestas para cada taller según el subsistema propuesto también es una contribución metodológica.

El sistema de talleres evaluado a través del juicio de especialistas, constituye un aporte práctico de esta investigación, en tanto ofrece una alternativa pertinente, viable y aplicable para preparar al docente ante sus necesidades de preparación.

El informe investigativo está concebido en tres capítulos.

En el primer capítulo se realiza una fundamentación teórica del problema investigado partiendo de las generalidades de los trastornos de conducta, sus particularidades en los

adolescentes; el manejo educativo de los mismos, enfatizando en la actualidad de la inclusión educativa, específicamente en el contexto de la secundaria básica, así como el rol de mediador del docente en este proceso de inclusión, considerando los sistemas de talleres como una de las formas más eficientes para la preparación a docentes en el contexto escolar.

En el segundo capítulo se describe el diseño metodológico de la investigación, que se organiza a partir de los objetivos de la misma, por lo que se describen los instrumentos, métodos, participantes, procedimientos para cumplimentar cada objetivo. De igual forma se definen la concepción metodológica, el alcance o tipo y diseño de la investigación.

En el tercer capítulo, se efectúa el análisis y discusión de los resultados, que de igual manera está organizado por objetivos e incluye el análisis de las necesidades de preparación que manifiestan los docentes para la inclusión de los adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, así como las acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación (MINED) en la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastornos de conducta, desde la perspectiva de docentes y directivos. Mediante el método análisis de contenido se procesan las entrevistas realizadas a los docentes, así como la revisión de documentos oficiales y la observación, se utiliza la triangulación de métodos. Se ofrecen conclusiones y recomendaciones finales.

Capítulo I. Referentes teóricos que fundamentan el problema de investigación

1.1 Trastorno de conducta

Para comenzar a hablar del trastorno de conducta, hay que reconocer que es difícil determinar el punto de corte entre lo normal y lo patológico, referente a los problemas de conducta o conductas disruptivas. Para muchos autores, que coinciden con este criterio: “Debe establecerse en función de la frecuencia y gravedad de las conductas, el número de conductas inadaptadas, la diversidad de contextos en los que tienen lugar y su desaparición o no de forma espontánea a lo largo del desarrollo” (Giménez-García, 2013, p.80).

Según Betancourt (2003), el trastorno de conducta se define como desviaciones que se presentan en el desarrollo de la personalidad de los menores, cuyas manifestaciones conductuales son variables y estables esencialmente en las relaciones familiares, escolares y en la comunidad. Estas desviaciones tienen como base fundamental las influencias externas asociadas o no a las condiciones internas desfavorables (Mateo, 2010, p 2).

El trastorno de conducta se caracteriza por: “un comportamiento antisocial que viola los derechos de otras personas, transgrede las normas, desafía las peticiones, se opone a las figuras de autoridad y demás conductas adecuadas para la edad” (Rabadán, Giménez, Hernández, 2011, p.185).

Por su parte la APA (2013) alega que el trastorno de conducta se expresa a través de un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad y se asumen conductas de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante. Estos trastornos del comportamiento van asociados a un malestar en el niño o adolescente, así como en otros individuos de su contexto

(familia, amigos, compañeros de estudio) con una repercusión negativa en las áreas familiar, académica y social (Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo, 2018, pp. 59-74).

Según los clasificatorios internacionales la CIE-10 y el DSM-IV entre las tipologías del trastorno de conducta, se considera el trastorno disocial como una categoría diagnóstica única, que incluye distintos subtipos que dependerán de la gravedad, del ámbito donde se producen dichos comportamientos y de la presencia de relaciones de amistad que la persona mantiene con sus compañeros. Estos subtipos son el trastorno disocial socializado, el trastorno disocial no socializado, el trastorno disocial limitado al contexto familiar y el trastorno disocial desafiante-oposicionista (Rodríguez-Mateo y Luján, 2013 p. 34).

El trastorno disocial, se caracteriza por una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador. En sus grados más extremos puede llegar a violaciones de las normas, por encima de las que serían aceptables para el carácter y la edad del individuo afectado y las características de la sociedad en que vive.

Además dentro de la categoría trastorno de conducta se encuentra el grupo de trastornos hipercinéticos, dentro del que se encuentran el trastorno hipercinético-disocial y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Este último es un síndrome neuroconductual caracterizado por distracciones, hiperactividad e impulsividad. Mientras que el diagnóstico de un trastorno hipercinético disocial, se usará cuando se satisfaga el conjunto de pautas de trastorno hipercinético y el conjunto de pautas de trastorno disocial.

En relación al trastorno negativista desafiante, que aparece en los clasificatorios como una categoría única, como su nombre lo indica, se define por: “la presencia recurrente y mantenida en el tiempo de un comportamiento deliberado marcadamente desafiante, desobediente, provocador,

no cooperativo, negativo, irritable, en constante mal humor y de oposición generalmente a figuras o personas que representen autoridad especialmente de la familia y la escuela, distinguiéndose del trastorno disocial en cuanto que no viola los derechos básicos de otras personas” (Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012, p. 197).

El trastorno negativista desafiante (TND) implica un patrón recurrente de conducta negativista, desobediente y hostil dirigida hacia las figuras de autoridad. El DSM-5 (APA, 2013) lo agrupa en el epígrafe de los trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta el trastorno negativista desafiante (TND), trastorno de conducta disocial (TD), trastorno explosivo intermitente (TEI) y trastorno antisocial de la personalidad (TAP) (Rizo, 2014, p. 90).

Estos niños muestran rencor, molestia o resentimiento permanente con todo y todos, son vengativos, poco tolerantes a la frustración, groseros, hacen un mal uso del lenguaje, mienten, tienen problemas académicos y se hacen las víctimas de su situación acusando a otros de su mal comportamiento (Obrero, 2009; citado en Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012, p. 187).

Según Mateo (2010) el tratamiento o bordaje del trastorno de conducta es muy diverso, se pueden emplear procedimientos de modificación de conducta, técnicas cognitivo-conductuales y el tratamiento farmacológico, considerados estos, como los mejores medios para manejar los trastornos de comportamiento y tratar de aminorar sus consecuencias a largo plazo.

En este sentido Rizo (2014) alega que la terapia conductual trata de modificar los patrones de conducta desadaptados mediante la aplicación de los principios del aprendizaje, particularmente al manipular las recompensas y castigos ambientales. Abarca disimiles técnicas de modificación de conducta que puede ser aplicada en el ámbito familiar y escolar. Además el empleo de la

intervención cognitivo-conductual, puede combinarse con la terapia individual y el entrenamiento a padres y profesores.

Por su parte Mencia (2010) expresa que en el contexto educativo, se puede emplear la intervención individual que refuerce la realización de tareas (las de enseñanza aprendizaje) alternativas a las conductas desadaptadas, y el desarrollo de habilidades comunicativas en el mismo momento de realización de dichas tareas de enseñanza-aprendizaje. Estas medidas de acompañamiento a la labor del aprendizaje, decididas en función del análisis de la situación estarán relacionadas con el reforzamiento de conductas más funcionales o adaptativas.

De esta forma queda claro que entre la categoría trastorno de conducta se agrupan diferentes tipologías que incluyen manifestaciones conductuales muy variadas, las cuales pueden ser tratadas desde diferentes perspectivas, pero resulta importante señalar que su tratamiento debe implicar el trabajo coordinado con el sujeto, la familia, la escuela y el grupo.

1.2 Trastorno de conducta en la adolescencia

1.2.1 Particularidades de los adolescentes con trastorno de conducta

Giménez-García (2013) refiere que los alumnos que presentan trastorno de conducta tienen dificultades en su socialización, como consecuencia del comportamiento inadaptado y desviado que exhiben, según lo que se cabría esperar en función de su edad, sexo y estatus social. Asimismo, suele tratarse de alumnos con una baja habilidad de aprendizaje, dificultad para mantener relaciones interpersonales gratificantes con el profesor y los compañeros y que exteriorizan conductas y sentimientos inapropiados.

Según este autor, la baja habilidad para el aprendizaje que suelen presentar estos alumnos, queda patente en la declinación de obligaciones, pretendiendo que “las han olvidado”. Asimismo, se suelen oponer a las sugerencias útiles del profesor y de los compañeros para ser más productivos. Además, se demoran en la ejecución de las tareas, de modo que no cumplen los plazos o las hacen deliberadamente mal por su escaso interés en éstas.

Junto a estos comportamientos, otros rasgos que perfilan el comportamiento del sujeto que presenta un trastorno de conducta son: “el malhumor y la irritabilidad cuando les es planteada una tarea que no desean efectuar, acompañada de la protesta injustificada” (Rizo, 2014, p. 86). Al respecto, no únicamente declinan la propuesta de realización de diversas tareas sino que, además, malogran el esfuerzo de los demás, critican y se burlan de sus profesores y compañeros. La impulsividad, agresividad, depresión y retraimiento son conductas manifestadas en exceso y, a su vez, de forma crónica por estos alumnos.

Teniendo en cuenta el criterio de Menéndez (2017) los adolescentes con trastornos de conducta se caracterizan por ser sujetos con poca empatía y poca preocupación por los sentimientos, deseos y bienestar ajenos. Especialmente en situaciones ambiguas, estos sujetos responden de forma agresiva; interpretan malas intenciones de los otros, los perciben más amenazadores y hostiles de lo que son, pretexto que utilizan para justificar su conducta.

Además suelen ser groseros y no mostrar remordimiento o sentimientos de culpa. De manera frecuente fingen o “actúan” con aparente arrepentimiento para disminuir su castigo o en general las consecuencias de su conducta.

Su autoestima es generalmente baja, pero "posan" y dan una imagen de "duros", poseen una baja tolerancia a la frustración, irritabilidad y accesos de rabia. Además manifiestan precozmente el consumo de alcohol y/o drogas, así como comportamientos sexuales no propios para su edad.

Los niños y adolescentes con este trastorno, frecuentemente manifiestan un comportamiento agresivo dirigido a los otros; pueden exhibir un comportamiento de provocación, amenaza o intimidación; iniciar luchas corporales frecuentes, usar armas para agredir (bastón, vidrios, palos, armas de fuego); ser físicamente crueles con las otras personas; robo con confrontación física (carterismo, arrebatar bolsos, asalto a mano armada) y forzar a otras personas a mantener relaciones sexuales. La violencia física puede asumir formas de abusos, agresión y en casos raros homicidios (Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo, 2018, p. 62).

Diversas investigaciones han tratado de esclarecer los factores involucrados en el desarrollo de las conductas agresivas y se han establecido causas biológicas, psicológicas y sociales que han permitido identificar teóricamente factores de riesgo y factores protectores de las conductas agresivas en niños y adolescentes (Barczyk et al., 2010; Bernat, Oakes, Pettingell, y Resnick, 2012; Dvorsky, Langberg, Evans, y Becker, 2016; citado en Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo, 2018, p. 60).

Los autores citados anteriormente resaltan que la edad materna se relaciona como un factor de riesgo biológico importante en la aparición de trastorno de conducta en la infancia y la adolescencia. Además refieren que los factores individuales, familiares y sociales son los más significativos; entre los que se encuentran la maduración del carácter, toma de decisiones, habilidades de mentalización, habilidad cognitiva general, reevaluación cognitiva, internalización o externalización de problemas, estrés, atención selectiva, rasgos psicopáticos,

labilidad emocional, síntomas de TDAH; factores familiares como la calidez, calidad de las relaciones interparentales, participación familiar, ambiente familiar, entrenamiento emocional materno, conectividad familiar, maltrato, negligencia parental, familias numerosas y factores sociales como el ambiente escolar, altas aspiraciones educativas, conectividad escolar, delincuencia en pares.

Además existen otras variables de riesgo como el uso temprano de sustancias psicoactivas, bajo status socioeconómico, toma de riesgos e impulsividad, pobres relaciones padre e hijo, bajo rendimiento académico, coeficiente intelectual bajo, extensión y estrés familiar y negligencia parental. Por otra parte, las variables de protección están relacionadas con competencias sociales, valores prosociales y relaciones positivas con adultos.

Según Moreno (2000) abordar la conducta problemática de los niños y jóvenes en el contexto escolar y la familia, es importante para realizar un diagnóstico lo más preciso posible (contrastable y discutible entre los diversos profesionales que se embarcan en el tratamiento del menor) ahondando en las posibles causas de tales desórdenes. Estos factores constituyen un riesgo o catalizador para el desarrollo de ciertas conductas que se alejan o desvían de los parámetros considerados normales (Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012, p. 190). Este conocimiento ayudará sobremanera al diagnóstico de la problemática y guiará los posibles tratamientos a llevar a cabo con el menor.

1.2.2 Manejo educativo de los adolescentes con trastorno de conducta

La acción pedagógica, según Rosa (2015) está caracterizada por promover en el estudiante situaciones significativas que contribuyan con su formación integral. Así que, a través de su accionar, el docente orienta el comportamiento del estudiante, hacia el logro de los objetivos de

aprendizaje, el cumplimiento de las normas de convivencia escolar y el reconocimiento de la importancia que tienen los valores humanistas para la vida. Además de ello, proporciona al profesor, el desarrollo de habilidades cognitivas, competencias personales, así como estrategias de gestión de las emociones para actuar conforme a la realidad (Gómez, 2018, p. 80).

Según Rodríguez-Mateo y Luján (2013) en países europeos, como España, se concibe en su actual marco normativo educativo, el alumnado que presenta trastorno de conducta se incluye dentro del concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Se beneficiaría aquel alumnado que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas del trastorno de conducta, estableciéndose los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas con NEE.

Por su parte Guirado, García y Martín (2017) alegan que las estrategias educativas y adaptaciones que pueden llevarse a cabo en el aula, deberían ir encaminadas a determinar si el currículum es el apropiado para el nivel del estudiante. Además trabajar en ambientes diferentes al escolar, es otra medida que aleja a estos alumnos de la rutina y favorece su rendimiento.

Teniendo en cuenta lo expresado por Guirado, et al., (2017) el dar opciones al estudiante en cuanto al inicio, realización y presentación de tareas, añadiendo además incentivos positivos a la finalización de éstas; el establecimiento de una retroalimentación positiva a partir de un diálogo democrático, cercano y abierto, manteniendo la calma y el respeto, evitando las luchas de poder y los gritos o las irritaciones con constantes amonestaciones, favoreciendo el establecimiento de una retroalimentación positiva, a partir de un diálogo democrático, cercano y

abierto y la intensificación de la atención a las impresiones del estudiante, suponen medidas que favorecen el rendimiento del alumno y su implicación en el aprendizaje.

Rabadán, Giménez y Hernández (2011) sostiene que en el aula se propondrán trabajos y/o actividades cooperativas y colaborativas con el resto del grupo que permitan el desarrollo de sus habilidades interpersonales, evitando así que el alumno con trastorno de conducta quede relegado del resto. Asimismo, serán enseñadas al alumno, técnicas y herramientas de resolución de conflictos, manejo del enojo, cómo sentirse seguro de sí mismo, mejorar la autoestima, autopercepción; todas estas medidas pasan, ineludiblemente, por una formación previa de los profesionales que intervendrán tanto con el alumno como con el grupo clase.

1.2.2.1 Actualidades sobre la inclusión educativa

De acuerdo con Ainscow y Booth (2011), el principio de la inclusión educativa es un referente básico en la orientación y en la ordenación legislativa de muchos sistema educativos, principio que se vincula a la gran meta de comprometer a la acción escolar en la tarea de reconocer y valorar la diversidad humana y ayudar a superar las discriminaciones, contribuyendo a la compensación de las desigualdades de distinto tipo.

Los autores antes referidos, han definido la inclusión educativa, básicamente como: “el proceso para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida y en la cultura escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Echeita, 2013, p. 58).

Teniendo en cuenta las reflexiones de Ainscow y Booth (2011) la inclusión educativa se constituye como el conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la

cultura, la política y la práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. Las políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. Así mismo, las prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen.

De acuerdo con Rivero, García y Martín (2017), este enfoque de educación inclusiva, modifica la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica, para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los educandos, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. La educación inclusiva surge del convencimiento sociocultural de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.

Desde esta perspectiva, es que se asume entonces, que la inclusión educativa constituye una forma de expresión de la educación inclusiva, que “favorece 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 que favorezcan una adecuada inserción social en los diferentes contextos, como expresión de la verdadera construcción de justicia e igualdad de oportunidades” (Ferrer, et al, 2016, p. 11).

Al respecto la inclusión educativa destaca la igualdad, inherente a todos los seres humanos, transforma toda la educación en su acepción más amplia, en los diferentes niveles de la

sociedad. Por ello expresa en su contenido una ética valorada como la participación que se sustenta en la máxima igualdad de oportunidades, la que se refleja en la participación social de todos en todos los espacios, aceptar la diferencia y aprender de ella.

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

En el contexto cubano la inclusión como educación para todos, es política estatal, es inherente a la estructura organizativa de todo el sistema educativo, está garantizada en todos los niveles formativos; y en los niveles inicial, primario y secundario es obligatoria, gratuita y está respaldada por decreto constitucional, además es derecho y es deber ciudadano. Este proceso de cambios y mejoramiento concibe la existencia de escuelas especiales, cada vez más ligadas a la vida, más socializadoras, integradoras y desarrolladoras, esencialmente con carácter de tránsito hacia las escuelas regulares. Pero también en este proceso (...) tiene una importancia fundamental la preparación y perfeccionamiento de las escuelas regulares para atender a sus alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidades (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2013, p. 2).

En este sentido, teniendo en cuenta lo expresado por Rivero, García y Martín (2017), es necesaria la comprensión de que, la respuesta educativa adecuada a las necesidades y potencialidades de los escolares incluye, entre otras actuaciones, la detección lo más

tempranamente posible de los factores potencialmente generadores de desviaciones del desarrollo; la valoración de las diversas áreas de adaptación social; la escolarización en correspondencia con sus necesidades educativas especiales y posibilidades de atención individualizada en los diferentes contextos de interacción; la adaptación del currículo y la determinación del estilo de aprendizaje; así como la determinación de los apoyos y recursos especializados o didácticos necesarios. Este proceso de cambio curricular, significa nuevas exigencias en un enfoque curricular abierto y flexible, con impacto en la transformación individual y social, la vinculación con la familia y la comunidad, la valoración de la situación social del desarrollo y de los sistemas de apoyo para la respuesta educativa individualizada.

1.2.2.2 La secundaria básica como contexto educativo para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta

La escuela como institución, se caracteriza por una estructura de roles, normas y valores propios.

La estructura de roles conformada por los alumnos, maestros, dirigentes institucionales, personal administrativo y de servicio, entre otros, supone una división del trabajo dirigida a cumplir la misión de la escuela, que es la educar a los alumnos, lo cual le imprime un sello distintivo a esta institución y la diferencia de otras principalmente por la misión que le asigna la sociedad. (Ibarra Mustelier, 2017, p. 17)

En el contexto cubano, la secundaria básica tiene como fin: “la formación básica e integral del adolescente cubano”, lograrlo requiere de la preparación de los directivos y docentes en aras de transformar la labor educativa como la forma fundamental de elevar la calidad del proceso educativo.

En este sentido, los docentes en su práctica profesional no sólo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa (Sola, 1997). En la medida que el profesor asuma esta doble responsabilidad manifestará una actitud más positiva ante los estudiantes con distintas necesidades educativas (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 86).

En correspondencia con lo anterior, distintas investigaciones se han orientado a desarrollar una concepción de la secundaria básica como contexto de inclusión. Al respecto Carvalho, Domínguez y Santamaría (2015), alegan que la inclusión implica que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de sus alumnos y colaborar con la erradicación de la desigualdad e injusticia. Es necesario hablar de la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje, lo cual hace referencia de que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera.

El análisis se ha encaminado sobre todo a necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran las investigaciones realizadas en España, por los autores Rodríguez y Luján (2013), quienes conciben que el alumnado que presenta trastorno de conducta se incluye dentro del concepto de necesidades educativas especiales. De esta forma se beneficiaría aquel alumnado que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de trastornos de conducta, estableciéndose los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas con NEE.

En el contexto cubano la inclusión como educación para todos, es política estatal, es inherente a la estructura organizativa de todo el sistema educativo, está garantizada en todos los niveles formativos; y en los niveles inicial, primario y secundario es obligatoria, gratuita y está respaldada por decreto constitucional, además es derecho y es deber ciudadano (Guirado, García, Martín 2017. p. 84).

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

Al respecto el Ministerio de Educación de la República de Cuba (2013), expresa que este proceso de cambios y mejoramiento concibe la existencia de escuelas especiales, cada vez más ligadas a la vida, más socializadoras, integradoras y desarrolladoras, esencialmente con carácter de tránsito hacia las escuelas regulares. Pero también en este proceso (...) tiene una importancia fundamental la preparación y perfeccionamiento de las escuelas regulares para atender a sus alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidades (Guirado, García, Martín 2017. p. 86).

En este sentido, es necesaria la comprensión de que, la respuesta educativa adecuada a las necesidades y potencialidades de los escolares incluye, entre otras actuaciones, la detección lo más tempranamente posible de los factores potencialmente generadores de desviaciones del desarrollo; la valoración de las diversas áreas de adaptación social; la escolarización en correspondencia con sus necesidades educativas especiales y posibilidades de atención individualizada en los diferentes contextos de interacción; la adaptación del currículo y la

determinación del estilo de aprendizaje; así como la determinación de los apoyos y recursos especializados o didácticos necesarios.

Diversos autores que abordan la preparación de los docentes en función de propiciar un mejor desempeño en la atención a escolares con necesidades educativas especiales independientemente de sus particularidades tales como: Domínguez (2008), Arza (2008), Santamaría (2007), Casadeval (2006) y Pradilla (2004); citado en Rodríguez y Luján (2013). La perspectiva de esta investigación es defender una concepción de la secundaria como un espacio abierto a la diversidad, y donde estén creadas las condiciones para ofrecer atención diferenciada y la integración escolar de cada uno de sus estudiantes y de sus contextos de actuación.

El reto consiste en que los docentes del contexto educativo secundario sean capaces de convertirse en formadores capaces de desarrollarse a tono con las demandas actuales, si bien resulta compleja la situación existente al enfrentar con éxito la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta, por lo que requiere del dominio de los elementos esenciales en el ejercicio de la profesión.

En este sentido se propone un sistema de talleres que contribuya con la preparación a docentes en aspectos relacionados con el desarrollo de conocimientos, sobre la inclusión educativa; los trastorno de conducta, su clasificación y sintomatología y los factores protectores y de riesgo asociados a estos trastornos; así como el desarrollo de conocimientos y habilidades para la atención diferenciada, que faciliten el ejercicio del rol de mediador del docente en el proceso de inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica.

1.3 El docente como mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica

La educación inclusiva según Martín et al. (2017) supone un modelo de escuela en el que los profesores, los escolares y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Se pretende una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. Investigadores cubanos afirman que la institución escolar debe alcanzar la participación de toda la comunidad educativa en la satisfacción de las necesidades de los alumnos, pues la inclusión es participación de todos los niños, adolescentes y jóvenes y así evitar todas las prácticas educativas excluyentes.

Tal como dice Hargreaves (1994), son los profesores quienes llevan a cabo el currículum, interpretando sus objetivos y redefiniéndolo en base a sus concepciones personales acerca de la inteligencia, la educación y la inclusión educativa. De este modo, las creencias de los docentes pasan a formar parte de la cultura escolar del sistema educativo, manifestándose no sólo en el aula sino que en todo el entorno (Hodkinson y Devarakonda, 2009). Del mismo modo, se afirma que los estilos docentes de los profesores se relacionan directamente con las creencias que estos tengan respecto de su responsabilidad en el proceso de inclusión (Torres, 2013, p. 9)

Asimismo Hernández de la Torre, (2003) sostiene que un docente que trabaja en un aula inclusiva debe desarrollar capacidades de cooperación, intercambio y responsabilidad, creando sentimientos de seguridad y pertenencia en los alumnos y alumnas, y haciéndolos partícipe en el proceso de aprendizaje y en las instancias de interacción social (Torres, 2013, p. 11).

Así como las competencias emocionales del profesor influyen directamente en cómo el clima del aula potenciará una mejor inclusión de estudiantes con NEE, el tipo de relación que el docente establezca con sus alumnos y alumnas será primordial a la hora de establecer vínculos de confianza que propicien una inclusión positiva. Respecto a esto, la literatura afirma que la relación que el profesor establece con el alumno depende no necesariamente de las creencias que este tenga sobre el proceso de inclusión en general, sino que más bien de las actitudes que tenga respecto a sus estudiantes reales.

Como se demuestra anteriormente, la inclusión educativa presenta una complejidad que puede ser comprendida de mejor manera si se tiene atención sobre el profesor como agente relevante y clave de este proceso. Puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas.

Las actitudes del profesor acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales: “una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso. En tanto una actitud negativa minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas” (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 14).

La labor del profesor en el contexto institucional según Menéndez (2017), debe orientarse adecuadamente para intensificar la individualización y diferenciación sin barreras de aquellos estudiantes que comienzan a manifestar alteraciones emocionales y en su conducta tales como: exceso de actividad, desórdenes, indisciplinas, agresividad verbal o física, timidez, fugas u otras que provocan desorganización, e interrupción en el proceso pedagógico.

Además, en el contexto social la labor del profesor implica: conocer si los estudiantes infringen leyes y normas generales que puedan dar lugar a conductas antisociales que son dañinas a la sociedad y a las relaciones que se establecen entre los hombres.

El profesor tiene además la tarea de visitar la comunidad donde reside cada estudiante y se informara con las organizaciones de masas sobre su comportamiento y las actividades que han organizado para contribuir a que tengan una participación activa, útil y creadora en la zona en la que viven. Informarán de los logros alcanzados por el menor en la escuela y estimularán o sugerirán medidas que contribuyan a una mejor integración del menor en las actividades programadas por estas organizaciones.

La clase es la principal vía que encuentra el profesor para el trabajo correctivo compensatorio, pues en ella se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite instruir y educar partiendo del conocimiento de la realidad objetiva, el aprendizaje de valores y normas, y el desarrollo de valores para la vida social activa independiente e integradora.

En cada una de las actividades los maestros deberán satisfacer las necesidades de los alumnos, sobre todo aquellas referidas con la alegría, el afecto, la protección, la toma de decisión, la creación, la curiosidad, el autocontrol, la autoevaluación y la autoestima. Además deben tenerse en cuenta los intereses y las motivaciones de los alumnos y estimularse en ellos el deseo de saber, aprender y proponer metas, respetando siempre las etapas para la adquisición de los conocimientos.

1.4 El taller como forma de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica

Según Colás (2012) la preparación a docentes constituye un aspecto muy importante en el desarrollo de los procesos educativos y se concibe también, como: el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de su función.

En este sentido, el perfeccionamiento continuo de los conocimientos adquiridos proporcionan la preparación continua de los profesionales en la investigación científica y la docencia, en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica y las necesidades económico-sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la productividad y la calidad del trabajo de los profesionales de la educación (Espino-Morales y Álvarez-Insua, 2017).

Al respecto Salvador y Mesa (2012) aluden que la preparación puede responder a las necesidades, potencialidades, así como a los proyectos de vida de los docentes y a las necesidades del sistema educativo desde el contexto histórico concreto, donde evidencie su efectividad en el desempeño alcanzado por los profesores, en formación continua de sus funciones profesionales, en sus modos de actuación profesional, así como en los resultados alcanzados en su objeto de trabajo (proceso de enseñanza-aprendizaje)(Medina, 2017, p.25).

Las políticas educativas, a nivel global se encuentran en constante reelaboración, en función de las nuevas tendencias que median el proceso de enseñanza-aprendizaje, en correspondencia con los adelantos científico-técnico. Desde el siglo pasado, se viene defendiendo el desarrollo de una educación inclusiva, donde todos los sujetos tengan la posibilidad de estudiar en centros de educación regular, independientemente de sus características biopsicosociales,

aunque para ello es necesario una serie de transformaciones políticas y culturales, a nivel social, comunitario, personal y psicológico.

El contexto educativo cubano no se encuentra al margen de ello, aunque se han desarrollado diferentes investigaciones en este sentido, es necesario reconocer que en los centros de educación regular, no están creadas todas las condiciones indispensables para el logro de mayores resultados en la inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes. Para ello es importante seguir trabajando desde cambios en la infraestructura de los centros educativos, la organización y planificación del proceso docente-educativo, adecuaciones en el currículo, la preparación de los docentes para la inclusión educativa, entre otras condiciones para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa.

Un aspecto importante a tener en cuenta, es el aumento de estudiantes con trastorno de conducta y diversas alteraciones en el comportamiento que cumplen medidas de atención individualizada, en períodos de tránsito o familiarización en la secundaria básica, o que simplemente no son detectados adecuadamente. Asociada a esta problemática, los docentes manifiesta necesidad de preparación y orientación para la atención a la diversidad en el proceso docente-educativo, con el fin de obtener mayores resultados en la inclusión educativa.

Por tales razones resulta importante que el Ministerio de Educación, posibilite la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica, que facilite la apropiación de conocimientos y estrategias metodológicas, y el desarrollo de habilidades en este sentido. Entre las diversas formas de intervenir en la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, una de las más efectivas y pertinente es el taller: dirigida a ubicar a los participantes frente a

situaciones de la realidad circundante, ayudándolos a fortalecer sus conocimientos para intervenir con los alumnos (Guevara, Blas, Fuenmayor, Jiménez y Esteban, 1997; citado en González, 2016).

Es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo, que en su aspecto externo, se distingue por la recopilación de material especializado acorde con el tema a tratar, teniendo como objetivo la elaboración de un provecho evidente. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía que puede tener varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes.

Al respecto Cano (2012), conceptualiza el taller como un dispositivo de trabajo en grupo, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación a resolver.

Las fundamentales características de la metodología del taller son las siguientes: es una forma de trabajo con grupos, es limitado en el tiempo, consta de objetivos específicos, es un proceso en sí mismo, porque tiene una apertura, un desarrollo y un cierre. El taller es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva ya que los aprendizajes y creaciones se producen y comparten, a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes, que busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los propios participantes. Además se entra de una forma y se sale de otra pero también

busca la integración de la teoría y la práctica, que persigue una transformación basada en un trabajo colectivo y dialógico que procura la integración de teoría y práctica, es el soporte para el desarrollo de un proceso educativo.

Al respecto, abordar la preparación de los docentes para la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica, desde la metodología del taller, posibilitaría: enseñar la forma más adecuada de desempeñar el rol de mediador del docente en el proceso de inclusión educativa, a través del desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades en los docentes para llevar a cabo de una forma más efectiva dicho proceso y la atención a las problemáticas que emerjan en el contexto desde la interacción entre estudiantes, familia y el centro; y de esta forma contribuir a la formación integral de la personalidad de los adolescentes, desde la atención a la diversidad.

En este aspecto existen dos fortalezas que se evidencian con la didáctica del taller: fortalezas en el aprendizaje y fortalezas en cuanto a la evaluación. La primera supone un proceso de elaboración, la cual posibilita el trabajo en equipo, exige un esfuerzo intelectual, despierta la implicación afectiva, promueve la responsabilidad, favorece la organización de las ideas y estimula la creatividad. Por otra parte, la segunda se utiliza para la validación del conocimiento, lo cual muestra el grado de presaberes, el desarrollo de competencias y prevé la proyección de las capacidades de aprendizaje que permiten revelar en la práctica, concepciones acertadas y equivocadas con el fin de tomar conciencia de los significados (Salazar, Gómez-Campo y Rodríguez, 2014).

Según Cano (2012), propuesta en la que se sustenta el diseño en cuestión, el taller incluye tres momentos diferenciados. En la primera etapa de un taller que es de planificación, hay que

tener en cuenta los objetivos que se quieren lograr, los participantes, su duración, los contenidos que se van a abordar y el tiempo que se le va a destinar a cada tema. Además hay que analizar y seleccionar las técnicas que se utilizarán, y no dejar pasar por alto cómo se va a llevar a cabo el registro y la evaluación del sistema de talleres. Otro factor fundamental es los recursos que se van a manejar y definir los responsables de las tareas y roles a desempeñar durante el taller, definiendo quién será el coordinador. A lo que se le debe sumar la convocatoria, la invitación a los participantes y se debe incluir información clara sobre el “para qué” se convoca (González, 2016).

En la segunda etapa que es el desarrollo se refiere a lo que sucede efectivamente en el taller con lo que se planificó previamente. El desarrollo del taller tiene a su vez tres momentos: uno que es la apertura en la que los integrantes del taller no se conocen y es bueno comenzar dedicando un tiempo a la presentación. Lo fundamental de la apertura es el análisis de las expectativas, el contrato de trabajo y el establecimiento del encuadre. Por lo tanto, es importante comenzar por poner en común las expectativas de cada uno de los miembros respecto al taller, en función de los objetivos del mismo. Esto comprende el establecimiento de las coordenadas de tiempo y espacio (dónde se trabajará, cuánto durará el taller, y con qué frecuencia se realizará).

El segundo momento es de desarrollo, en el que se lleva a cabo con flexibilidad y creatividad las tareas planificadas. En tercer lugar está el cierre. Es importante que cada taller, tenga un cierre en sí mismo más allá de su eventual pertenencia a un ciclo de talleres. Se debe evitar que el taller termine por vía de la deserción progresiva de los integrantes. El cierre es un momento necesario en el proceso de trabajo como modo de restituir consistencia grupal luego de un tiempo de trabajo que obligó a la apertura, que eventualmente implicó desacuerdos o conflictos, y que requiere de una etapa de síntesis y cierre (González, 2016).

La tercera etapa la constituye la evaluación en la cual se refiere al análisis y reflexión de lo producido en el taller. La consideración de lo que se vivió, pensó y se sintió en torno a lo que sucedió en el taller. La evaluación abarca tanto lo producido como lo creado en el taller. La evaluación del taller tiene al menos dos niveles. Por una parte, al final del taller es necesario generar un espacio para que cada integrante exprese cómo se sintió, qué piensa de cómo se trabajó, cómo evalúa la actividad, que cosas le gustaron y cuáles no, qué cosas cambiaría y qué propuestas haría. Por otra parte, existe otro nivel de evaluación que es el que luego (en otro momento) hará el equipo coordinador sobre lo específico de su rol, sobre el proceso grupal, el cumplimiento de las tareas acordadas, la evaluación de lo que se produjo en relación a los objetivos que se habían trazado en la planificación (Cano, 2012).

Definitivamente se puede sostener que el uso del taller constituye una alternativa viable para la preparación de docentes en secundaria básica para la inclusión educativa, ya que promueve la producción de conocimientos desde el trabajo en grupo, donde se comparten experiencias, y posibilita la integración de la teoría y la práctica, donde los participantes son los protagonistas por excelencia.

Capítulo II. Aspectos metodológicos de la investigación

En este capítulo se describen los aspectos metodológicos que sustentan la presente investigación, asociada al estudio de la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila, con el objetivo de proponer un sistema de talleres que prepare al docente para el desarrollo de este proceso de inclusión.

Se empleó la metodología cualitativa, la cual busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 364)

En esencia, este enfoque se centra en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Dentro de la metodología cualitativa se emplea un diseño fenomenológico, el cual tiene como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (González, 2007, p. 44). El objetivo específico es descubrir el significado de un fenómeno para varias personas. En este sentido, la investigación tiene un alcance exploratorio-descriptivo, ya que se busca examinar

un tema poco estudiado y al mismo tiempo, especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza, o describir tendencias de un grupo o población.

El capítulo 2 está estructurado según los objetivos de la investigación, lo que significa que cada epígrafe hace alusión a un objetivo determinado, a los materiales, técnicas e instrumentos para la recogida de datos, los participantes y los métodos para la obtención de resultados.

Diseño de la Investigación

Problema: ¿Cómo contribuir con la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila?

Objetivo general: Proponer un sistema de talleres que prepare al docente para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.

Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.
- Explorar las acciones que desarrolla el Ministerio de Educación en Ciego de Ávila para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la Secundaria Básica.

- Diseñar un sistema de talleres que prepare al docente para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.
- Evaluar a través del juicio de especialistas el sistema de talleres propuesto.

2.1 Objetivo 1. Identificar las necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila

Primeramente se solicitó a la Dirección Provincial de Educación de Ciego de Ávila el consentimiento para el desarrollo de la investigación. Obtenido dicho consentimiento, se identificaron las secundarias, de especial interés por tener incluidos adolescentes con trastorno de conducta con medida de atención individualizada, estudiantes en el indicador IV del trabajo preventivo y adolescentes que provienen de la escuela de conducta. Se le pide a los docentes y directivos de las secundarias, el consentimiento para la realización de la investigación y se le explican los objetivos de la misma, revelando su necesidad e importancia.

Luego de obtener el consentimiento de los directivos y docentes y como principio ético fundamental de la investigación, se dejó abierta la posibilidad de expresar sus criterios y opiniones al respecto, así como la decisión de participar en la investigación.

2.1.1 Descripción de métodos, instrumentos y participantes para el objetivo 1

Métodos e instrumentos para el diagnóstico

Los métodos y técnicas fueron seleccionados teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Para identificar las necesidades de preparación en los docentes para la inclusión de

adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, fueron empleados la entrevista semiestructurada, organizadas según los roles de desempeño y la observación.

La entrevista semiestructurada: “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 418).

Las entrevistas se realizaron teniendo en cuenta la perspectiva de docentes y directivos ante las necesidades de preparación para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. De esta forma se entrevistó a docentes, entre los que se incluyen: psicopedagogo (a), profesores, profesores guías, jefes de grado, directores y subdirectores.

Para el caso de los docentes los objetivos estuvieron encaminados a identificar las necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta y en el ANEXO # 1 se muestran los indicadores. Mientras que con los directivos se perseguía explorar como está concebida la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, los indicadores de las entrevistas a directivos se encuentran en el ANEXO#2.

Por otra parte, la observación es concebida como un proceso sistemático, mediante el cual un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal es un proceso, en el que intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (Rodríguez, Gil, García, 2002, p. 145).

Constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí, quién

es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de las observaciones o qué utilidad se da a los datos (Rodríguez, Gil, García, 2002, p. 150).

La observación es muy útil: para recolectar datos acerca de fenómenos, temas o situaciones delicadas o que son difíciles de discutir o describir; también cuando los participantes no son muy elocuentes, articulados o descriptivos; cuando se trabaja con un fenómeno o en un grupo con el que el investigador no está muy familiarizado; y cuando se necesita confirmar con datos de primer orden lo recolectado en las entrevistas (Cuevas, 2009).

En este sentido se desarrollaron observaciones directas en las secundarias básica “Onelio Hernández Taño” y “Julio Antonio Mella”, con el objetivo de caracterizar el proceso de inclusión educativa de adolescente con trastorno de conducta. Los indicadores de este instrumento buscan: conocer las manifestaciones comportamentales de los adolescentes con trastorno de conducta incluidos en las secundarias objeto de estudio; el manejo educativo por parte de los docentes antes estas manifestaciones comportamentales; la proyección educativa para la atención a estos adolescentes (actividades que se planifican en el tiempo libre) y la actitud de los docentes hacia los adolescentes con trastorno de conducta incluidos en el centro.

Participantes

De un total de seis secundarias básica en el municipio Ciego de Ávila, fueron seleccionadas dos de ellas para su estudio; la secundaria “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño”, considerando que tienen incluidos adolescentes con trastorno de conducta con medida de atención individualizada y otros que provienen de la escuela de conducta.

La muestra es intencional, ya que permite según Sampieri (2014), obtener los casos que interesan de acuerdo a las características de la investigación sin una intencionalidad de significación estadística. Además, admite una cuidadosa y controlada elección de las personas y características que el investigador considera, son claves, para la obtención de los datos.

En este sentido queda conformada por 30 docentes seleccionados según los criterios de selección definidos para la investigación:

Criterios de inclusión:

- Profesionales que manifiesten el consentimiento para formar parte de la investigación, como condición ética fundamental para la realización de la misma.
- Docentes de las secundarias seleccionadas que interactúan o han interactuado con adolescentes con trastorno de conducta.
- Directivos o especialistas que participan en la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta.

Criterios de exclusión:

- Profesionales que no manifiesten su consentimiento para formar parte de la investigación, como condición ética fundamental para la realización de la misma.
- Docentes que no interactúan o hayan interactuado con adolescentes con trastorno de conducta.

A continuación la tabla 1 muestra las principales características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1. Distribución de variables sociodemográficas de los docentes participantes.

Variables sociodemográficas de los participantes						
Cantidad	Ocupación	Sexo		Categoría docente		
		F	M	Técnico	Licenciado	Máster
2	Directores	1	1		1	1
2	Subdirectores	2				2
6	Jefes de grado	4	2		2	4
10	Profesores guía	7	3	3	5	2
9	Profesores	6	3	3	6	
1	Psicopedagoga	1				1

Fuente: Elaboración personal

Métodos para la obtención de los resultados

Los resultados obtenidos fueron analizados mediante el análisis de contenido, en una de sus formas, a través de matriz de datos (VER ANEXO #8), y triangulados y corroborados mediante diversos métodos. Se trabajó en secciones de la mañana y la tarde en función del horario docente y la disposición de los participantes.

La investigación cualitativa permitió realizar un diagnóstico de la situación actual y las necesidades sentidas y educativas de los docentes, así como sus potencialidades y limitaciones para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Con el fin último de elaborar un sistema de talleres para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

2.2 Objetivo 2. Explorar las acciones que desarrolla el MINED en Ciego de Ávila para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica

2.2.1 Descripción de métodos, instrumentos y participantes para el objetivo 2

Métodos e instrumentos

Para explorar las acciones que desarrolla el MINED en el municipio Ciego de Ávila para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta, así como la atención que se ofrece a dichos adolescentes, fueron empleados como métodos la entrevista semiestructurada a directivos y docentes, y la revisión de documentos oficiales.

Las entrevistas se realizaron a directivos del MINED provincial y a especialistas del grupo de Diagnóstico y Evaluación (CDO) con el objetivo de explorar como está concebida la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Se exploraron: las características del proceso de evaluación, diagnóstico y tratamiento de los adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica; las percepciones sobre la concepción del proceso de atención a adolescentes con trastorno de conducta y sobre el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica; las actividades para el seguimiento y atención de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica; la participación en actividades de trabajo preventivo en centros de educación regular; y la implicación en actividades de orientación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

La revisión de documentos, materiales y artefactos constituye una importante fuente de obtención de datos. Estos nos ayudan a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la

mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 433).

A continuación se presentan los documentos revisados en el presente estudio, así como sus objetivos:

- Procedimiento para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en Educación Secundaria Básica.

Objetivo: Explorar como están concebidas las acciones de trabajo preventivo educativo según los participantes en este proceso.

- Decreto-Ley No. 64. Del Sistema para la Atención a Menores con Trastorno de Conducta.

Objetivo: Explorar como está concebida la atención a adolescentes con trastorno de conducta.

Participantes

Para cumplimentar este objetivo participaron un total de cinco informantes claves, entre los cuales se encuentran directivos del MINED en Ciego de Ávila, y otros especialistas implicados en la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta, entre ellos se encuentran:

Tabla 2. Variables sociodemográficas de la muestra.

Ocupación	Años de experiencia	Sexo
Directora provincial de secundaria básica	33	F
Subdirector provincial de educación/responsable de la orientación del trabajo preventivo educativo	36	M
Metodóloga de la Escuela de Conducta	22	F
Especialista en educación especial (CDO)	25	F
Psicóloga del Centro de Evaluación, Atención y Orientación a Menores (CAOM).	6	F

Fuente: elaboración personal

Métodos para el análisis de resultados

Los resultados obtenidos fueron analizados mediante el análisis de contenido, en una de sus formas, a través de matriz de datos (VER ANEXO #8), y triangulados y corroborados mediante diversos métodos. Se trabajó en función de la disposición de los participantes.

2.3 Objetivo 3. Diseñar un sistema de talleres que prepare al docente para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila

El diseño de la propuesta de sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, se basa en las necesidades de los docentes a quienes va dirigido. Para una mejor organización de los objetivos a tratar se divide el mismo en 4 subsistemas, dentro de los cuales se incluyen un total de 8 talleres.

Los temas impartidos van desde conocimientos actualizados sobre los trastorno de conducta y la inclusión educativa, hasta el conocimiento de habilidades necesarias en los docentes para el desempeño de su rol como mediador en el proceso de inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Se trabajan habilidades

comunicativas y para el manejo de conflictos, y otras pedagógicas de atención diferenciada, principalmente en la adecuación del currículo de acuerdo a las necesidades educativas de cada estudiante. Además se brindan herramientas metodológicas para el trabajo con estos adolescentes.

Para la implementación del sistema de talleres, el especialista en psicopedagogía de cada centro funcionará como su facilitador o coordinador, convocando a distintos especialistas de las ciencias de la educación y de las ciencias psicológicas según las temáticas a abordar en cada taller. Estará dirigido los docentes de las secundarias básica objeto de estudio, que trabajen con grupos donde hallan incluidos adolescentes con trastorno de conducta que cumplan medida de atención individualizada, así como estudiantes provenientes de la escuela de conducta.

Las sesiones de trabajo tienen una estructura similar variando en las actividades, las técnicas a utilizar de acuerdo a los objetivos de la misma, así como el contenido a tratar. Deben desarrollarse en un tiempo estimado de 90 min por sesión sustentado en los criterios del trabajo en grupos y las características del mismo. Para una mayor sistematicidad, al final de cada taller se orienta un estudio independiente, con el cual se introduce el próximo taller y tiene además como finalidad la evaluación de los conocimientos adquiridos, el cumplimiento de las expectativas y la satisfacción con los talleres. Las conclusiones de los talleres ocurren al final de cada uno de estos, y son elaboradas de manera conjunta por el coordinador y los participantes.

2.4 Objetivo 4. Evaluar a través del juicio de especialistas el sistema de talleres propuesto

Métodos, instrumentos y participantes

Se considera pertinente la evaluación del sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, a través del juicio de

especialistas, utilizando el cuestionario para el juicio de especialistas, donde quedan recogidos las valoraciones y conclusiones de cada especialista respecto a la propuesta.

El cuestionario para el juicio de especialistas (VER ANEXO #9), fue elaborado y aplicado con el objetivo de que los especialistas emitieran sus valoraciones y ofrecieran sus recomendaciones, respecto al sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta, teniendo en cuenta los juicios valorativos que ofrece Fernández (1996), para la evaluación de las necesidades y análisis de los objetivos, de acuerdo a su pertinencia, y análisis del programa según la suficiencia del mismo.

La autora concibe que un programa será pertinente si este responde a unas necesidades concretas bien establecidas. Sin embargo, si bien esta evaluación es un prerequisite de la planificación de intervenciones, no es propiamente evaluación de programas, puesto que no estima el mérito, éxito o valor de un determinado conjunto de acciones ya interpuestas para resolver el problema sino solo su pertinencia.

En relación al análisis de la suficiencia del sistema de talleres, permite establecer si teóricamente los medios puestos a contribución son potencialmente adecuados para los fines que se pretende conseguir.

Participantes

A continuación la tabla 3 muestra los datos generales de los especialistas que participaron en la evaluación del sistema de talleres diseñado:

Tabla 3. Datos generales de los especialistas.

No	Profesión	Ocupación	Categoría docente	Años de experiencia	Centro de trabajo
1	Psicóloga	Psicóloga	Licenciada	6	CEAOM
2	Psicopedagoga	Psicopedagoga	Máster	38	ESBU Julio A. Mella
3	Lic. en Matemática	Directora	Máster	32	ESBU Onelio Hez Taño
4	Profesora de Física	Subdirectora docente	Máster	15	ESBU Julio A. Mella
5	Profesor	Subdirector general de DPE	Máster	36	Dirección Provincial de Educación Ciego de Ávila
6	Lic. en Educación Especial. Matemática	Jefa del Dpto. Secundaria Básica	Máster	33	Dirección Provincial de Educación Ciego de Ávila
7	Profesora	Profesora	Doctor	45	UCLV Marta Abreu de Las Villas
8	Psicóloga	Profesora	Doctor	23	UCLV Marta Abreu de Las Villas
9	Doctora en Ciencias Pedagógicas	Profesora	Doctor	32	UCLV Marta Abreu de Las Villas

Fuente: elaboración personal

Métodos para el análisis de datos

Para el análisis del cuestionario se realizó un análisis de frecuencia de las respuestas, junto a una valoración cualitativa de la información obtenida según los indicadores de pertinencia y suficiencia definidos. Para una mayor calidad se realizaron modificaciones y se perfeccionó el sistema de talleres considerando el 100% de las recomendaciones de los especialistas.

2.5 Principios éticos de la investigación

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta cada uno de los principios éticos de la ciencia psicológica (APA, 2010). Para ello se obtuvo una aprobación institucional y cada uno de los participantes manifestó su consentimiento para la participación en el estudio. Además se garantizó la confidencialidad de los sujetos en el momento de aplicación de los instrumentos. Una vez concluida la investigación los resultados fueron entregados a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad “Martha Abreu” de Las Villas y a la Dirección de Educación Provincial de Ciego de Ávila.

Capítulo III. Análisis y discusión de resultados

El capítulo está organizado según los objetivos de la investigación, se presentan los resultados obtenidos a partir del criterio de docentes y directivos sobre la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta, así por ejemplo, el epígrafe 3.1 corresponde a los resultados obtenidos con el objetivo 1, y dentro del epígrafe se comunican los resultados desde la perspectivas de docentes y directivos.

3.1 Necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica

3.1.1 Necesidades de preparación desde la perspectiva de los docentes

En el análisis de las necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, se puede corroborar que la mayoría de los docentes presentan dificultades para definir las categorías trastorno de conducta y sus tipologías, cuando el 99% de los docentes expresan: *“no se decirte una definición exacta, son aquellos niños que son muy agresivos, violentos, que tienen problemas de conducta”*; demostrando que prevalece el conocimiento empírico, y por consiguiente carecen de conocimiento científico acerca del trastorno de conducta, identificándolos con alguna de su sintomatología, así como la dificultad para diferenciar los límites entre lo normal y lo patológico. Lo cual indica que en los docentes existen necesidades de conocimiento científico sobre los trastornos de conducta y sus diferentes manifestaciones.

En relación al conocimiento sobre la sintomatología de los trastornos de conducta, continúa el predominio de conocimiento empírico, aunque identifican y ejemplifican alteraciones conductuales que más predominan en los estudiantes asociados al trastorno de conducta. En este sentido el 70% de los docentes identifican como las alteraciones conductuales que se asocian al

trastorno de conducta la agresividad con sus coetáneos y con los adultos, e indisciplinas en el contexto educativo, principalmente relacionadas con la violación de las normas, tal y como se demuestra en la siguiente verbalización: *“estos estudiantes son muy agresivos, con los demás estudiantes y con profesores también, le faltan el respeto a los maestros, son muy indisciplinados en el aula y fuera de ella”*. En cambio solo un 30% de los participantes identifica el bajo rendimiento académico, las dificultades en el aprendizaje, así como la desmotivación y el interés por las actividades docentes, como comportamientos asociados al trastorno de conducta. Al respecto concordamos con Rabadán, Giménez y Hernández (2011), cuando refieren que la impulsividad y la agresividad, son conductas manifestadas en exceso y, a su vez, de forma crónica por estos alumnos. En este sentido, consideramos tal y como refieren los autores, que las frecuentes reacciones inadecuadas ante exigencias y demandas directas, los desafíos ante las normas de clase, las negaciones a llevar a cabo en las tareas encomendadas o las discusiones y peleas con sus compañeros, repercuten de manera significativa en el funcionamiento social y académico de estos estudiantes.

En menor medida se identifican los robos, las violaciones, la prostitución, el retraimiento, la apatía y el complejo de inferioridad, como alteraciones conductuales en los adolescentes que presentan trastorno de conducta en las escuelas objeto de estudio.

Consecuentemente los docentes demuestran no poseer los conocimientos y la capacidad para identificar la sintomatología asociada a los diferentes tipos de trastorno de conducta, solamente las identifican de manera general, asociado a la necesidad de conocimiento relacionada con las diferentes tipologías.

Por otra parte el 100% de los docentes identifican como principales causas del predominio de alteraciones conductuales y el trastorno de conducta en adolescentes: las influencias de un ambiente familiar desfavorable, con estilos y métodos educativos inadecuados e inconsistentes, así como el escaso apoyo y preocupación de los padres por el desarrollo moral e intelectual de sus hijos. En este sentido concordamos con Rabadán y Giménez (2012), que considera uno de los factores de mayor relevancia y que correlaciona de forma más positiva con el trastorno de conducta y la conducta agresiva manifiesta por el sujeto, es el estilo de crianza de los padres.

Además, más del 70% de los docentes asocian las alteraciones comportamentales a factores sociales y comunitarios, considerando que las características de la comunidad constituyen un factor que influye negativamente en el comportamiento de los adolescentes, en este sentido refieren que: *“la comunidad marginal, el ambiente, también influye negativamente en la conducta de los estudiantes”*.

De forma general se puede apreciar el reconocimiento de determinantes extrínsecos de las alteraciones conductuales, principalmente en la familia y el medio social-comunitario, prestando menor atención a los factores de riesgo de tipo biológico e individual. Sin embargo en la literatura, según Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo (2018) se reconocen estos factores como uno de los más relacionados, junto a los familiares y sociales; factores individuales como la maduración del carácter, toma de decisiones, habilidades de mentalización, habilidad cognitiva general, reevaluación cognitiva, internalización o externalización de problemas, estrés, atención selectiva, rasgos psicopáticos y labilidad emocional, los que es importante tener en cuenta para el tratamiento y manejo educativo de estos estudiantes.

El desarrollo exitoso de la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica, así como la preparación de los docentes para el ejercicio de su rol de mediador en este proceso, está mediada por el nivel de conocimientos y habilidades que poseen los docentes, así como por la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa y los adolescentes con trastorno de conducta.

En este sentido, sobre la actitud de los docentes ante el comportamiento de estos adolescentes, se evidenció que el 20% de los docentes continúan manifestando una actitud negativa, discriminativa, entorpecedora del desarrollo psicosocial de los adolescentes, con predominio de método de enseñanza inadecuados. Aunque más de la mitad de los docentes, expresan una actitud positiva, reconociendo la importancia de promover la integración, la participación, la motivación de estos adolescentes por las actividades, así como la transmisión de afecto y confianza en la relación profesor-alumno.

Por su parte se pudo corroborar que ante el predominio de peleas entre los estudiantes, donde prevalece la agresión física, ante las burlas de algunos estudiantes hacia profesores, los docentes no cuentan con adecuadas habilidades comunicativas para afrontar estas conductas de los estudiantes, predominando el ejercicio de la autoridad que le concede su puesto de trabajo como profesor, de igual forma carecen de habilidades para el manejo de conflictos, la regulación emocional y la tolerancia ante los comportamientos de los adolescentes.

Referente al conocimiento que poseen los docentes sobre las estrategias para el manejo pedagógico, estos demuestran el ejercicio de actividades de atención diferenciada, descuidando la importancia del desarrollo de actividades grupales relacionadas con el aprendizaje colaborativo y cooperativo que posibilite el desarrollo de sus habilidades interpersonales, evitando que el

alumno con trastorno de conducta quede relegado del resto; sino que se inclinan más a la implementación de acciones individualizadas: repasos, ejercicios diferenciados, pero en realidad no se puede determinar hasta qué punto son beneficiosos o discriminan u obstaculizan la integración o aceptación a su grupo escolar, o los etiqueta como los deficientes, o influyen negativamente en su autoestima. Al respecto concordamos con Solla (2013), cuando expresa que un currículo demasiado rígido que no tiene en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos puede ser una barrera del aprendizaje para muchos de ellos. Por eso, algunos centros recurren a la adaptación curricular inclusiva, ésta supone una adaptación de los métodos de enseñanza a las necesidades del alumnado para facilitar el aprendizaje, nunca una reducción de los contenidos. A través del currículo, el centro ha de impartir una educación de calidad que contemple todo el conocimiento, competencias y valores que la sociedad desea que el alumnado adquiera, logrando estos objetivos con todos los estudiantes por igual (Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012, p 83).

Otro elemento importante a tener en cuenta lo constituye la percepción del docente sobre la atención diferenciada como metodología a seguir en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la educación regular. Al respecto alrededor del 93% de los docentes perciben la importancia de la atención diferenciada, aunque más de la mitad reconoce las deficiencias en el ejercicio de la misma en la secundaria básica. Esta realidad se vincula con la sobrecarga laboral en los docentes, la insuficiente preparación y escasas habilidades que poseen para el trabajo educativo con los estudiantes con trastorno de conducta.

Consecuentemente predomina una percepción negativa en relación a logros significativos en el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta, mediada por determinadas variables como: la falta de preparación a docentes en esta temática, la sobrecarga laboral, por la deficiencia en el claustro y la extensión de los grupos, y por no estar creadas las condiciones

organizativas y estructurales que dinamizan la inclusión educativa. En relación a lo anterior concordamos con lo expresado por Rabadán y Giménez-Gualdo (2012), que afirman que las principales dificultades con que se enfrentan padres, docentes y el resto de profesionales en este ámbito de los trastornos conductuales son las referidas al diagnóstico y las dificultades para la prevención y el tratamiento, y esto a la vez se relaciona con la falta de información en la familia, escasa formación del profesorado, ausencia de conocimiento de estrategias educativas y psicológicas para el tratamiento en el aula y el hogar, escasez de profesionales, etc.

Las necesidades de preparación, principalmente de conocimiento científico sobre la inclusión educativa y el trastorno de conducta, las escasas herramientas didácticas que poseen los docentes, determinan la insuficiente preparación que poseen para el ejercicio de su rol como mediador en el proceso de inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta. Consecuentemente la necesidad de lograr una mayor implicación de todos los agentes involucrados en el proceso de inclusión de estos estudiantes, principalmente deficiente apoyo de la familia y la comunidad, y de las instituciones relacionadas con la atención a adolescentes con trastorno de conducta, resulta otro elemento importante a tener en cuenta para el logro de transformaciones en este sentido.

3.1.2 Necesidades de preparación desde la perspectiva de los directivos

Desde la perspectiva de los directivos, se identifican como principales necesidades de preparación en los docentes, en primer lugar de conocimiento sobre los trastornos de conducta, sus tipologías, la inclusión educativa; así como las estrategias para el manejo pedagógico de los adolescentes que presentan trastorno de conducta, y el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas y para afrontar las disímiles situaciones que se le presentan diariamente en el contexto escolar en relación a estos estudiantes. Se pudo comprobar que la insuficiente preparación de los docentes para el desarrollo favorable del proceso de inclusión de adolescentes

con trastorno de conducta en la secundaria básica, está condicionado por el escaso aprovechamiento de los espacios de orientación metodológica para la orientación y preparación docentes sobre esta temática.

Además corroboró que en el contexto de la secundaria básica actual, es necesario fomentar la implicación de todos los agentes implicados en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta: docentes, directivos, especialistas del CDO, especialistas de la Escuela de Conducta, psicóloga del CEAOM y oficial de menores, la familia, el grupo escolar y la comunidad, para el logro de mayores logros en este proceso. Al respecto en el Decreto-Ley No. 64 del Sistema para la Atención a Menores con Trastorno de Conducta, se expresa que entre las tareas de los especialistas que laboran en la escuela de conducta, está la de orientar y preparar al docente de la educación regular para la atención educativa a los adolescentes que transitan de la escuela de conducta hacia los centros educativos regulares.

Esta consideración es compartida por autores como Rabadán, et al., (2011) quienes aluden que el abordaje y tratamiento de los trastornos de conducta, en sus distintas versiones, no puede quedar relegado a una terapia parcial, ni a un contexto único, sino que ha de ser multimodal, multidisciplinar y compartido por toda la comunidad educativa y agentes anteriormente mencionados.

Además se identificó en los docentes necesidades de conocimiento y motivación por el desarrollo de las actividades de trabajo preventivo educativo, estrechamente relacionado con la calidad del proceso de atención a la diversidad como una de las metodologías a seguir en la inclusión, pues un inadecuado diagnóstico y caracterización de los estudiantes y su grupo,

dificulta la atención a las características individuales de cada estudiante lo cual obstaculiza el trabajo educativo y la compensación.

De manera general, las principales problemáticas que se identifican en el nivel de secundaria básica desde la perspectiva de los directivos, en el municipio Ciego de Ávila son:

- Déficit de maestros.
- Insuficiente preparación de los docentes.
- Inestabilidad del personal docente.
- No se reconoce la importancia del guía liberado (el profesor guía debe atender y dar clase solo en su grupo)
- La cobertura docente limita a los cuadros que son los que coordinan las actividades de trabajo preventivo.
- Necesidad de concientizar en todos los agentes implicados, la importancia del trabajo preventivo.
- El trabajo metodológico se lo dedican a la orientación de la clase, en menor medida a la inclusión educativa o atención educativa a la diversidad.
- Necesidad de implementar actividades de preparación a docentes de temas relacionados con: promoción de salud y prevención de enfermedades, organización, planificación, ejecución y control del trabajo preventivo educativo, atención diferenciada, necesidades educativas especiales, inclusión educativa.
- Debilidades en la detección temprana de adolescentes con trastornos de conducta.
- Escasa preparación de los docentes para la realización del proceso de inclusión educativa.

Existen coincidencias desde la perspectiva de los docentes y directivos en cuanto a las necesidades de preparación que poseen los docentes. Estas se relacionan con: poseer

conocimientos científicos sobre la definición de trastorno de conducta y sus diferentes tipologías; las manifestaciones conductuales que las tipifican; su tratamiento desde el contexto escolar; conocimientos científicos sobre la inclusión educativa; estrategias metodológicas y herramientas didácticas para el manejo pedagógico en la atención a la diversidad en la secundaria básica. De igual forma se identificaron coincidencias en la necesidad de conocimiento y desarrollo de habilidades para interactuar con los estudiantes, entre ellas: habilidades comunicativas como la asertividad; la tolerancia; el manejo de conflictos y la regulación emocional.

3.2 Acciones de preparación que ofrece el Ministerio de Educación en Ciego de Ávila para la preparación a docentes en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la Secundaria Básica

3.2.1 Acciones de preparación que ofrece el MINED desde la perspectiva de los docentes

En entrevistas a docentes, el 90% refiere no haber recibido preparación científica relacionada con la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Lo cual se corresponde con el nivel de preparación y las necesidades de preparación identificadas en el epígrafe anterior. Aunque el psicopedagogo de cada institución resalta como una figura importante, en la consejería a los docentes sobre cómo trabajar con los adolescentes que manifiestan alteraciones conductuales, en este sentido el 30% de los docentes expresan haber recibido orientaciones del psicopedagogo sobre cómo trabajar con estos estudiantes. Un 12% de los docentes manifiestan haber recibido algunas orientaciones en el trabajo metodológico, sobre temáticas relacionadas con el consumo de drogas, la prostitución, las violaciones, etc. En este sentido más de la mitad de la muestra seleccionada expresan que “*en la práctica es donde nos preparamos*”, si esa práctica está carente de preparación científica y especializada en el tema,

puede ser perjudicial a los efectos de la educación integral de la personalidad de estos adolescentes.

3.2.2 Acciones de preparación que ofrece el MINED desde la perspectiva de los directivos

En relación a la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, se consideran insuficientes las oportunidades que se le ofrecen a los docentes para su preparación. Además las oportunidades de preparación en esta temática y la disponibilidad o posibilidad para ello, se encuentra estrechamente relacionada con el grado científico que poseen los docentes, ya que en la actualidad la mayoría no son licenciados y sufren sobrecarga laboral. Aunque actualmente el Ministerio de Educación Superior ofrece un Curso de Maestros de Trabajo Educativo que trata entre sus temas las alteraciones afectivo-conductuales; y una maestría que tiene como Curso 11: alteraciones afectivo-conductuales.

De igual forma en el MINED no se obtuvo ningún referente acerca de oportunidades o vías de preparación a docentes, sino que se reconoce la escasa atención a esta temática en las actividades de trabajo metodológico y la importancia de transformar esta realidad.

En la revisión de documentos no se constataron antecedentes de acciones de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica. Sin embargo se analizaron varios documentos que regulan la atención a adolescentes con trastorno de conducta y la orientación a docentes en este sentido.

Uno de los documentos analizados es la Resolución 111 del MINED, que regula el trabajo preventivo educativo, donde quedan recogidas las acciones que deben realizar cada agente implicado en este proceso, se han seleccionado aquellas que se consideran importantes a tener en cuenta para el diseño y planificación del sistema de talleres que se propone en el epígrafe 3.5.1:

Las acciones del Jefe provincial de educación secundaria básica son: incluir en el plan anual, las actividades metodológicas que respondan a las actividades del trabajo preventivo según la etapa; proponer la evaluación trimestral, en los consejos de dirección, del cumplimiento de las acciones de trabajo preventivo educativo en la secundaria básica; orientar y controlar la superación de los equipos municipales en temas relacionados con el trabajo preventivo educativo, para la atención diferenciada de los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades psicopedagógicas, en los diferentes contextos y las NEE.

Las acciones de los metodólogos provinciales están orientadas a: preparar a la estructura de dirección subordinada en cuanto a las acciones de trabajo educativo, según las prioridades de cada etapa; controlar la superación de los equipos municipales de temas relacionados con el trabajo preventivo educativo y para la atención diferenciada de los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades psicopedagógicas en los diferentes contextos y las NEE.

Los metodólogos municipales deben: orientar y controlar la superación de los profesores, profesores guías y especialistas, en temas relacionados con el trabajo preventivo educativo para la atención diferenciada a los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades psicopedagógicas en los diferentes contextos y las NEE; efectuar actividades con directivos, profesores, especialistas, familia y comunidad, dirigidas a crear un ambiente sano de colaboración y favorecer una mejor calidad de vida en los estudiantes.

Las acciones generales del director de la escuela son: planificar, organizar, controlar y evaluar sistemáticamente la preparación metodológica de los profesores, profesores guías, la atención diferenciada a los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades psicopedagógicas en los diferentes contextos, y participa activamente en ellas y participa en la elevación de la maestría

pedagógica para conducir la labor educativa; diseñar las acciones de trabajo para la atención a los miembros de su comunidad educativa con necesidades educativas especiales, de conjunto con los centros de recurso y apoyo de su territorio.

De igual forma los subdirectores y jefes de grado tienen que: controlar la superación de los profesores semestralmente en temas relacionados con el trabajo de prevención; orientar y controlar la aplicación de los documentos normativos que rigen la formación del estudiante en relación con la prevención y los tratamientos curriculares y extracurriculares a estas temáticas.

Entre las acciones generales del profesor guía se encuentran: confeccionar el diagnóstico acompañado por docentes, especialistas y profesores que trabajan directamente con los estudiantes, en cualquiera de los espacios establecidos del horario docente de la institución educativa. Posteriormente basados en la caracterización, en estrecha relación con profesores y especialistas que trabajan en el grupo, se diseñen estrategias que se deben trabajar para dar solución a las debilidades y potenciar las fortalezas para efectuar el trabajo preventivo educativo tanto individual como grupal.

Por último las acciones generales de la psicopedagoga incluyen: planificar y proyectar la atención psicopedagógica del centro; proyectar el modo en que serán atendidos los docentes como parte de este tipo de apoyo educativo; asesorar al Grupo de Trabajo Preventivo de la escuela en cuanto a la atención que se le debe dar a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad; participar en el proceso de entrega pedagógica de todos los estudiantes y exige en esta los informes del CDO y del psicopedagoga de los incluidos; asesorar a los docentes en la definición de los alumnos incumplidores de los deberes escolares.

Además en este mismo documento queda plasmado, la secuencia de la labor preventiva en el nivel secundaria básica, la cual inicia con la preparación de directivos, profesores, psicopedagogos y especialistas, para un posterior diagnóstico de los estudiantes y caracterización de grupo, escuela, familia y comunidad, y la definición de estrategias educativas en correspondencia con los resultados de la caracterización.

También en el documento quedan recogidos los agentes implicados en las acciones de trabajo preventivo educativo, estos se organizan en niveles jerárquicos, desde la dirección provincial de educación, los jefes del nivel educativo municipal, metodólogos municipales y especialistas del CDO, hasta los integrantes de cada institución educativa; consejo de dirección, profesores, los consejos de escuela y de familia, organizaciones estudiantiles, las organizaciones de masa (FMC y CDR) y miembros de la comunidad.

Además se revisó el Decreto-Ley No. 64 Del Sistema para la Atención a Menores con Trastorno de Conducta, que regula actualmente la atención a adolescentes con trastorno de conducta, donde se pudo corroborar que el sistema de medidas orientadas a la atención de menores, se pueden considerar como penalizador, elaboradas en relación a la gravedad de las conductas que manifiestan los estudiantes, obviando aspectos importantes como las características personológicas, las potencialidades y los factores protectores para el tratamiento a estos adolescentes y resaltando la conducta negativa (el defecto). En este sentido se considera que unos comportamientos no son más o menos graves que otros, sino que todos son merecedores de un tratamiento adecuado y favorable, basado en el desarrollo potencial del sujeto.

De forma general el MINED en el municipio Ciego de Ávila presenta dificultades en la planificación, organización, implementación y control de acciones que posibiliten la preparación de docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica.

3.3Diseño del sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la Secundaria Básica

Para responder a los objetivos del estudio se propuso el sistema de talleres, que tiene de base los resultados del diagnóstico de necesidades de preparación detectadas en los docentes, así como el criterio de docentes y directivos respecto a las acciones que ofrece el MINED para la preparación de los docentes en el ejercicio de su rol como mediador en el proceso de inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Asimismo se tuvo en cuenta cada una de las sugerencias planteadas por estos en función de elevar la preparación de los docentes para desarrollar la inclusión educativa.

De esta manera el sistema de talleres diseñado cuenta con fundamentos científicos que se convierten en la guía de su estructuración. Además, el sistema lo componen 6 talleres, que a su vez están incluidos en 2 subsistemas donde todos sus componentes están relacionados. Cuenta con la siguiente estructura: título, objetivo, materiales y duración; así como tres etapas fundamentales con sus actividades a desarrollar y su proceder metodológico: introducción, desarrollo y conclusiones. El sistema de talleres propuesto se explica detalladamente en el epígrafe 3.4.1.1 ya que se valora a través del juicio de especialistas una primera propuesta, se realizan las modificaciones pertinentes tomando en cuenta las recomendaciones de los mismos y, posteriormente, se muestra el sistema de talleres de preparación que resulta del proceso de evaluación.

3.4 Evaluación a través del juicio de especialistas del sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastornos de conducta en secundaria básica

Una vez diseñado el sistema de talleres se procedió a su evaluación sometiéndolo al juicio de especialistas. El total de especialistas que participó en la evaluación consideraron muy necesario el diseño de talleres para preparar a los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Los resultados obtenidos en el cuestionario permitieron contrastar el valor en la escala del 1 al 5 (considerando 5 el máximo valor) que otorgaron los especialistas, en relación a los aspectos a evaluar. A continuación la tabla 4 muestra la frecuencia de aparición de las respuestas.

Tabla 4. Valoración del sistema de talleres por especialistas

Aspectos a evaluar	Frecuencia según la escala				
	5	4	3	2	1
1. Calidad de elaboración del objetivo general	8	1			
2. Pertinencia del sistema de talleres	9				
3. Suficiencia del sistema de talleres	8	1			
4. Sistema de conocimientos y habilidades	8	1			
5. Nivel de organización del sistema de talleres	5	3		1	
6. Concordancia entre el sistema de conocimientos y habilidades y los medios	8				1

Fuente: cuestionario aplicado a especialistas

Como se expresa en la tabla anterior, prevalecen respuestas correspondientes al valor máximo en cada aspecto evaluado. En caso de la calidad de la elaboración del objetivo general, solo un especialista le concedió un valor de 4, indicando modificar el infinitivo. Se considera pertinente el sistema de talleres, pues el total de especialistas, considera que los objetivos del sistema responden a las necesidades existentes en los docentes, ya que todos los especialistas le otorgaron a este aspecto el máximo valor en la escala. Aunque en la evaluación de la suficiencia, un especialista le otorgó a este aspecto un valor de 4 y el resto el máximo valor; se considera

suficiente la propuesta, en la medida que las valoraciones indican que los medios son suficientes para alcanzar los objetivos. De igual forma, teniendo en cuenta los datos que aparecen en la tabla anterior, referentes al aspecto número 4; los especialistas consideran que los conocimientos y habilidades que se ofrecen en el sistema de talleres satisfacen las necesidades de preparación de los docentes. En cuanto al nivel de organización del sistema de talleres, solo 5 especialistas le otorgan el máximo valor y 3 un valor de 4; en cambio 1 de ellos le concede una evaluación mínima de 2. Lo cual indica la necesidad de rediseñar el sistema de talleres para lograr una mayor concordancia en la organización, planificación y distribución de los temas. A continuación la tabla 5 muestra las principales recomendaciones ofrecidas por los especialistas sobre este aspecto.

Tabla 5. Recomendaciones sobre el nivel de organización del sistema de talleres

Recomendaciones	Frecuencia
Unificar subsistema II y III teniendo en cuenta que las habilidades se consideran herramientas metodológicas del docente	3
Considerar el abordaje de otras habilidades que intervienen en la relación docente-alumno	2
Comenzar con el tema de la inclusión educativa y seguidamente profundizar en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta como NEE	1
La estructura de cada taller deben ser iguales para todos los casos	4
La cantidad de talleres por subsistemas debe estar equilibrado	2

Fuente: cuestionario aplicado a especialistas

Para la reelaboración del sistema de talleres han sido consideradas todas las recomendaciones anteriores, con la finalidad de lograr transformaciones favorables en relación a la organización, planificación y distribución de los temas del subsistema de talleres.

Con respecto al aspecto que indica el nivel de concordancia entre el sistema de conocimientos y habilidades y los medios diseñados para cumplimentarlos, las valoraciones de

los especialistas fueron muy satisfactorias, concediendo el máximo valor en la escala, a excepción de 1 especialista que le otorga el mínimo valor (1), aunque no se ofrecen recomendaciones en este sentido.

De forma general, han sido tomadas en cuenta la gran mayoría de las recomendaciones ofrecidas por los especialistas, debido a su relevancia para el perfeccionamiento del sistema de talleres. La siguiente tabla muestra algunas de estas recomendaciones.

Tabla 6. Recomendaciones para el perfeccionamiento del sistema de talleres

Recomendaciones	Frecuencia
El objetivo de las acciones debe responder al objetivo general de cada taller	1
En los talleres debe declararse solamente el objetivo general. En la explicación de cada técnica se declara para qué es empleada	2
No manejar el término superación, sino preparación	2
Modificar el objetivo general, sugiero se medite en: Contribuir a la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica	1
Conceptualizar el sistema de acciones teniendo en cuenta lo que lo distingue de otro de su tipo	1
Las habilidades en el desarrollo de cada taller deben ser diferentes	1
Para el taller #3 valorar la participación de otros agentes: organizaciones de masa(FMC, CDR), Trabajo de Asistencia Social, Equipo de Salud Mental	1

Fuente. Cuestionario para el juicio de especialistas

De manera general se aprecian criterios favorables en relación con el diseño del sistema de talleres. A continuación se ofrece el sistema reelaborado de acuerdo al juicio de especialistas.

3.4.1 Presentación del sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastornos de conducta en secundaria básica

Fundamentación teórica

Los fundamentos de este sistema de talleres se sustentan, en primer lugar, en la Teoría General de los Sistemas. Según Lorence (2006) (citado en Medina, 2017) existen tres premisas esenciales que se encierran en su concepto básico.

1. Conjunto de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente unido de forma más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente un objetivo.
2. Un conjunto de entidades caracterizadas por ciertos atributos que tienen relaciones entre sí y están localizados en un cierto ambiente de acuerdo con un criterio objetivo (...) las relaciones determinan la asociación natural entre dos o más entidades o entre sus atributos.
3. Conjunto de elementos en interacción. Interacción significa que un elemento cualquiera se comportará de manera diferente si se relaciona con otro elemento distinto dentro del mismo sistema. Si los comportamientos no difieren, no hay interacción y por tanto tampoco hay sistema.

Las premisas anteriores han sido abordadas por la Teoría General de los Sistemas como fundamento filosófico. Para esta propuesta es necesario añadir que el término sistema se usa en la literatura de cualquier rama del saber contemporáneo (Quintana, 2010). El caso que ocupa esta investigación es considerado, entre otros elementos, como un sistema porque:

- Las actividades diseñadas guardan una estrecha relación entre sí.

- El conjunto de estas persiguen un objetivo común: preparar a los docentes de las secundarias “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” para la inclusión de adolescente con trastorno de conducta.
 - Todos los temas que se abordan giran en torno al mismo elemento dentro del sistema.
 - La inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica es un tema que puede ser estudiado, donde el rol de mediador del docente constituye una actividad diaria.
 - Este sistema es creado con un determinado propósito, preparar docente para su preparación técnico-profesional, personal y social.
 - Las actividades se encuentran ordenadas en dependencia de la complejidad del tema.
 - Cada actividad por su metodología es un subsistema en sí, por el orden dado a las actividades.
- El sistema como resultado científico, según Quintana (2010), además de reunir las características generales de los sistemas reales (totalidad, centralización, jerarquización, integridad) debe reunir las siguientes características particulares:
- Intencionalidad: debe dirigirse a un propósito explícitamente definido.
 - Grado de terminación: se debe definir cuáles son criterios que determinan los componentes opcionales y obligatorios respecto a su objetivo.
 - Capacidad referencial: debe dar cuenta de la dependencia que tiene respecto al sistema social en el que se inserta.
 - Grado de amplitud: se deben establecer explícitamente los límites que lo definen como sistema.

- Aproximación analítica al objeto: el sistema debe ser capaz de reproducir analíticamente el objeto cuyas características se pretenden modificar.
- Flexibilidad: debe poseer capacidad para incluir los cambios que se operan en la realidad.

El sistema como resultado científico es: “una construcción analítica (teórica o práctica) sustentada en determinados postulados teóricos que intenta la finalización de un sistema pedagógico y se dirige a la obtención de determinados resultados en la práctica educativa o a mejorar los ya existentes”. Es “una construcción analítica más o menos teórica que intenta la modificación del aspecto estático estructural de determinado sistema pedagógico real (aspectos o sectores de la realidad) o la creación de uno nuevo y cuya finalidad es obtener resultados superiores en cierta actividad educativa práctica” (Quintana, 2010, p. 44). Dicha construcción enfatiza en el aspecto estático-estructural del objeto de estudio sin alterar su aspecto dinámico. El sistema finalizado si tiene suficiente nivel de abstracción puede ser representado mediante un modelo.

En segundo lugar, por las características de la propuesta en forma de sistema, es preciso profundizar que el sistema de talleres concebidos se fundamentó psicológicamente en las concepciones del aprendizaje Histórico-Cultural: principio de la unidad entre personalidad, actividad y comunicación; los términos de zona de desarrollo próximo y desarrollo psíquico; la unidad y relación dialéctica entre la enseñanza-educación, lo cognitivo y lo afectivo ; el conocimiento de las características individuales de los docentes y de cada uno de los integrantes del grupo, para de esta forma implementar actividades que respondan a necesidades de ellos.

En tercer lugar existe un sistema de principios de la enseñanza, que señala Labarrere y Valdivia (1988), los cuales se tuvieron en cuenta en la propuesta:

- Principio del carácter educativo de la enseñanza: el carácter educativo de la enseñanza se fundamenta en la ley del proceso de enseñanza que expresa la unidad de la instrucción y la educación. Siempre que se instruya se educa a la vez, sin embargo, se debe insistir en que estos procesos no son idénticos. El rasgo característico de la instrucción es la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, mientras que el proceso educativo va dirigido a la formación de cualidades de la personalidad como son la moral y la conducta. No obstante, ambos procesos se unen.

- Principio del carácter científico de la enseñanza: el carácter científico expresa la necesidad de que en la selección del contenido de enseñanza se incluyan los resultados del desarrollo de la ciencia y la técnica y por consiguiente, no se dé cabida a conocimientos anticientíficos.

- Principio de la sistematización de la enseñanza: la esencia del principio está dada en la necesidad de que toda actividad del profesor y de los estudiantes sea una consecuencia de una planificación y de una secuencia lógica. Así no solo se deben apropiarse de un sistema de conocimientos, sino también desarrollar un pensamiento integrado por las distintas operaciones lógicas: análisis, síntesis, generalización, abstracción, inducción y deducción.

- Principio de la asequibilidad: la esencia de este principio está dada en el reconocimiento por parte del profesor, de las particularidades de la edad de los estudiantes, del nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, de la experiencia acumulada, que lo orienten en la organización y conducción del proceso de enseñanza.

- Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos: este principio exige, por parte del profesor, dirigir el proceso de enseñanza de manera que en la mente de los estudiantes perduren los conocimientos. El profesor tendrá en cuenta lo siguiente:

relacionar el nuevo conocimiento con los ya asimilados; activar el pensamiento mediante la formulación de pregunta; emplear distintas formas y métodos para la consolidación.

- Principio del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor: el carácter consciente del aprendizaje supone, ante todo, la formación de intereses cognoscitivos. Estos se entrelazan con el contenido de la enseñanza y es que los alumnos participen conscientemente en clase cuando el contenido de las asignaturas es interesante para ellos, y esto depende en gran medida del profesor y de su estilo de trabajo.

Para desarrollar el sistema de talleres es imprescindible comenzar por valorar qué se asume por taller en el marco de esta investigación. El taller es una forma de educación avanzada donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa, dinámica, coherente, tolerante frente a las diferencias, donde las conclusiones se toman mediante mecanismos colectivos y donde las ideas comunes se tienen en cuenta (Veitía, 2010, citado en Medina, 2017). Además, el taller se concibe como una metodología integradora, compleja, reflexiva, en la que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso de enseñanza. Está orientado a una comunicación constante con la realidad social y formada por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo, se forma integralmente como individuo en un continuo aprendizaje y desarrolla su aporte específico.

El carácter sistémico de la propuesta se materializa en la organización del sistema como una totalidad, pues los talleres propuestos se diseñan a partir de las necesidades de preparación de los docentes. Así se pretende mantener actualizado los conocimientos y potenciar habilidades en el desempeño del rol de mediador para la inclusión educativa de adolescentes con trastornos de conducta en secundaria básica.

Precisamente lo que lo distingue entre otros de su tipo es que parte de las necesidades de preparación existente en los docentes, específicamente vinculadas a la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta, que a la vez constituye una necesidad del municipio Ciego de Ávila. Se concibe en el sistema de talleres, las secundarias básicas como contexto de inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta, como necesidad educativa especial, que debe ser atendida desde la atención a la diversidad. En este sentido los temas abordados, se fundamentan en investigaciones científicas de los últimos diez años, y responden a las necesidades de preparación de los docentes.

3.4.1.1 Sistema de talleres de preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica del municipio Ciego de Ávila

Justificación de la propuesta

Desde el siglo pasado, a nivel mundial, se viene defendiendo el desarrollo de una educación inclusiva, donde todos los sujetos tengan la posibilidad de estudiar en centros de educación regular, independientemente de sus características biopsicosociales, aunque para ello es necesario una serie de transformaciones políticas y culturales, a nivel social, comunitario, personal y psicológico.

El contexto educativo cubano no se encuentra al margen de ello, aunque es necesario reconocer que en los centros de educación regular, no están creadas todas las condiciones indispensables para el logro de mayores resultados en la inclusión educativas de niños, adolescentes y jóvenes. Para ello es importante seguir trabajando desde cambios en la infraestructura de los centros educativos, la organización y planificación del proceso docente-educativo, adecuaciones en el currículo, la preparación de los docentes para la inclusión

educativa, sensibilizar a las familias y la comunidad, trabajar desde los primeros años de vida en la aceptación y atención a la diversidad como norma, entre otras condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa.

Un aspecto importante a tener en cuenta, es el aumento de estudiantes con trastorno de conducta y diversas manifestaciones en el comportamiento, incluidos en la secundaria básica, con medidas de atención individualizada, en períodos de tránsito o familiarización, o que simplemente no son detectados adecuadamente. Asociada a esta problemática, los docentes manifiestan necesidad de preparación y orientación para la atención a la diversidad en el proceso docente-educativo, con el fin de obtener mayores resultados en la inclusión educativa con relación al desarrollo y formación integral de estos adolescentes.

Por tales razones resulta importante que el Ministerio de Educación, posibilite la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica, desde el trabajo metodológico, que facilite la apropiación de conocimientos y estrategias, y el desarrollo de habilidades en este sentido.

Entre las diversas formas de intervenir en la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, una de las más efectiva y pertinente es el taller: dirigida a ubicar a los participantes frente a situaciones de la realidad circundante, ayudándolos a fortalecer sus conocimientos para intervenir con los alumnos (Guevara, Blas, Fuenmayor, Jiménez y Esteban, 1997, citado en González, 2016).

El taller es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo, que en su aspecto externo, se distingue por la recopilación de material especializado acorde con el tema a

tratar, teniendo como objetivo la elaboración de un provecho evidente. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía que puede tener varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes.

Propuesta de sistema de talleres

Título: Sistema de talleres dirigido a la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio A. Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.

Objetivo general: Contribuir con la preparación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en las secundarias básica “Julio A. Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila.

Objetivos específicos:

- Potenciar en los docentes la preparación científica sobre el trastorno de conducta en la adolescencia y su inclusión educativa en secundaria básica.
- Reflexionar sobre las habilidades que deben poseer los docentes para el ejercicio de su rol de mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Subsistema I: El trastorno de conducta en la adolescencia y su inclusión educativa en la secundaria básica.

Taller #1

Título: Concepciones generales del trastorno de conducta en la adolescencia.

Objetivo: Explicar los principales fundamentos teóricos sobre el trastorno de conducta en la adolescencia.

Tiempo de duración: 90 min.

Materiales: Una bola de cordel o un ovillo de lana, proyector, televisor o laptop, pizarrón, tizas, hojas en blanco.

Introducción

Técnica de presentación: La telaraña.

Procedimiento: Con la intención de que los miembros del grupo se conozcan y además facilitar la integración para el trabajo en grupo, el facilitador da la indicación de que todos los participantes se coloquen de pie, formando un círculo. El facilitador le entrega a uno de ellos la bola de cordel; este tiene que decir su nombre, procedencia, tipo de trabajo que desempeña, interés de su participación, expectativas sobre la actividad, etcétera. El que tiene la bola de cordel toma la punta del mismo y lanza la bola al otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera. Luego, tomando el hilo, lanza la bola a otra persona del círculo. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de tela de araña. Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresársela aquel que se la envió, repitiendo los datos por esa persona; este último hace lo mismo, de manera que la bola va recorriendo la misma trayectoria, pero en sentido inverso, hasta regresar al compañero que inicialmente la lanzó.

Técnica de inicio: “Lluvia de ideas”.

Procedimientos: Con la finalidad de reflexionar acerca de las ideas o conocimientos que cada uno de los participantes tiene sobre el trastorno de conducta y sus particularidades en la adolescencia. El coordinador solicita que los participantes digan o expresen sus conocimientos, o al menos una idea, referente al trastorno de conducta y se van reflejando las opiniones en la pizarra mientras los demás van exponiendo sus criterios.

Desarrollo

Método explicativo-ilustrativo.

Procedimientos: Se proyectará una presentación de power point anteriormente preparada por el coordinador donde se reflejen todos los aspectos relacionados con el trastorno de conducta que se consideren necesario que el docente deba conocer para la interacción con adolescentes con trastorno de conducta. Los contenidos fundamentales a tratar son:

- Trastorno de conducta. Particularidades psicopedagógicas de los adolescentes con trastorno de conducta.
- Principales tipologías del trastorno de conducta.
- Manifestaciones conductuales que expresan los estudiantes con trastorno de conducta.
- Principales causas y consecuencias de los trastornos de conducta.

Discusión: Durante la exposición del power point, se propiciará el intercambio para esclarecer dudas que refieran los docentes.

Conclusiones

Técnica de cierre: “Evaluando los conocimientos que he alcanzado”.

Procedimientos: Cada participante debe comentar delante del grupo como se evalúa en cuanto a la adquisición de conocimientos durante la sesión de trabajo, para esto se le entregarán hojas en blanco donde plasmarán a modo de mapa conceptual las principales categorías o ideas relacionadas con el trastorno de conducta, sus tipologías y principales manifestaciones, causas y consecuencias. Se escogerá el mapa elaborado con mayor calidad y donde se integren adecuadamente los contenidos, el cual servirá como punto de partida para realizar las conclusiones del taller. Estas serán comunicadas por el docente escogido anteriormente.

A modo de cierre se orienta la tarea independiente la cual está relacionada con la reflexión acerca de las principales modalidades de atención diferenciada que se pueden emplear los docentes para la atención pedagógica de estudiantes con trastorno de conducta, para lograr la inclusión de los mismos en la secundaria básica.

Taller #2.

Título: La inclusión educativa en secundaria básica. Particularidades de la atención a la diversidad con adolescentes con trastorno de conducta para su inclusión en secundaria básica.

Objetivo: Promover el desarrollo de conocimientos en los docentes acerca de la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica desde la atención a la diversidad.

Tiempo de duración: 90 minutos.

Materiales: cartulina grande, marcadores, lápices, 20 cartones del tamaño de una hoja de papel o 20 hojas de tamaño normal.

Introducción:

Técnica de inicio:

Técnica de animación: los números

Procedimientos: con la intención de integrar a los participantes y crear un ambiente agradable para el desarrollo de la actividad central se sugiere esta técnica de animación, que consiste en:

Pasos a seguir:

1. Se le entrega a cada equipo un paquete de número de 0 al 9. Se le da a cada integrante del equipo un número.
2. El coordinador dice un número, por ejemplo, 827; los que tienen el 8, 2, y el 7 de cada equipo deberán pasar al frente y acomodarse en el orden debido, llevando el cartel con el número de manera visible. El equipo que forme primero el número se anota un punto. No se puede repetir la misma cifra en un número, por ejemplo: 882.

Nota: Cada cartón u hoja deberá llevar un número del 0 al 9; se hace dos juegos de cada uno.

Posteriormente se realiza el análisis de la actividad independiente orientada en el encuentro anterior, propiciando el debate entre los docentes, para introducir la temática a trabajar en este taller.

Considerando la importancia de la integración de los diferentes agentes que intervienen en la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica. Se ha seleccionado un grupo de especialistas y agentes comunitarios que participan en la atención a estos adolescentes, teniendo en cuenta sus conocimientos en relación a la atención diferenciada a estos estudiantes y la importancia de su inclusión educativa en secundaria básica.

Desarrollo

Técnica: Panel.

Esta técnica va a consistir en que un grupo de especialistas discute en forma de diálogo o conversación sobre un tema. Aquí los especialistas dialogan, conversan, debaten entre sí y con el grupo, sus experiencias personales con estos niños, puntos de vista y especialización. Esta conversación debe seguir un desarrollo coherente, razonado, objetivo. Los integrantes deben fluctuar entre 4-6 personas. En el panel el facilitador cumple la función de presentar a los miembros del panel al auditorio, ordenar la conversación, intercalar preguntas aclaratorias, controlar el tiempo. Debe explicar al auditorio cuándo y cómo participar.

Procedimientos: Previamente el coordinador establece líneas de análisis a tratar en el panel y sobre las cuales guiará el diálogo, entre las que se pueden encontrar:

1. Actualidades sobre la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica.
2. Concepción de la secundaria básica como espacio de inclusión educativa.
3. La atención a la diversidad. Importancia de la atención diferenciada de los adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
4. Modalidades de atención diferenciada en adolescentes con trastorno de conducta.

El coordinador inicia la sesión dando entrada a los miembros del panel, hará una breve presentación de los especialistas que trabajan en la atención a adolescentes con trastorno de conducta que participarán en el panel: psicólogo de la Escuela de Conducta, oficial de menores, psicólogo del CEAOM, especialista de CDO y del CAM encargados de la evaluación,

diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los adolescentes con trastornos de conducta. Así como otros agentes comunitarios como: integrantes del Centro de Asistencia Social, presidentes de organizaciones de masas FMC y CDR y el jefe de sector.

Posteriormente hace una breve introducción del tema y le da la palabra a los especialistas para que comiencen a abordar la temática a partir de las líneas de análisis antes presentadas.

Cualquiera de los miembros iniciará la presentación y se entablará el debate.

El facilitador interviene para efectuar nuevas preguntas sobre el tema, orientar el diálogo hacia aspectos que no se han tocado, invitando al auditorio a formular preguntas a los especialistas.

El mediador puede estimular el diálogo si este decae, pero sin intervenir con sus propias opiniones. Cinco minutos antes de que termine el coordinador invitará a los miembros del panel a que hagan un resumen. Ya finalizado el panel el coordinador explicará a los docentes aspectos esenciales a tener en cuenta para el desarrollo del proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica, desde la atención diferenciada a los mismos.

Conclusiones:

Técnica: El papelógrafo.

Para las conclusiones del encuentro se orienta al grupo que exprese los conocimientos y vivencias adquiridas mediante la utilización de un papelógrafo. Ofreciendo la posibilidad que expresen de manera grupal, los conocimientos adquiridos en el taller.

Finalmente se orienta la tarea independiente, la cual consiste en que cada docente interrelacione las temáticas abordadas en los talleres hasta el momento, desde los conocimientos

que ha desarrollado y como los pondría en práctica, ejemplificando acciones que puede realizar el docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los adolescentes con trastorno de conducta.

Taller#3.

Título: El docente como mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica.

Objetivo: Reflexionar sobre las características del rol de mediador del docente en la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta.

Tiempo de duración: 90 min.

Materiales: material impreso, sillas para cada participante, hojas impresas (completamiento de frases)

Introducción

Técnica de inicio: Cuento vivo

Procedimiento: Todos los participantes se sientan en círculo. El coordinador empieza a contar un relato sobre cualquier argumento que incorpore personajes en determinadas actitudes y acciones. Se recomienda que el argumento se relacione con el tema de este taller; puede estar orientado a un hecho o realidad, donde se evidencien actitudes negativas que pueden manifestar los docentes en la interacción con adolescentes con trastorno de conducta. Para lograr que los docentes reconozcan las actitudes negativas que entorpecen la inclusión educativa. Cuando el coordinador señale cualquier compañero, este debe continuar el relato y aportar su versión personal. Se designaran tantos participantes como se desee para que continúen el mismo cuento.

Esto dará paso a la siguiente actividad, donde los docentes podrán reflexionar sobre las características del rol de mediador del docente en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Desarrollo

El coordinador comienza esta etapa, con la reflexión grupal sobre la actividad independiente orientada en el taller anterior. La propuesta de acciones realizadas por los docentes permitiría la introducción de la siguiente actividad.

Técnica: La reja.

Procedimiento: Para esta actividad se ha seleccionado como materiales didácticos: “Bases Teórico Metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa”; “Competencias docentes y educación inclusiva”; “Un antídoto contra los conflictos”. Donde quedan recogidas algunas de las características del rol de mediador del docente para la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Seguidamente se enumeran del 1 al 3 a todos los integrantes del grupo. Luego se agrupan según los números, quedando conformados tres equipos. A cada grupo se le entrega un material y debe hacer un resumen del material (el cual no debe ser muy extenso).

Se vuelve a enumerar a cada integrante de cada equipo del 1 al 5, y se vuelve a distribuir cada número con sus iguales, haciendo ahora cinco equipos. Cada equipo debe sintetizar el círculo total, es decir, cada miembro de este nuevo equipo contribuirá a sintetizar el artículo aportando la síntesis que realizó inicialmente de la parte que le tocó (aquí el facilitador retira las hojas del artículo, la síntesis debe hacerse por los miembros del equipo).

Un equipo realizará una síntesis de los aspectos esenciales del material, poniendo énfasis en el contenido fundamental del mismo, definiendo las habilidades comunicativas que se abordan en el mismo.

Se le pide a cada equipo que represente gráficamente o corporalmente esta síntesis. Por supuesto, estas tareas pueden variar de acuerdo con las características del material y el interés del grupo y del facilitador.

Al ejercicio se le puede y de hecho se le debe dar un tiempo límite de realización, lo cual debe acordarse teniendo en cuenta las posibilidades reales del grupo y el interés del facilitador.

Conclusiones

Técnica de cierre: “Completamiento de las oraciones”.

Procedimientos: Con el objetivo de explorar los sentimientos experimentados en la sesión. Se les orienta a los miembros del grupo que completen las siguientes frases en una hoja de papel. Un ejemplo de estas frases puede ser:

En este grupo:

Aprendí_____

Ya sabía_____

Me sorprendí por_____

Me molesté por_____

Me gustó_____

No me gustó_____

Me gustaría saber más acerca de_____

Una pregunta que todavía tengo es_____

Se podría haber trabajado más en _____

En la interacción con adolescentes con trastorno de conducta he logrado

En mi trabajo con adolescentes con trastorno de conducta me falta

Mejoraría mi trabajo con adolescentes con trastorno de conducta incluidos en secundaria básica en _____

Para mí, mi trabajo es _____

Desde el punto de vista personal he podido_____

El facilitador le entrega una hoja de papel a cada participante. Plantea que cada uno complete la frase de modo independiente sin consultar con nadie, y que no es necesario poner el nombre. A medida que cada uno termina, recoge las hojas. Una vez recogidas todas las hojas, el coordinador leerá en voz alta las respuestas dadas a cada frase. Comentará lo más relevante de las mismas.

Se orienta una tarea independiente que tiene como propósito profundizar en las habilidades comunicativas que intervienen en la interacción alumno-profesor: habilidad para la expresión, habilidad para la relación empática, habilidad para la observación, habilidad para la comprensión. Para ello los docentes deberán analizar dos materiales: “Comunicación Educativa”

y “Comunicación y Educación”, extrae las ideas esenciales sobre las habilidades para la comunicación, y realizar un mapa conceptual donde se integren cada una de las habilidades comunicativas que se abordan en el mismo.

Subsistema II. Habilidades que facilitan el ejercicio del rol de mediador del docente en la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Objetivo: Reflexionar sobre las habilidades que deben poseer los docentes para el ejercicio de su rol como mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Taller #4.

Título: Las habilidades comunicativas del docente en su rol de mediador en el proceso de inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta.

Objetivo: Propiciar la reflexión sobre las habilidades comunicativas que debe poseer el docente como mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta.

Tiempo de duración: 90 min.

Materiales: hojas de papel, lápices.

Introducción

Técnica de inicio: Las estatuas.

Esta técnica se utiliza con el objetivo de que el grupo exprese mediante el lenguaje extraverbal la idea que tiene en relación a la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Procedimientos: Primeramente se le da la instrucción al grupo de que debe elaborar una figura que exprese determinada idea, concepto, sentimiento, etc. Dichas figuras se creará utilizando a una o varias personas que son colocadas en determinada posición, sin movimientos y sin palabras; pero con un nivel de expresión que transmita el mensaje.

El facilitador puede designar uno o dos miembros del grupo para que organicen la estatua. Todos los miembros pueden discutir durante algunos minutos y ponerse de acuerdo en las posiciones que cada uno debe asumir para formar la estatua que decidieron previamente.

También el facilitador puede formar varios equipos y darles a cada uno la tarea de formar una estatua sobre un mismo tema, lo que permitirá contrastar imágenes y puntos de vista diferentes a diferencia de las técnicas anteriores, las estatuas no necesitan preparación anterior para realizarse, lo único que se necesita es tener elegido el tema.

Discusión: Después de formada la estatua se discutirá en el seno del grupo sobre el mensaje transmitido, la impresión que los miembros tienen sobre el mismo, si están de acuerdo con él, por qué están o no de acuerdo con la figura formada, si durante su elaboración se hicieron cambios, ¿Por qué se hicieron?, si estuvieron de acuerdo o no con lo mismo, qué relación tiene la idea expresada con la realidad del grupo en cuestión, entre otros aspectos que deberán ser aclarados en la medida en que surjan.

Seguidamente se analiza y reflexiona en el grupo sobre la respuesta a la actividad independiente orientada en el taller anterior. Se escoge un participante al azar para que presente el mapa conceptual que elaboró como parte de la actividad independiente, con el objetivo comenzar el debate de los contenidos de los materiales: “Comunicación Educativa” y “Comunicación y Educación”, luego de forma grupal las principales habilidades comunicativas

que deben poseer los docentes para el ejercicio de su rol como mediador en el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta. Esto sirve de base para el desarrollo de la siguiente actividad. De forma tal que a lo largo del taller los docentes pueden corregir o reafirmar sus criterios y conocimientos actuales.

Desarrollo.

Para sistematizar los conocimientos adquiridos por los docentes en la realización de la actividad independiente del taller anterior, se realiza una dinámica grupal para ejercitar habilidades para la comunicación social en condiciones de posibles conflictos.

Técnica: Conversación sensata.

Procedimiento: Primeramente se dividirá al grupo en subgrupos de cuatro a cinco integrantes. A cada equipo se le ofrece un tema para conversar del que deberán determinar un punto o problema crítico que se les haya presentado en sus experiencias o que estime que se puede presentar. Los temas sugeridos pueden ser:

- Cuando estamos escuchando a alguien atentamente y cuando no.
- Qué tipos de conducta nos hacen pensar que la otra persona no nos está escuchando realmente.
- Como le hacemos saber a otra persona que no estamos de acuerdo con su comportamiento sin hacerla sentir mal, teniendo en cuenta sus sentimientos, posibilidades o limitaciones.
- Como defender tu punto de vista manteniendo una discusión en calma y bajo control.
- Soy capaz de respetar las diferencias de los demás.
- Que pasa cuando mi expresión facial no se corresponde con lo que digo o quiero demostrar.

Seguidamente deben designar roles y asumirlos como si tuvieran que conversar entre todos para tratar ese problema que se presenta.

Los roles y los escenarios para conversar los deciden también los participantes. Cuando se hayan puesto de acuerdo comenzará la conversación usando el mismo proceder que para los juegos de roles. Cada equipo representará una conversación, improvisando los contenidos sin previo ajuste de los mensajes, dando lugar a una comunicación particular cuya calidad dependerá de las habilidades demostradas por cada cual y por todos entre sí.

Discusión: Se debe llegar a un consenso sobre las exigencias de la conversación en situaciones de conflicto, sobre los procederes preferibles y la estructura de esta. Para realizar la discusión se analizarán cada una de las representaciones determinando su estructura, aciertos y desaciertos. Se puede presentar a la consideración del grupo las etapas sugeridas por los expertos de la comunicación para conversar con sensatez:

1. Lograr establecer un clima favorable, de disposición al diálogo en las partes que deben intervenir.
2. Esclarecer el problema o el asunto que preocupa resolver definiendo clara y mesuradamente, ordenándose cada cual hacia el otro durante la comunicación.
3. Intercambiar sobre las alternativas de solución, inhibiendo la orientación en sí mismo, valorando las potencialidades que existen en cada parte para contribuir a la solución posible del problema, a partir de las alternativas que se analizan desde esta perspectiva.
4. Llegar a un acuerdo sobre las pautas de conducta a seguir y las próximas comunicaciones.

Conclusiones

Técnica de cierre: El PNI (Positivo, negativo e interesante).

Procedimiento: Por lo general se aplica al final de una sesión, aunque puede utilizarse al final de toda una etapa de trabajo del grupo.

- a) Se le entrega una hoja de papel a cada miembro del grupo por el facilitador.
- b) Se les orienta que cada uno, de forma individual, sin consultar con nadie, escriba lo que ha encontrado de positivo, negativo e interesante en la sesión o grupos de sesiones.
- c) Una vez que han llenado las hojas, esta se recogen.

Por último se le orienta a los docentes la actividad independiente que introduce la próxima sesión de trabajo. En este caso los docentes deben investigar sobre otras habilidades: manejo de conflicto, regulación emocional y tolerancia a la diversidad. Para obtener la información deberán consultar diversas fuentes de información, se le sugiere revistas científicas, sitios web especializados, entrevistas a expertos, etc.

Taller #5.

Título: Las situaciones de conflicto. La importancia de la regulación emocional y la tolerancia a la diversidad en la interacción alumno-profesor.

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de la regulación emocional y la tolerancia a la diversidad por parte de los docentes para el manejo de conflictos escolares.

Tiempo de duración: 90 min.

Materiales: hojas de papel, lápices, sillas.

Introducción

Técnica de animación y concentración: El cuento vivo.

Procedimiento: El coordinador les pide al grupo que se sienten en círculo. Una vez sentado, comienza hacer un relato sobre cualquier cosa, donde incorporen personajes y animales en determinadas actitudes y acciones. Cuando el facilitador señale a cualquier compañero, este debe actuar como el animal o personaje sobre el cual se esté haciendo referencia en ese momento en el relato.

Discusión: No se hacen comentarios.

Variantes: El coordinador puede hacer que el relato se construya colectivamente de manera espontánea. Inicia el cuento y va dándole la palabra a otro compañero para que lo continúe; puede haber o no representación.

En la misma posición el coordinador orienta al grupo que cada docente debe socializar los resultados obtenidos en la realización de la actividad independiente orientada en el encuentro anterior. Propiciando el debate, la reflexión y sistematización de los conocimientos desarrollados en la realización de la actividad independiente orientada en el encuentro anterior, que da paso al tema a tratar en la próxima actividad.

En este momento inicial deben quedar definidas las habilidades del docente que intervienen en la relación alumno-profesor: manejo de conflicto, regulación emocional y tolerancia a la diversidad, que serán sistematizadas en la siguiente actividad.

Desarrollo

Técnica: El juego de roles.

Procedimientos: Esta técnica se utiliza para analizar las diferentes actitudes y reacciones de los docentes frente a situaciones que tienen lugar en la interacción con adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Propiciando la reflexión sobre las habilidades que intervienen en esta interacción, en este caso: manejo de conflicto, regulación emocional y tolerancia a la diversidad.

Al igual que el sociodrama, es una actuación donde se utilizan gestos, acciones y palabras. La diferencia está en que en el juego de los roles se representan las actitudes de las personas, características de sus ocupaciones o profesiones, o las formas de pensar, esta técnica se caracteriza por preparar "Papeles", es decir, los comportamientos de las personas en los diferentes hechos o situaciones de la vida.

Pasos a seguir:

1ro. Selección del tema: El docente como mediador en el manejo de conflictos escolares. La regulación del docente y la tolerancia a la diversidad.

2do. Conversación sobre el tema: En este paso, el equipo va acordar los distintos roles o papeles a desempeñar. Es conveniente que el grupo se divida en subgrupos, estudiando los argumentos que cada personaje utiliza en la vida real.

Roles:

- Papeles de actitudes: democrático, tolerante, autoritario, el oportunista, el rechazado, el solitario, el indisciplinado, el excéntrico.
- Papeles de formas de pensar: el tradicional, el progresista, el recriminador, el potenciador del desarrollo.

- Papeles de ocupaciones: el estudiante con trastorno de conducta, el docente, el estudiante destacado.

3ro. Elaboración de la historia o argumentos: en este caso es importante que quede claro la actitud y la reacción de los personajes.

4to. Dramatización: En este caso debe escenificarse una situación donde los docentes demuestren el ejercicio de la tolerancia y la regulación emocionales ante el comportamiento de los adolescentes con trastorno de conducta.

Discusión: En la discusión, el análisis debe centrarse en las actitudes, características, reacciones y formas de pensar de los personajes. También es provechoso enriquecer el análisis con las asociaciones, sentimientos y experiencias que despertó en los miembros del grupo la dramatización. De forma tal que los docentes puedan reflexionar y dar su opinión crítica sobre las habilidades dramatizadas por cada personaje.

Conclusiones

Técnica de cierre: La palabra clave.

Procedimiento de aplicación: Al utilizar esta técnica como de cierre se introduce una variante distinta a cuando es utilizada como técnica de contenido. La diferencia consiste en que no se le pide al sujeto que explique el porqué de la palabra o frase empleada. Aunque pueda ser utilizada en la sesión final para evaluar el desarrollo de todas las sesiones, es más recomendable para el final de una sesión de trabajo cualquiera.

Pasos a seguir:

1. Se le dice al grupo por el facilitador que cada uno exprese con una palabra lo que piensa o siente en relación con la sesión que se ha trabajado.
2. A continuación se inicia la ronda. El coordinador debe poner cuidado en recoger cada palabra expresada y quien la dijo.

Le permite al coordinador conocer de manera resumida la impresión que la sesión ha dejado en cada integrante del grupo; al mismo tiempo, le permite hacerse idea, de la tendencia predominante en el grupo con respecto a la sesión de trabajo que termina.

Taller #6.

Título: ¿Cómo desempeñar mi rol de mediador en el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica?

Objetivo: Integrar conocimientos aprendidos para el ejercicio del rol de mediador del docente en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Tiempo de duración: 90min.

Materiales: una silla por participante, espacio amplio, cartulina, marcador.

Introducción

Técnica: Técnica de animación: el correo

Procedimiento:

1ro. Se forma un círculo con todas las sillas, una para cada participante, menos uno quién se queda de pie parado en el centro del círculo e inicia el ejercicio.

2do. El participante del centro dice, por ejemplo, "Traigo una carta para todos los compañeros que tiene bigotes; todos los compañeros que tengan bigotes deben cambiar de sitio. El que está en el centro trata de ocupar una silla. El que se queda sin sitio pasa al centro y hace lo mismo, inventando una característica nueva, por ejemplo: "Traigo una carta para todos los que tienen zapatos negros", etcétera.

Desarrollo

Técnica: Modelación.

Procedimientos: Primeramente el coordinador divide al grupo en 5 subgrupos. Estos van a crear situaciones de enseñanza-aprendizaje en la que tengan que demostrar los conocimientos y habilidades aprendidas durante los talleres.

Se les propone como temas:

- Los adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica
- La inclusión educativa desde la metodología de atención a la diversidad
- El docente como mediador en la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica
- Habilidades comunicativas que intervienen en la interacción alumno-profesor.
- El manejo de conflictos escolares desde la tolerancia a la diversidad y la regulación emocional.

Conclusiones

Técnica de cierre: Las tres sillas.

Procedimientos: Se colocan tres sillas en el centro de un círculo o al inicio del aula, donde estarán situados todos los integrantes del grupo. Cada silla tiene un nombre en una cartulina que dice:

- ¿Cómo llegué al principio de este sistema de talleres?
- ¿Cómo me sentí durante el desarrollo de estos talleres?
- ¿Cómo me voy de estos talleres?

Los que deseen participar ocuparán las tres sillas y expresarán sus sentimientos de acuerdo con las instrucciones. Esto les permitirá a los participantes y al coordinador evaluar tanto el proceso realizado como los resultados y el impacto que tuvo en los docentes.

Las conclusiones del taller serán formuladas de manera conjunta por el coordinador y los docentes, de forma que se muestren si se alcanzaron las metas y objetivos trazados al principio de la intervención, las satisfacciones que se llevan del proceso. Además, deben expresar su compromiso para poner en práctica los conocimientos alcanzados sobre el rol de mediador de los docentes en el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica. Las principales ideas o expresiones son plasmadas en cartulinas que brindará el coordinador.

CONCLUSIONES

Los docentes de las secundarias básicas objeto de estudio, poseen necesidades de preparación para la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta. Dichas necesidades están asociadas a adquirir conocimiento científico actualizado sobre el trastorno de conducta en la adolescencia y el desarrollo de habilidades para la comunicación, la regulación emocional, la tolerancia a la diversidad y el manejo de conflictos escolares.

Las acciones de preparación al docente que realiza el Ministerio de Educación en Ciego de Ávila, para la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica no satisfacen las necesidades de los profesores de estas instituciones ante las transformaciones de la escuela cubana actual.

El diseño del sistema de talleres se corresponde con las necesidades de preparación que poseen los docentes para la inclusión educativa de adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica. Está estructurado en 2 subsistemas que facilitan la adquisición de conocimiento científico y el desarrollo de habilidades para la atención a los adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica.

Los criterios ofrecidos por los especialistas dan cuenta de la necesidad, pertinencia y suficiencia del sistema de talleres propuesto, argumentan que el mismo responde a las necesidades de preparación de los docentes. De igual forma valoran que existe concordancia entre el sistema de conocimientos y habilidades y los medios diseñados para cumplimentarlo, así como el nivel de organización, planificación y distribución de los temas del sistema de talleres.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a la dirección de las secundarias “Julio Antonio Mella” y “Onelio Hernández Taño” del municipio Ciego de Ávila, la implementación y evaluación de la efectividad del sistema de talleres para su perfeccionamiento.

Se recomienda a la dirección provincial y municipal del MINED en la provincia de Ciego de Ávila capacitar, desde el trabajo metodológico y la superación profesional, a directivos y psicopedagogos para la implementación del sistema de talleres propuesto, teniendo siempre en cuenta las necesidades de preparación de los docentes.

Socializar los resultados científicos obtenidos en eventos y revistas especializadas así como en el sistema de trabajo del MINED en el territorio para una mejor atención educativa a la diversidad.

Perfeccionar la labor educativa que realizan instituciones como el CDO, el CAM, el CEAOM y la PNR, propiciando una mayor integración con la Secundaria Básica, para la atención a adolescentes con trastorno de conducta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Azcárraga, M. G., Correa, M. P. P., & Henríquez, S. S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*.
- Batanero, J. M. F. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 82-99.
- Cano, A. (2012). La metodología del taller en los procesos de educación popular. *Relmecs*, 2.
- Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., & Baz, M. B. O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4, 25-45.
- Echevarría, M. I. A. (2009). Comunicación y Educación.
- Espino-Morales, L., & Álvarez-Insua, M. (2017). La superación del profesional y la inclusión educativa: binomio necesario para la atención a la diversidad *Revista electrónica para Maestros y Profesores*, 15, 18-28.
- Gallardo, R. M. (2010). ¿Cómo intervenir con los y las adolescentes con problemas de conducta? Estrategias multidisciplinares de intervención.
- Gil-Iñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de un adolescente con problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1, 61-67.
- Giménez-García, L. (2013). Tratamiento cognitivo-conductual de problemas de conducta en un caso de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1, 79-88.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*.
- Gómez, J. A. (2018). Modelo de Acción Docente como Alternativa Pedagógica para el Manejo del Trastorno Disocial Escolar *Información Tecnológica*, 29, 80.

González, A. M. F., Echevarría, M. I. A., Cápiro, C. R., & Gondar, A. D. (2009). Comunicación Educativa. 36.

González, L. (2016). *Talleres de superación dirigidos a los agentes educativos para la prevención del consumo de drogas*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara.

Honrado, K. V. d. C., Hernández, E. D., & Cuesta, D. L. S. (2015). Superación del docente de secundaria para la atención a estudiantes con deficiencia visual en Angola. *Pedagogía y Sociedad*, 18, 100-108.

Mateo, V. F. (2010). Intervención psicopedagógica y Farmacológica ante los trastornos del comportamiento de inicio en la infancia y en la adolescencia. 1-12.

Orts, J. V. (2006). Habilidades del docente para la gestión de la clase 2-30.

Peña, M. M. (2017). *Orientaciones al profesor de secundaria básica para la atención educativa de los estudiantes con alteraciones del comportamiento* (E. P. y. Educación Ed.).

Rivero, V. d. C., Navarro, X. G., & González, D. M. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Universidad y Sociedad. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 9, 82-88.

Rodríguez-Mateo, H., & Henríquez, I. L. (2013). Los Trastornos Graves de Conducta: valor predictivo del CIPEC dentro del ámbito escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. NFAD Revista de Psicología*, 2, 121-130.

Rodríguez-Mateo, H., Henríquez, I. L., & Suárez, J. L. M. (2012). La detección de trastornos graves de conducta en el ámbito escolar a través del CIPEC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. NFAD Revista de Psicología*, 2, 381-388.

Rubio, J. A. R., & Giménez-Gualdo, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX*, 185-212.

- Rubio, J. A. R., Gualdo, A. M. G., & Pérez, E. H. (2011). Detección, en la práctica pedagógica, de los trastornos de la conducta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 3, 255-264.
- Ruiz, A. B. R. (2014). Intervención cognitivo-conductual en un caso de trastorno negativista desafiante en una adolescente. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1, 89-100.
- Ruiz, A. L. M. (2017). *Talleres de superación para al desempeño del rol de orientador de los docentes de la ESBU Juan Verdecia Hernández en el municipio de Camajuaní*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Central Marta Abreu de las Villas.
- Salazar, M. L., Gómez-Campo, M. I., & Rodríguez, E. I. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16, 175-190.
- Sarrionandia, G. E. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *Departamento Interfacultativo de Psicología evolutiva y de la educación*, 11-15.
- Torres, N. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 159-173.
- Villanueva-Bonilla, C., & Ríos-Gallardo, Á. M. (2018). Factores protectores y de riesgo del trastorno de conducta y del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23, 59-74.

ANEXOS

Anexo #1. Entrevista semiestructurada a docentes

Objetivo:

- Identificar las necesidades de preparación de los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Indicadores:

- Conocimiento de los docentes sobre los trastornos de conducta; definición, clasificación, causas y consecuencias.
- Principales alteraciones conductuales que manifiestan los estudiantes en el centro.
- Percepción de los docentes sobre la inserción de los adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Acciones de preparación que reciben los docentes para la inclusión de adolescente con trastorno de conducta en la secundaria básica.
- Valoración crítica de los docentes sobre su preparación para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Estrategias para el manejo pedagógico que emplean los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Anexo#2. Entrevista semiestructurada a directivos del MINED en la provincia Ciego de Ávila.

Objetivo: Explorar como está concebida la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Indicadores.

- Identificar las acciones de preparación que ofrece el MINED a los docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Caracterizar el proceso de atención a adolescentes con alteraciones conductuales.
- Percepción sobre la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Anexo#3. Entrevista semiestructurada a la metodóloga de la Escuela de Conducta.

Objetivo:

- Explorar como está concebida la atención a adolescentes con trastorno de conducta y la orientación a docentes en secundaria básica.

Indicadores:

- Acciones de trabajo preventivo.
- Implicación del centro en la orientación a docentes para la inserción de adolescente con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Percepción sobre la atención a adolescentes con trastorno de conducta.

Anexo#4. Entrevista semiestructurada a especialistas del CEAOM.

Objetivos:

- Explorar como está concebida la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Indicadores:

- Percepción sobre el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Actividades para el seguimiento y atención de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Participación en actividades de trabajo preventivo en centros de educación regular.

Anexo#5. Entrevista semiestructurada a especialistas del CDO.

Objetivo: Explorar como está concebida la orientación a docentes y atención a adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Indicadores:

- Características del proceso de evaluación, diagnóstico y tratamiento de los adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Percepciones sobre la concepción del proceso de atención a adolescentes con trastorno de conducta.
- Percepción sobre el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Actividades para el seguimiento y atención de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.
- Participación en actividades de trabajo preventivo en centros de educación regular.
- Implicación en actividades de orientación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica.

Anexo#6. Revisión de documentos oficiales.

Objetivo:

- Explorar desde los documentos oficiales establecidos por el MINED la concepción de la atención a adolescentes con trastorno de conducta y la orientación a docentes para la inclusión de los mismos en la educación regular.

Indicadores:

- Concepción del trabajo preventivo en la secundaria básica.
- Indicaciones u orientaciones a los docentes para el trabajo con adolescentes con trastorno de conducta en la secundaria básica.
- Dinámica del proceso de atención a adolescentes con trastorno de conducta desde el trabajo metodológico.
- Dinámica del proceso de atención a adolescentes con trastorno de conducta desde el CDO y el CEAOM.

Documentos revisados:

- Reglamento escolar.
- Procedimiento para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en Educación Secundaria Básica.
- Decreto-Ley No. 64. Del Sistema para la Atención a Menores con Trastorno de Conducta.
- RESOLUCION No. 200/2014. Reglamento del trabajo metodológico del Ministerio de Educación.

Anexo#7. Observaciones directas.

- **Objetivos:** Caracterizar el proceso de inclusión educativa de adolescente con trastorno de conducta en las secundaria básicas “Onelio Hernández Taño” y “Julio Antonio Mella”.

Indicadores:

- Manifestaciones comportamentales de los adolescentes con trastorno de conducta incluidos en las secundarias objeto de estudio.
- Manejo educativo por parte de los docentes antes estas manifestaciones comportamentales.
- Proyección educativa para la atención a estos adolescentes (actividades que se planifican en el tiempo libre).
- Actitud de los docentes hacia los adolescentes con trastorno de conducta incluidos en el centro.

Anexo#8. Matriz de datos

Categoría	Verbalizaciones	Análisis	Frecuencia
Conocimiento acerca de los trastornos de conducta y sus tipologías	“no se decirte una definición exacta, son aquellos niños que son muy agresivos, violentos, que tienen problemas de conducta”	Desconocimiento de la definición de trastornos de conducta, con prevalencia del conocimiento empírico, carecen de conocimiento científico	29
	“pueden ser muy violentos o retraídos, y también muy intranquilos”	acerca de los trastornos de conducta, identificándolos con alguna de la sintomatología de los trastornos de conducta	9
	“los estudiantes con trastorno de conducta son aquellos que están en el indicador IV”	Dificultad para diferenciar devianaciones conductuales (indicador IV), de un trastorno de conducta, definiendo ambas categorías como una	
Conocimiento de las manifestaciones conductuales	“estos estudiantes son muy agresivos, con los demás estudiantes y con profesores también, le faltan el respeto a los maestros, son muy indisciplinados en el aula y fuera de ella”	Predomina el conocimiento empírico. Aunque identifican y ejemplifican manifestaciones conductuales que más predominan en los estudiantes y que están asociados a los trastornos de conducta	21
	“casi todos presentan bajo rendimiento académico, son repitentes, tienen asignaturas desaprobadas e incumplen con los deberes escolares y se motivan por la docencia”	En los adolescentes prevalecen la agresividad, indisciplinas, como principales alteraciones comportamentales, las mismas se asociación a dificultades académicas y de aprendizaje	9
	“estos estudiantes roban, a veces para poder vivir”	Mediado por la desmotivación por las actividades docentes, considerado un fuerte	6
	“se dan casos de violaciones por parte de		6

	los varones, y prostitución en las niñas”	componente regulador del comportamiento humano	
	“fuman, inadecuado parte y aspecto, y descuidan su apariencia personal”		5
			3
	“motivación por actividades recreativas, deporte”		
	“estos estudiantes presentan retraimiento, desmotivación, apatía, complejo de inferioridad, sobresalir”		4
Conocimiento de las causas	“La mayor causa está en la familia; falta de atención familiar, divorcio de los padres, padres reclusos, bajo nivel cultural de los padres, violencia en el hogar”	Son identificadas como principales causas del elevado nivel de alteraciones conductuales en los adolescentes las influencias de un ambiente familiar desfavorable, con estilos y métodos educativos inadecuados, así como escaso apoyo y preocupación familiar por el desarrollo moral e intelectual de sus hijos. Al mismo tiempo las características de la comunidad, es un factor que influye negativamente en el comportamiento de los adolescentes	30
	“La comunidad marginal, el ambiente, también influye negativamente”		22
	“en la educación primaria no se atienden estos problemas de conducta, no le prestan atención, y en la secundaria están más agravados”		3
	“mala situación económica, y familias muy extensas, de muchos hijos”	Reconocimiento de determinantes extrínsecos de las alteraciones conductuales. En la familia y el medio social-comunitario	10
	“bajo nivel cultural de la familia”		5
	“los padres de hoy en día son muy permisivos y liberales con sus		

	hijos”		
Conocimiento de las consecuencias	“abandono de los estudios”	Conocimientos de consecuencias negativas a largo plazo	8
	“son etiquetados como antisociales, rechazados”		9
	“cuando son adultos terminan en la cárcel”		4
Conocimiento de estrategias para el manejo pedagógico	“potenciar el estudio de oficios en aquellos estudiantes que se nieguen a cursar la enseñanza secundaria regular, que presentan problemas de conducta y bajo rendimiento escolar, de forma tal que se atienda a la necesidad de educación del estudiante de forma diferenciada, teniendo en cuenta sus motivaciones”	Espesan conocimientos vinculados a actividades docentes diferenciadas, en relación a la atención educativa de los docentes hacia los estudiantes, basadas en las motivaciones del estudiante	18
	“repasos, seguimiento, revisión de libreta, ejercicios diferenciados, actividades recreativas en el grupo para motivar al grupo, mantener al grupo ocupado”		14
	“transmitir afecto, no recriminar al estudiante”		6
Actitud del docente ante la conducta de los estudiantes	“hay profesores que recriminan, rechazan, amenazan al estudiante por sus comportamientos”	Se evidencia predominio tanto de actitudes negativas como positivas ante la conducta de estos estudiantes. En este sentido, por una parte los docentes continúan teniendo una actitud discriminatoria, entorpecedora del desarrollo psicosocial	6
	“los profesores carecen de adecuados recursos y habilidades para tratar a estos estudiantes, violencia engendra violencia”		11

	“los maestros emplean métodos educativos inadecuados con estos estudiantes”	de los adolescentes, y el predominio de método de enseñanza inadecuados. Aunque al mismo tiempo los	16
	“motivarlo a realizar diferentes funciones en el aula que ayuden al desarrollo de la clase, estimulando su participación”	docentes muestran una actitud positiva, la práctica de actividades docentes basadas en las motivaciones, potencialidades, de cada estudiante	18
	“brindarle confianza, afecto, escucharlo, reconocer lo bueno, estimular lo que hace bien, darle tareas en el aula, que ocupen cargos en el grupo. Llamar su atención, motivarlo por la actividad o la clase”		15
Actividades de preparación a docentes	“no recibo preparación al respecto”	No hay evidencias de algún tipo de preparación en los docentes en relaciona la inserción de	27
	“la psicopedagoga de la escuela es quien orienta a los profesores acerca de cómo tratar a estos estudiantes”	adolescentes con trastorno de conducta, con excepción de un	9
	“la preparación que tenemos es el día a día con los estudiantes, la experiencia”	bajo número de docentes que expresan haber recibido algunas orientaciones en otras temáticas relacionadas.	17
	“en las preparaciones metodológicas se tratan algunos temas relacionados con la atención diferenciada, consumo de drogas, la sexualidad, pero no es suficiente”	En este sentido más de la mitad de la muestra seleccionada expresan que en la práctica es donde prepararan No hay muestra de preparación científica y especializada en el tema	4
Necesidad de preparación a docentes	“el maestro carece de técnicas, métodos para trabajar con los estudiantes y enfrentar los problemas que se le presentan”	Se identifican como necesidades en los docentes; la necesidad de conocimiento, necesidad de preparación y desarrollo	13

	“es necesario preparar al maestro para trabajar con adolescente con trastorno de conducta”	de habilidades para interactuar con estos estudiantes	28
	“preparar al maestro para la inclusión”		21
Actitud del docente ante el trabajo preventivo	“la psicopedagoga es quien trabaja con estos estudiantes, visita la casa junto con el guía del grupo”	El docente muestra una actitud pasiva ante las tareas de trabajo preventivo, así como un conocimiento limitado de las mismas, limitadas a la visita al ámbito familiar y comunitario del estudiante. Siendo la psicopedagoga y los guías de grupo los que se implican mayormente en estas actividades.	11
	“es importante conocer el medio social y familiar del estudiante, que influye mucho en el comportamiento de estos”	Mientras los demás docentes solo se motivan por impartir sus conocimientos	26
	“como parte del trabajo preventivo se visitan las casa de los estudiantes”		17
	“a la mayoría de los maestros solo les preocupa dar su clase, y que el alumno apruebe”		8
Percepción del docente sobre la atención diferenciada	“con estos estudiantes hay que trabajar de forma diferenciada”	Perciben la importancia de la atención diferenciada, aunque reconocen las deficiencias en la misma, condicionada por la insuficiente preparación de los docentes y escasas habilidades docentes para el trabajo educativo con los estudiantes	28
	“la atención diferenciada es muy engorrosa, por la insuficiente preparación del maestro, que provoca dificultades en la asimilación y el desarrollo normal de la clase”		18
Percepción del docente sobre la inclusión educativa	“los grupos son muy extensos, y los maestros no alcanzan, hay diversidad entre sus estudiantes, actualmente los estudiantes presentan muchos problemas de conducta, y es difícil conocer a	Predomina una percepción negativa en relación a la inclusión, a consecuencia la falta de preparación de los docentes para asumir la inclusión educativa, no estar creadas las condiciones	9

	cada estudiante y atenderlo de forma diferenciada” “los estudiantes con trastornos de conducta deben ser considerados como un estudiante más del aula” porque los maestros no están preparados para la inclusión, es necesario preparar al maestro” “el estudiante para ser incluido debe tener la capacidad de cumplir los objetivos educativos aunque sea a un nivel mínimo”	organizativas y estructurales para asumir la inclusión educativa, debido a la sobrecarga laboral de los docentes, por la deficiencia en el claustro y la extensión de los grupos. Por lo que perciben no ser factible la inclusión ante estas condiciones, las cuales entorpecen dicho proceso y sus resultados favorables	8 12 3
Participación de los agentes implicados para la inclusión	“la familia no se preocupa por la educación de sus hijos, no asisten a las reuniones, y cuando son citados, la mayoría de las veces no vienen a la escuela” “lo que le preocupe a los padres es que sus hijos aprueben y pasen de grado” “los padres hoy en día son más violentos y agresivos que los hijos, ante cualquier problema que tenga el hijo, vienen a comerse a los profesores, como fieras, hablan alto, amenazan” “no hay apoyo de la familia” “no hay un trabajo coordinado de todos los órganos que atienden a estos estudiantes”	Se evidencia la escasa participación de todos los agentes implicados en el proceso de inclusión de estos estudiantes, principalmente deficiente apoyo de la familia, y de las instituciones relacionadas con la atención a menores	26

Anexo#9. Cuestionario para el juicio de especialistas.

En el municipio Ciego de Ávila, es notable el aumento de alteraciones conductuales en adolescentes de secundaria básica; y al mismo tiempo, los docentes carecen de conocimientos, habilidades y estrategias pedagógicas para la detección temprana e interacción con adolescentes con alteraciones conductuales, y consecuentemente la inclusión de los mismos en la educación regular. Lo cual entorpece el proceso docente-educativo, y el logro de resultados favorables en el proceso de inclusión educativa.

En este sentido, durante los meses de febrero-mayo del presente año 2019, se ha estado realizando una investigación que lleva como tema: “Sistema de talleres de superación a docentes para la inclusión de adolescentes con trastorno de conducta en secundaria básica”. Con el propósito de valorar de forma crítica dicho sistema de talleres, de acuerdo a la suficiencia y pertinencia del mismo; se requiere su colaboración con la seguridad de que sus criterios serán de gran utilidad para perfeccionar el mismo.

Se solicita su consentimiento, si usted está en condiciones de ofrecer su criterio en calidad de experto:

De acuerdo: _____

En desacuerdo: _____

En caso de ofrecer su consentimiento, debe facilitar sus datos personales:

- Institución a la que pertenece: _____
- Profesión: _____
- Ocupación: _____
- Años de experiencia laboral: _____
- Categoría docente: _____
- Grado científico o académico: _____

Licenciado: _____ Máster: _____ Doctor: _____

1. ¿Considera Ud. necesario este sistema de talleres para preparar al docente para la inclusión de adolescentes con trastornos de conducta en secundaria básica?

Muy necesario: ____ Relativamente necesario: ____ Poco necesario: ____

2. Marque con una X en la siguiente escala (considerando que 5 es la calificación más alta), el valor que le concede a cada aspecto del sistema de talleres, según los criterios de pertinencia y suficiencia, teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

Aspectos a evaluar:

1. Calidad de elaboración del objetivo general: si ha sido formulando correctamente, de acuerdo con la justificación.
2. Pertinencia del sistema de talleres de superación: grado en que los objetivos del sistema de talleres responden a las necesidades existentes.
3. Suficiencia del sistema de talleres de superación: Los medios (acciones, recursos humanos y materiales) son suficientes para alcanzar los objetivos del sistema de talleres de superación.
4. Sistema de conocimientos y habilidades: grado en que los conocimientos y habilidades que se ofrecen en el sistema de talleres de superación satisfacen las necesidades de superación de los docentes.
5. Nivel de organización del sistema de talleres de superación: concordancia en la organización, planificación y distribución de los temas del sistema de talleres de superación.
6. Concordancia entre el sistema de conocimientos y habilidades y los medios diseñados (acciones, recursos humanos y materiales) para cumplirlos.

Ítems.		1	2	3	4	5
1	Calidad de elaboración del objetivo general.					
2	Pertinencia del sistema de talleres.					
3	Suficiencia del sistema de talleres.					
4	Sistema de conocimientos y habilidades.					
5	Nivel de organización del sistema de					

	talleres.					
6	Concordancia entre el sistema de conocimientos y habilidades y los medios.					

3. ¿Algún(os) señalamiento(os) o alguna(s) recomendación(es) que quisiera agregar?

Sí _____ No _____

Señalamientos:

Recomendaciones:

Gracias por su colaboración.