

UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN



Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

TÍTULO

**Estrategia de superación profesional para la preparación de
profesores y profesoras de la educación básica en el manejo
pedagógico de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas
Especiales (N.E.E)**

Autora: Lic. Zilma Freitas de Jesús Assis

Santa Clara

2014

UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN



Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

TÍTULO

Estrategia de superación profesional para la preparación de
profesores y profesoras de la educación básica en el manejo
pedagógico de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas
Especiales (N.E.E)

Autora: Lic. Zilma Freitas de Jesús Assis

Tutores: DrC. Graciela Urías Arbolaez

DrC. Liset Perdomo Blanco

Santa Clara

2014

RESUMEN

La presente investigación se inserta entre las que incursionan en la superación profesional de profesores y profesoras¹ de la educación básica, específicamente en Ribeirão Cascalheira - Mato Grosso – Brasil. Estos enfrentan obstáculos en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), especialmente aquellos que presentan trastornos emocionales y de la conducta. Se parte de un estudio teórico y empírico de las potencialidades y carencias de investigaciones anteriores que contemplen soluciones a esta problemática y se hace referencia al tratamiento histórico que han tenido las definiciones de los conceptos: necesidades especiales, necesidades educativas especiales, inclusión educativa y atención a la diversidad, tomándose como referencia la bibliografía consultada; además, se aporta la definición del concepto **manejo pedagógico**. La investigación empleada asume la dialéctica-materialista como método general de las ciencias para el análisis y comprensión del objeto de estudio; se realiza un diagnóstico de necesidades además de utilizarse métodos cuantitativos, predominantemente, con el auxilio en algunos momentos de los métodos cualitativos para la exploración de la realidad; ello da lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución susceptible de comprobación científica, concretada en una estrategia de superación profesional para la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. Se presentan los detalles del proceso valorativo de la estrategia basado en el criterio de expertos con el apoyo de un registro de evidencias empíricas de la aplicación del resultado.

¹ En el contexto brasileño, el enfoque de género se considera un logro para el discurso científico, tanto oral como escrito, aspecto respaldado desde lo legal y cultural; es por esta razón que en la redacción del texto se tiene en cuenta esta consideración, aun cuando parezca reiterativo. Para ello se emplea la nomenclatura profesores y profesoras, alumnos y alumnas

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: Fundamentos teóricos de la superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para la atención a alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en Brasil

1.1 Características generales de la superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para la atención a alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en Brasil

1.2. La educación inclusiva y la atención a las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en el sistema educativo brasileño

1.3. El manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta desde la concepción histórico-cultural de Vigotsky.

1.4. Tipos y características de las N.E.E. más frecuentes en la educación básica pública brasileña: trastornos emocionales y de la conducta

Conclusiones del capítulo I

CAPÍTULO II: Fundamentos metodológicos de la investigación empírica y propuesta de estrategia para la superación profesional

2.1.- Determinación de necesidades de investigación

2.2.- Estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta

2.2.1.- Definición de estrategia de superación profesional

2.2.2.- Bases teóricas que sustentan la estrategia de superación profesional

2.2.3.- Exigencias psicopedagógicas para la estrategia de superación profesional

2.2.4.- Etapas y acciones de la estrategia de superación profesional

Conclusiones del capítulo II

CAPÍTULO III: Valoración de los resultados de la instrumentación de la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta

3.1.- Valoración de la pertinencia de la estrategia de superación profesional utilizando el método de criterio de expertos

3.2.- Registro de evidencias empíricas de la aplicación de la estrategia dirigida a la superación profesional de profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta

Conclusiones del capítulo III

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La atención a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)² dentro de la escuela inclusiva constituye una problemática objeto de investigación pedagógica desde la última década del pasado siglo. La inclusión, como concepto teórico de la pedagogía, hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad; este término es el resultado de los estudios producidos en esta misma época y su supuesto básico plantea la necesidad de modificar el sistema escolar para que este responda a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, en lugar de que sean ellos quienes deban adaptarse al mismo, integrándose al sistema.

En los últimos años, el tema de la diversidad ha ocupado un lugar importante en el centro de las discusiones de la pedagogía mundial y disímiles puntos de vista han devenido centro de este debate científico; esta posición constituye una respuesta a la globalización y al impacto del desarrollo científico-tecnológico, las culturas híbridas, la valoración creciente de las diversidades étnicas o sexuales, entre otras, así como la emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo humano integral, y una nueva solidaridad y cooperación internacional.

Como parte de los sistemas educativos se inserta la formación de profesionales, entre ellos se encuentran los profesionales de la educación, responsabilizados con dar respuesta efectiva a los retos y desafíos que imponen las nuevas condiciones sociales para garantizar la formación de la personalidad de alumnos y alumnas, con mayor calidad e integralidad. De ahí la evolución de sus concepciones como respuesta a los imperativos que el desarrollo de las ciencias exige a los sistemas educativos.

Una condición indispensable, para la atención a la diversidad y para el éxito de la educación inclusiva, es la preparación del personal docente que ejerce el sistema de influencias educativas en la escuela. Ello implica el reto de sistematizar en la teoría, y revelar en la práctica, un sistema categorial por mucho tiempo propio de la educación especial, pero erigido en la actualidad como eje transversal de los sistemas educativos a partir de la mayor comprensión de las concepciones sobre diversidad. La opción educativa, basada en un modelo inclusivo, implica un desarrollo global que exige cambios que involucren a la totalidad del sistema educativo en dimensiones como las de crear culturas, políticas y prácticas inclusivas.

La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoja la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela; comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno y alumna. El proceso de

² En el texto científico que se presenta se empleará la sigla N.E.E. para hacer referencia a las Necesidades Educativas Especiales.

inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales o contextos culturales.

Educar para la y en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes. En la actualidad se defiende la idea de que la educación inclusiva se encuentra entre “(..) el deseo de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas especiales a la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa”. (Ainscow, 2005, p.20)³

En la presente investigación, las razones antes expuestas, conducen a centrar los análisis en la superación profesional de profesores y profesoras para la atención de los alumnos y alumnas con N.E.E. en el contexto de la educación básica inclusiva brasileña.

Al emplear la expresión “alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)” se considera, sin dudas, cualquier tipo de desventaja física, sensorial, biológica (hereditaria o no, congénita o adquirida); incluye además, las influencias educativas recibidas, las cuales pueden haber sido buenas y desarrolladoras, y haber atenuado o disminuido las consecuencias de las desventajas biológicas, o por el contrario, haber agravado la situación del menor. Estas desventajas sociales por sí solas pueden ser tan dañinas que hasta determinan la aparición de un complejo cuadro de necesidades educativas que afectan prácticamente todas las áreas de desarrollo del niño (cognitiva, afectivo-volitiva, conductual).

Para la realización de la presente investigación se han consultado diferentes autores, los cuales abordan el tema en cuestión, se citan: Arias, B. G. (2009); Bell, R. (1997); Betancourt, J. (2001), Carvalho (2000); Coll, Palacios y Marchesi (2004); Costa (2011); Fernández (1991); López, R. (2006); Mazzotta, M. J. S. (2003); Mendes (2002); Montoan (2006); Silva (2009); Sisto (1996); Skliar (2006); Zantut (2002), los cuales abordan problemáticas relacionadas con el aprendizaje escolar, la integración de las personas con deficiencias, las barreras que se pueden presentar para la educación inclusiva, el enfoque psicopedagógico de estos problemas, entre otros aspectos.

Un referente de obligada consulta para la investigación que se realiza, lo constituye la tesis doctoral de la autora cubana J. Betancourt (2001), quien realiza un estudio en profundidad sobre la atención a los trastornos emocionales y de la conducta, el cual es asumido por la autora dentro de las N.E.E. estudiadas.

³ La norma bibliográfica empleada en esta tesis es la APA (American Psychological Association), 5ª Edición (penúltima). 2005. La autora.

Pese a estos estudios, en Brasil desde el año 2001 se ha trabajado en función de lograr una escuela inclusiva dirigida a atender a los alumnos y alumnas provenientes de la educación especial en la enseñanza regular. Esta meta es concebida “como modalidad transversal en todos los niveles de enseñanza”, según la Ley orgánica de Educación del 2010, la cual responsabiliza a todos los profesores y profesoras en la atención a la diversidad de alumnos y alumnas teniendo en cuenta las N.E.E.

En la última década se ha producido un significativo avance en este proceso, el mismo ha estado respaldado por las políticas públicas de la educación brasileña. A partir del año 2010, el 68% de los alumnos y alumnas provenientes de la educación especial ya se habían incorporado a la enseñanza regular, lo cual requiere de un proceso formativo de los profesores y profesoras; sin embargo, la práctica pedagógica en la realidad de Brasil está orientada hacia la atención de grupos de alumnos y alumnas de forma frontal, homogénea, tradicional, sobre todo centrada en la actividad de los profesores y profesoras.

Por otra parte, en el análisis documental realizado para la búsqueda de los antecedentes acerca del proceso de superación profesional permitió corroborar, como son varios los autores que se han referido a este tema, entre ellos se destacan: Álvarez, C. y Suárez, M. (1989); Añorga, J. (1999); Berges, J. M. (2003); De Armas R, N.; Lorence G, J. y Perdomo V, J. M. (2003); Mesa, G. (2011); Morles, V. (2004); Nogueira (2007); Texeira Carvalho (2007); Valle, A. (2007). Estos autores realizan diferentes propuestas de resultados científicos para la superación de los docentes sobre diferentes temas: la educación ambiental, la formación de gestores en el sistema educativo brasileño, la preparación de los profesores para atender los problemas de aprendizaje a través de la educación a distancia, entre otros. Estos antecedentes de llevar las ideas de la superación profesional al modelo de formación continua asumido en Brasil constituyen una novedad para el contexto donde se realiza la investigación.

En relación a la superación con de los docentes que atienden alumnos con N.E.E. se destacan diversas propuestas en el ámbito latinoamericano relacionadas a personas con limitación visual y metodologías para la preparación del maestro a través del trabajo educativo para la educación en valores de los menores con trastornos de la conducta; al respecto, Amaíz, P. (2003) propone una estrategia pedagógica para la integración de personas con déficit sensorial visual, la cual contiene acciones de superación y Perdomo (2010), un modelo de superación para los docentes que dirigen el proceso de enseñanza con adolescentes invidentes incluidos.

No obstante, el modelo de formación continua aplicado en Brasil, estructurado legalmente y desarrollado en la práctica, aún presenta limitaciones e insuficiencias al no tener diseñadas diferentes figuras para organizar el proceso, generalmente no parte de un diagnóstico de

necesidades presentadas por los profesores y profesoras en su desempeño profesional, tampoco está concebido como un sistema donde se combinen diferentes formas para complementar la formación, entre otras.

Los trabajos antes mencionados han sido referentes consultados por la autora para enfrentar la investigación con los profesores y profesoras brasileños, estos presentan carencias en el orden teórico y de la práctica pedagógica las cuales pueden precisarse a continuación:

Principales carencias desde el punto de vista teórico:

1. No dominan los documentos que norman el proceso de inclusión educativa, así como los sustentos en los cuales están amparados.
2. Falta de preparación teórica y metodológica en los contenidos relacionados con la atención a las N.E.E. dentro de la educación básica.
3. No poseen una concepción teórica y metodológica sobre el diagnóstico psicopedagógico como punto de partida para atender las N.E.E. en la escuela inclusiva.
4. La formación teórica que tienen, desde su formación inicial para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, está centrada en la actividad del profesor; por lo tanto, no parte de la zona de desarrollo real para este proceso y no trabajan sobre el desarrollo potencial, lo cual implica la inexistencia de claridad teórica sobre la relación de enseñanza y desarrollo.
5. Aún no se ha diseñado con claridad, un modelo teórico metodológico coherente para la escuela inclusiva brasileña.
6. Los documentos normativos orientan hacia el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.; sin embargo este concepto no está definido teóricamente.

Principales carencias desde el punto de vista de la práctica pedagógica:

1. Entre las N.E.E. encontradas con mayor frecuencia en sus clases, por los profesores y profesoras, son las asociadas a los trastornos emocionales y de la conducta: hiperactividad, agresividad y timidez; sin embargo, no conocen teóricamente las características de estas necesidades ni cómo manejarlas adecuadamente a través de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
2. La clase se sigue impartiendo de forma frontal, homogénea.
3. Los profesores y profesoras son del criterio que los alumnos y alumnas deben integrarse a la escuela, y no la escuela y sus profesores atender a la diversidad dentro del proceso de inclusión educativa.
4. Los docentes no fueron preparados desde su formación inicial para este proceso y no han recibido preparación a través de la superación profesional.

Estas carencias se convierten en uno de los grandes retos que enfrenta hoy Brasil para el proceso de inclusión educativa en la educación básica de los alumnos y alumnas que presentan N.E.E., lo cual genera una gran contradicción y conduce al planteamiento del siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir a la superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica en Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y de las alumnas con N.E.E.?

Objeto de la investigación: superación profesional de los profesores y profesoras

Campo de acción: el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Objetivo general: Proponer una estrategia de superación profesional para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica en Brasil en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Preguntas científicas

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos metodológicos relacionados con la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta?
2. ¿Cuáles son las necesidades de superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta?
3. ¿Qué resultado científico puede ofrecer respuesta a la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta?
4. ¿Qué valoración ofrecen los expertos acerca de la estrategia de superación profesional para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta?
5. ¿Qué resultados se obtendrán con la aplicación a la práctica de la estrategia de superación profesional para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta?

Objetivos específicos

1. – Fundamentar teóricamente la problemática relacionada con la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

2. - Diagnosticar las necesidades de superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta

3. - Diseñar una estrategia de superación profesional para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

4.- Valorar, a través del criterio de los expertos, la estrategia de superación profesional para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

5.- Valorar los resultados de la puesta en práctica de la estrategia de superación profesional para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, a través del registro de evidencias empíricas.

La metodología empleada asume la dialéctica-materialista, como método general de la ciencia para el análisis y comprensión del objeto de estudio de la investigación. La investigación utiliza métodos cuantitativos fundamentalmente, auxiliados en algunos momentos de los cualitativos para la exploración de la realidad, dando lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución susceptible a comprobación científica.

Se emplean para ello los siguientes métodos de investigación:

Del nivel teórico:

Histórico-lógico. Para estudiar el proceso y resultado de la superación profesional, y para determinar los aspectos esenciales a tener en cuenta en pos de lograr la preparación de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas a los trastornos emocionales y de la conducta. Los elementos lógicos que se tienen en cuenta son los conceptos claves que conforman el objeto y el campo de la investigación, y de ellos se derivan las dimensiones e indicadores.

Analítico-sintético. Para penetrar en la esencia de los problemas relacionados con la superación profesional para la preparación de los profesores y las profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, estudiando sus partes y recomponiéndolas a partir de los resultados para establecer los presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación.

Inductivo-deductivo. Para establecer las direcciones necesarias en todas las etapas del proceso investigativo, así como la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo

pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, determinando tanto las tendencias generales como las particulares de la experiencia pedagógica y su relación lógica en cada momento.

Sistémico-estructural. Para reconocer y potenciar los nexos y relaciones generales entre las etapas y acciones de la estrategia de superación profesional, y de la interdependencia entre los componentes del objeto como realidad referencial durante la concepción y aplicación de la experiencia.

De nivel empírico:

Análisis documental: para la revisión de los documentos relacionados con la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, en función de determinar los elementos teóricos y metodológicos que sostienen la investigación, tanto durante la fase diagnóstica inicial como en su seguimiento durante el proceso de superación; se toma en cuenta el análisis de las características del plan de estudio de la formación de los profesores y las profesoras, y las exigencias interdisciplinarias del mismo.

Encuesta: para la exploración de la realidad y la constatación de los indicadores relacionados con la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta como antecedente de la estrategia de superación profesional que se presenta, así como para la valoración de los expertos.

Entrevistas a profesores y profesoras para constatar la preparación que poseen para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionado a los trastornos emocionales y de la conducta.

Observación participante: para constatar la evolución cualitativa de los principales indicadores que se propondrán para en la preparación de los profesores y profesoras a través de la estrategia de superación propuesta. Esta se realizará por medio de la participación directa e inmediata de la investigadora en dicho proceso, lo cual se expresará a través del registro de evidencias empíricas.

La triangulación: como técnica para contrastar la información obtenida a través de los diferentes métodos y llegar a regularidades.

Criterio de expertos: para valorar la calidad y pertinencia de la estrategia de superación profesional, sus etapas y acciones de forma previa a su aplicación en el grupo de los profesores y profesoras objeto de estudio, auxiliados en el método Delphy y el análisis empírico de frecuencias.

La novedad de la investigación se explica en la asunción que realiza la autora de las concepciones de la superación profesional para la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. y relacionadas con los trastornos emocionales y

de la conducta desde los referentes del enfoque histórico cultural de Vigostky, aspectos novedosos dentro del contexto brasileño contemporáneo donde predominan las concepciones de la formación continua y sustentos constructivistas para abordar estos procesos.

Como **contribución a la teoría** se declara la definición de **manejo pedagógico** como un elemento clave, debido a que está declarado en los documentos normativos que rigen la educación básica brasileña, pero no conceptualizado.

Dentro de los aportes prácticos:

- Una estrategia de superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica que contribuye al manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
- Los programas del curso de superación, de entrenamiento y autosuperación que permitirán la aplicación de la estrategia de superación profesional.
- Sistema de talleres para la superación de los profesores y profesoras.
- Multimedia para la autosuperación de los profesores y profesoras como apoyo a la estrategia de superación propuesta.

En la tesis se presenta la introducción, en ella se exponen los antecedentes que fundamentan el problema científico formulado así como el diseño teórico y metodológico de la investigación; el capítulo I expone el marco teórico de referencia acerca de las características generales de la superación profesional de los profesores de la educación básica para la atención a alumnos con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en Brasil; el capítulo II presenta los fundamentos metodológicos de la investigación empírica de los cuales se deriva la determinación de necesidades, ello posibilita la estructuración de la estrategia para la superación profesional propuesta. En el capítulo III se muestran los detalles del proceso valorativo de la estrategia basado en el criterio de expertos con el apoyo de un registro de evidencias empíricas de la aplicación del resultado, finalmente se presentan las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos de la superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para la atención a alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en Brasil

El presente capítulo aborda las características generales de la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta en la escuela inclusiva brasileña, se toma partido sobre las concepciones actuales en torno a la educación inclusiva y la atención a la diversidad de las necesidades educativas especiales (N.E.E.) relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el sistema educativo brasileño, se explican los tipos y características de las necesidades educativas especiales más frecuentes en la educación básica pública brasileña las cuales se incluyen dentro de los trastornos emocionales y de la conducta como son la agresividad, la timidez y la hiperactividad. Por último se define que se entiende por manejo pedagógico de las necesidades educativas especiales desde la concepción histórico-cultural de Vigotsky, aspecto novedoso en el contexto brasileño.

1.1 Características generales de la superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para la atención a alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en Brasil

La educación, en toda su dimensión social, está llamada a cumplir una función formativa y desarrolladora dada al hombre a partir del proceso de individualización socialización; según Brandão (1985), "Nadie escapa de la educación. En la casa, la iglesia, la escuela, de un modo o de otro, todos nosotros desarrollamos parte de la vida con ella: para aprender y enseñar. Para saber hacer, para ser o para convivir, todos los días mezclamos la vida con la educación. Con una o con varias educaciones (...)" (p.7). Como puede apreciarse, el autor alude a la educación en su sentido amplio como el proceso y resultado que ocurre bajo la influencia de todos los agentes socializadores, pues cuando se habla de la educación como proceso organizado y dirigido por la escuela como institución educativa, se está en presencia de la educación en su sentido estrecho, ambas categorías cobran gran importancia para la investigación realizada.

Relacionada con la categoría educación se encuentra la categoría formación. El pedagogo cubano Carlos Álvarez (1999) plantea que la formación es el proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al

hombre como ser social para la vida; así, el proceso formativo es resultado de la educación que ha recibido el sujeto.

Ambas, educación y formación constituyen sólido sustento para el proceso de superación profesional de los profesores y profesoras de manera que los prepare para estar en perfecta armonía con los cambios sociales, los avances del conocimiento científico, el desempeño profesional, y en el caso que ocupa a esta investigación, lo relacionado con la educación para las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

En la literatura consultada, los estudios que realizan los profesionales después de graduados reciben diferentes denominaciones; entre ellas, formación continua asumida por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (M.E.C., 1999); Añorga, (1994), Urías, (1996), se refieren a cuarto nivel de enseñanza o educación avanzada; otros terceros lo denominan formación permanente (Consejo de Europa, Comunicado de Feira, 2000); en el caso de los pedagogos cubanos (ya mencionados en la introducción), la denominan superación profesional.

En Brasil, el proceso de perfeccionamiento de los profesionales egresados de las universidades se explica desde los presupuestos de la formación continua. En el año 1961 en el Congreso Nacional fue aprobada la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB 4.024/61) y en 1965, con el PARECER-977/65 aparecen los cursos de postgraduación; por otra parte, en 1969 se dictó el PARECER-77/69 que normaba el sistema de postgraduación en el país.

En la década del 70, en Brasil, se le confirió a la superación de los profesores y profesoras una dimensión eminentemente práctica e instrumental, con el propósito de aumentar la productividad de los sistemas económicos; en este momento se priorizó para la formación docente una enseñanza de carácter notablemente técnico. En 1992 se presenta un nuevo proyecto de mayor alcance humanista aprobado en 1996 (LDB 9.394/96). Durante las últimas décadas la enseñanza postgraduada ha estado marcada por considerables transformaciones, discusiones sobre su calidad y acerca de las condiciones necesarias para su desarrollo. Toda la superación profesional de los profesores y profesoras están concebido dentro de la formación continua.

En opinión de Astolfi, (1998), la formación continua debe ser entendida como continuidad de la formación inicial, al proporcionar nuevas opciones sobre la acción profesional y medios para desarrollar y mejorar el trabajo pedagógico; es un proceso de construcción permanente del conocimiento y desarrollo profesional en la cual se potencia una formación integral y no unilateral del ser humano, se produce en interacción con el colectivo.

Conforme a los Parámetros de la Secretaría de Educación Fundamental para la formación de profesores del Ministerio de Educación (M.E.C.) existe consenso en la opinión relacionada con las deficiencias de formación actual de los profesores y profesoras en Brasil, ya que esta no contribuye

suficientemente para que sus alumnos y alumnas se desarrollen como individuos, tengan éxitos en los aprendizajes escolares y, fundamentalmente, participen como ciudadanos en un mundo cada vez más exigente. (BRASIL, 1999)

Para los profesores y profesoras es más fácil intentar resolver sus problemas prácticos de inmediato en las aulas que reflexionar teóricamente sobre ellos. Al respecto, Libâneo destaca como: “Muchos profesores se adhieren a las teorías que confieren sentido a su modo usual de actuar en el aula, pero no a los móviles teóricos que justifican la solución del problema, lo cual es una situación que habría que cambiar” (Libâneo, 2005, p.67). Nótese que el autor llama la atención sobre la práctica pedagógica sin un fundamento crítico de la realidad.

La legislación vigente en Brasil establece que para ingresar en un curso de posgrado es necesaria la graduación en el nivel superior y las instituciones son responsables de determinar los requisitos que aseguran la selección intelectual de los optantes. Según el Consejo Nacional de Educación brasileño, el posgrado es considerado como un curso que sigue a la culminación de los estudios superiores y se divide en dos niveles: el *lato sensu* y el *stricto sensu*. El primero comprende los cursos de especialización orientados al perfeccionamiento y extensión; generalmente se propone para personas que ya concluyeron un curso de nivel superior y desean adquirir conocimientos específicos en un área determinada para la aplicación en su actividad profesional. Mientras, el segundo se refiere a programas de maestría y doctorados con fines académicos e investigativos, (Resolução CNE/CES, 2001). Ambos niveles están ubicados dentro de la concepción de formación continua para los profesionales.

La legislación brasileña que norma la enseñanza posgraduada mediante la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, 1996), define que las instituciones formativas deberán mantener “programas de formación continua para los profesionales de educación de los diversos niveles” (LDB, 1996, inciso III, artículo 63º); se establece además “que los sistemas de enseñanza deberán promover el perfeccionamiento profesional continuado, incluso con licencia periódica remunerada para ese fin” (Inciso II, artículo 67º). La misma da cobertura y amplía los alcances de la formación continua, incluyendo los cursos de posgrado en el nivel de maestría y doctorado.

En acuerdo con lo citado anteriormente, la Ley Orgánica del municipio Ribeirão Cascalheira-MT-Brasil, regula en el Capítulo V, Sección IV, Sub-sección I, Artículo 86º la promoción de la educación en cualquier nivel, en su inciso V- establece “la valorización de los profesionales de la educación garantizando, en forma de ley, el Plan de Carrera; Inciso VII- la garantía del padrón de calidad, a través del reciclaje periódico de los profesionales de la educación”. (Ley Orgánica, RESOLUCIÓN 040/2006, p.56.)

Para una mejor comprensión de lo expuesto, a juicio de la autora, es necesario contextualizar la Ley Orgánica Municipal con la Ley Complementaria 351/2003 también del municipio de Ribeirão Cascalheira-MT, que dispone la licencia para la calificación profesional en el Título V, Capítulo II, Sección I, Artículo 55º, y en el inciso I señala “(...) la asistencia a cursos de actualización, perfeccionamiento y especialización profesional o postgraduación, entrenamiento, en el país o en el exterior, por interés de la administración municipal y de la unidad escolar”(LEY COMPLEMENTARIA, 351/2003, p.17). A los efectos de apoyar esa formación continua, la Ley Nº 9424/96 instituyó el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valorización del Magisterio, (FUNDEF), la cual establece que parte de los recursos del FUNDEF deben ser aplicados en la formación de profesores.

Al año siguiente, la Resolución 03/97 del Consejo Nacional de Educación (CNE) definió que los sistemas de enseñanza “realizarán esfuerzos para implementar programas de desarrollo profesional de los profesores y profesoras en ejercicio, incluida la formación en nivel superior en instituciones acreditadas, así como en programas de perfeccionamiento durante el servicio” (CNE, artículo 5º). Como se constata, la base legal existente en el país apunta hacia la posibilidad de un amplio programa nacional de formación continua de profesores y profesoras que pueda colaborar en elevar la calificación pedagógica.

Según Paulo Freire, “en la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la próxima práctica” (Freire 2002, p.22). Freire utiliza el término formación permanente para referirse a lo que en esta investigación denominamos formación continua en consonancia con los documentos normativos de la educación en Brasil. Lo significativo es el llamado a pensar sobre la práctica para transformarla.

Como se ha explicado anteriormente, en Brasil el perfeccionamiento de la labor de los profesores y profesoras una vez graduados es entendido como formación continua; sin embargo, en la legislación solo se reconoce como vías para aplicarse el posgrado, la especialización, la maestría y el doctorado, pero no se especifican las formas de organización a utilizar dentro de este nivel de enseñanza, por lo tanto la autora para la presente investigación asume la concepción cubana sobre la superación profesional del profesor por considerar que en ella quedan establecidas con claridad las formas de organización de la enseñanza a emplear para la preparación de los profesores y profesoras; este es un aspecto novedoso para el contexto brasileño.

Al estudiar la experiencia cubana en relación con la superación de los profesores y profesoras, la autora pudo constatar que desde el inicio del Sistema de Superación (1980) de los profesores universitarios, del Ministerio de Educación Superior, (MES), se trabajó por la elaboración, ejecución

y control de los planes individuales de superación de los profesores y profesoras, para contribuir a un mejor desempeño docente, educativo e investigativo. La literatura ofrece variadas experiencias desarrolladas por diversos autores que reflejan los esfuerzos y resultados en la conformación de estos planes, considerados “células básicas” del sistema de superación de profesores universitarios mediante la experiencia obtenida en la Educación Superior cubana, entre ellos Álvarez, C. y Suárez, M. (1981); Añorga, J. (1994); Cárdenas, N (2005); Castro, O. (1997); ello permitió a los autores extenderla a otros sectores, ramas y territorios, aplicándose con resultados satisfactorios.

Conforme a lo planteado por Julia Añorga, el concepto superación profesional comprende “las acciones dirigidas a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño. Proceso que se desarrolla organizadamente y de forma sistémica” (Añorga, 1994, p.12). Esta autora lo identifica como el “conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”. (p.19)

Nótese como la autora citada ofrece una concepción esclarecedora sobre la superación profesional, ambas definiciones se complementan y son asumidas para la investigación que se realiza. En esta dirección, la preparación de profesores y profesoras está sustentada en la concepción que implica comprender como este proceso se extiende a lo largo de su vida profesional respondiendo a las necesidades personales, prioridades y reclamos sociales para estimular la adquisición, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a su labor profesional. Varios autores en Cuba, Brasil y otros países coinciden en señalar que la superación profesional ha de considerarse como un proceso continuo y permanente a desarrollarse a lo largo de la vida de todo profesional, incluyendo a los profesores y profesoras. (Castro, 1997; Valle, 2007)

En función de este análisis, el proceso de superación profesional podrá desarrollarse utilizando diferentes formas de organización y siguiendo diferentes vías para alcanzar el mejoramiento humano. Por ejemplo, Lombana lo concibe como “un proceso que produce un cambio y mejora las conductas en las formas de pensar, valorar y actuar como profesores” (Lombana, 2005, p.31). Guillermo Bernaza, citado por Lombana, considera que la superación profesional se diferencia de la formación de pregrado por la importancia que tiene para la actividad laboral e investigativa e implica un multiproceso que garantiza el paso a la transformación del maestro en mediador, guía y facilitador, en su labor docente.

Entre los referentes analizados en esta investigación, para su marco teórico y metodológico, se encuentra la legislación cubana que norma la educación posgraduada en Cuba. El Reglamento para

la Educación de Posgrado (Resolución 132, 2004) del MES expone que la formación posgraduada está integrada por dos subsistemas: superación profesional y formación académica.

En las condiciones de Cuba, la resolución organiza de forma eficiente el desarrollo profesional que pueden alcanzar los profesores y profesoras lo cual ha sido validado en numerosas oportunidades en investigaciones y en tesis doctorales. La variante cubana en alguna medida es coincidente con la modalidad brasileña de *lato sensu*, la cual propone cursos de especialización orientados al perfeccionamiento de desempeño profesional.

En esta investigación, la autora concuerda con M. Berges (2003, p.47) quien asume la superación profesional como un proceso continuo que enriquece cualitativamente la práctica pedagógica del docente; la especialista precisa que las principales características de la superación son:

1. Dar respuestas a las necesidades del mejoramiento profesional y humano del personal docente.
2. Fomentar el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado.
3. Aunar las potencialidades de todas las instituciones relacionadas con el docente en función de su crecimiento cualitativo.
4. Contar con un carácter proyectivo.
5. Responder a objetivos concretos desde las necesidades y perspectivas de desarrollo.
6. Producirse mediante acciones ubicadas en un marco temporal predefinido.
7. Propiciar la participación periódica de los profesores en estudios que eleven su calificación.

A partir de lo anterior, en esta tesis se asume que la superación profesional debe estar concebida y estar basada en el diagnóstico de las necesidades de los profesionales, en los requerimientos de su práctica pedagógica; debe procurar que ambos elementos respondan a las demandas sociales pues solo de esta forma es posible lograr una preparación pedagógica, académica e investigativa que conduzca a una actividad docente creativa en correspondencia con las aspiraciones, a través de una superación profesional en consonancia con las necesidades.

Para proyectar la superación se debe partir de la determinación de necesidades, de ahí la importancia de establecer cómo organizarla de manera que garantice la solución a las exigencias y necesidades de los profesores y profesoras para que contribuya a su mejoramiento profesional y humano.

Como antecedentes investigativos importantes en el contexto brasileño, se encuentran los resultados aportados por Teixeira (2007), quien en su tesis doctoral diagnostica las deficiencias de la realidad educacional brasileña para la educación posgraduada; la autora declara cómo la práctica pedagógica realizada por el sistema educativo de formación continua, actualmente, no conduce a cambios significativos en los profesores y en los alumnos; se declaran los problemas siguientes señalados por Cárdenas 2005, (Teixeira, 2007, p. 37).

Carencia de una correcta proyección, ejecución y control de las actividades de superación.

- La contradicción que se establece entre las necesidades de los profesores y el contenido establecido para su superación.
- La falta de comprensión adecuada por parte de directivos y profesores en torno al papel de aquella.
- La limitada preparación de estructuras directivas capacitadas para determinar las necesidades y planificarla correctamente desde el ejercicio directo.
- La no realización de trabajo metodológico como vía de superación del docente.
- La carencia de procedimientos en los propios profesores para su autosuperación.
- Su insuficiente protagonismo en la concepción de su preparación.
- La limitada utilización de los recursos humanos y tecnológicos de la escuela, así como de modelos asumidos por esta y por el propio profesor como realidad por transformar, susceptible al autoperfeccionamiento desde el ejercicio pedagógico.

Estas limitaciones encuentran también expresión en el caso de la superación de los profesores para atender las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en la educación básica de Brasil. Los estudios realizados apuntan hacia la necesidad de buscar alternativas de superación profesional para los profesores y profesoras, con un carácter descentralizado, transformador del profesor o profesora y la escuela. Paulo Freire afirmó: “[Nos] gustaría (...) enfatizar en nosotros mismos, profesores y profesoras, en nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente. Subrayar esta responsabilidad igualmente a aquellas y aquellos que se hallan en formación para ejercerla”. (Freire, 2002, p.7)

Para la autora resultan relevantes las formas de organización de la superación profesional que propone la concepción cubana, así como las combinaciones dadas entre ellas, donde se utilizan como formas los cursos de posgrado, el entrenamiento y la autosuperación. Las dos primeras formas coinciden en parte con la modalidad *lato sensu* de la legislación brasileña dentro de la formación continua para los profesionales de la educación; por otro lado, la autosuperación aparece solamente en la legislación cubana y se asume aquí por las ventajas brindadas, pues permite que el profesor o profesora se actualicen desde su puesto de trabajo y en su práctica diaria bajo la dirección y orientación de un profesional más preparado.

La autosuperación es el reconocimiento del profesor y profesora de su responsabilidad individual para su superación profesional, donde la motivación personal y los intereses desempeñan un papel esencial. La misma se caracteriza por el establecimiento de propósitos y tareas de manera independiente, superando sus limitaciones en función de las necesidades e intereses personales donde se orientan, controlan y evalúan los resultados obtenidos en el perfeccionamiento en las

actividades de la práctica pedagógica, al mismo tiempo proporciona pautas e indicaciones generales para aumentar el horizonte cognitivo, cultural, pedagógico - profesional y personal.

Al respecto, R. Lombana, (Lombana, 2005, pp. 45-46), en su tesis doctoral define cada una de estas formas de superación profesional:

- El posgrado: forma académica semipresencial que proporciona la profundización o ampliación de los conocimientos en áreas particulares de profesiones afines, desarrollando modos de actuación propios de esa área y en correspondencia con los avances científico-técnicos, las necesidades de desarrollo del país y las exigencias del perfil ocupacional; posibilita la formación básica y especializada que da continuidad a la recibida en pregrado bajo la organización de un conjunto de contenidos impartidos por el especialista, los cuales abordan resultados de investigación relevantes o aspectos trascendentes de actualización.
- El entrenamiento: forma académica presencial que posibilita la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para el desempeño de una labor profesional común y para el desarrollo de una cultura general en relación con la misma, con una participación más activa y dirigida al grupo por parte del especialista y una mayor inclinación hacia el ejercicio metodológico (modelado o real) de cuestiones teóricas esenciales a partir de la determinación y concientización de las necesidades.
- La autosuperación: forma no académica y no presencial que posibilita la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para el desempeño de una labor profesional común y para el desarrollo de una cultura general en relación con la misma, con una participación del especialista más flexible y personalizada, haciendo mayor énfasis en las diferencias individuales y la independencia del alumno, a partir del predominio de niveles de ayuda a distancia previamente programados.

Acorde con lo antes expresado, se observa como las formas seleccionadas pueden ser implementadas en función de la superación profesional del profesor y profesora para el manejo pedagógico con los alumnos y las alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

De este modo, la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica brasileña a través de la superación profesional deben tener como contenidos específicamente:

- Preparar a los profesores y profesoras en los fundamentos legales de la atención a la diversidad en la escuela inclusiva brasileña.
- La preparación teórica y metodológica integral de los profesores y profesoras en los contenidos relacionados con la atención a las N.E.E., relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la educación básica.

- Preparar a los profesores y profesoras para la atención a la diversidad desde la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos elementos se convierten en el eje articulador desde lo teórico, lo metodológico y lo práctico que deben dominar los profesores y profesoras para responder a los retos de la escuela inclusiva en Brasil desde diversas propuestas bibliográficas a partir de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

1.2. La educación inclusiva y la atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el sistema educativo brasileño

En la actualidad en Brasil se trabaja para satisfacer las necesidades de la inclusión educativa para aquellos alumnos y alumnas que presentan N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta y se aboga por la atención a la diversidad a través del proceso de enseñanza aprendizaje en la enseñanza regular.

La Educación Especial brasileña y la atención a las personas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta es un fenómeno relativamente reciente, matizado por una fuerte herencia de exclusión, asistencialismo y filantropía. Este es un subsistema de educación poco atendido; no obstante, desde la década de 1930 ya existían grupos de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en escuelas públicas, aspecto que se realizó de forma marcada en la segunda mitad del siglo XX.

El período comprendido entre el inicio de la década del 70 e inicio de los años 80 se caracterizó por el proceso de institucionalización de la Educación Especial en los sistemas públicos de enseñanza, en medio de amplias reformas educacionales promovidas por los gobiernos militares. El área de Educación Especial fue incluida en los planes sectoriales del gobierno y se desarrollaron los sectores especializados en las redes escolares y programas de formación de profesionales para los campos de educación y la rehabilitación; al asociar la herencia asistencialista con el ideario tecnicista de aquellas reformas, la Educación Especial adquirió mayor visibilidad en el área educacional.

En los años 80, con el proceso de democratización del Brasil y la llegada de gobiernos populares a los Estados más importantes del país, ocurrieron reformas significativas de las políticas educacionales estatales, comprometidas en teoría con la universalización del acceso y con la democratización de la enseñanza pública. Se desarrollaron experiencias de los ciclos básicos, escuelas de tipo integral y otras iniciativas para revertir el cuadro de fracaso escolar existente, colocando en discusión la llamada Educación Especial.

En la segunda mitad de aquella década, se vivió el proceso de movilización en torno a la Constituyente y se aprobó la nueva Constitución del país. En el área educacional, la Constitución de 1988 (Artículo 208) afirma el derecho público de la educación para todos, el deber del poder público como garantía del servicio educacional especializado, para los portadores de deficiencia, preferencialmente en la red regular de enseñanza. Al final de las décadas del 80 y del 90, se lleva a cabo la fase inicial de discusión de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), aprobada finalmente en el 1996.

Brasil no queda al margen de la reconceptualización que en torno a la Educación Especial se produce a nivel mundial, se toma en consideración una nueva visión en relación a los términos: “niños con defectos”, diagnóstico, escolarización, inclusión, formación del personal docente e intervención (López Machín, 2001). La Constitución de Brasil (1988) utiliza en el artículo 208, la expresión: “personas portadoras de deficiencia”, e incluye en este a personas con deficiencia mental, visual, auditiva, física, motora, deficiencias múltiples, autismo, disturbios severos de comportamiento, disturbios de aprendizaje y superdotados.

La expresión, “personas con necesidades educativas especiales”(UNESCO, 1994, p.18) había sido presentado en la Declaración de Salamanca con el sentido anteriormente explicado; es decir, refiriéndose a niños y jóvenes cuyas necesidades parten de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje. La misma expresión se ratifica en la Resolución Nº 2/01 del Consejo Nacional de Educación (CNE) de Brasil al caracterizar las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta a partir de las siguientes categorías: dificultades acentuadas de aprendizaje o limitaciones en el desarrollo (con o sin base orgánica), dificultades de comunicación y señalización diferenciada, altas habilidades, superdotados y talentos.

Hoy se trabaja en el sistema educativo brasileño por potenciar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades y se reclama al Estado el garantizar la educación de estas personas para que formen parte integrante del sistema educativo (BRASIL, 2006). Marchesi y Martin (1990), citados por Correia (1997) refieren que los alumnos y las alumnas con N.E.E. son los que "presentan un problema de aprendizaje, durante el transcurso escolar, que exige una atención más específica y una gama de recursos educativos diferentes de aquellos necesarios para los sus compañeros de la misma edad". (p.46)

Con el término se supone evitar los efectos negativos de expresiones utilizadas en el contexto educacional, entre ellas: deficientes, excepcionales, subnormales, superdotados, infradotados, incapacitados, para referirse a los alumnos y alumnas con altas habilidades/superdotación o con deficiencias cognoscitivas, físicas, psíquicas y sensoriales. Tiene además el propósito de desplazar el foco centrado del alumno y alumna, y dirigirlo hacia las respuestas educacionales que ellos

requieren, que pasan a ser especiales cuando exigen respuestas específicas y adecuadas a sus necesidades.

Estos alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta requieren del auxilio de profesores y profesoras preparados, necesitan ser atendidos, guiados, que se les enseñe, se les eduque pues todos tienen necesidades educativas de diferentes tipos, y deben adquirir un caudal de conocimientos, experiencias y conductas que les sirvan para convivir en sociedad.

Desde la perspectiva de la Política Nacional de Educación Especial, (P.N.E.E) se define el alumno y alumna con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta a aquellos que “por presentar necesidades propias y diferentes de los demás alumnos en el dominio de los aprendizajes curriculares correspondientes a su edad, requiere recursos pedagógicos y metodologías educacionales específicas”. (P.N.E.E,2008, p.30)

El sujeto con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta es un niño, adolescente o joven que presenta alteraciones cualitativas en las interacciones sociales recíprocas y en la comunicación, con un repertorio de intereses y actividades estereotipadas y repetitivas debido a las características especiales de su desarrollo; por ello requiere de mayor ayuda que el resto de sus coetáneos, dirigida con mayor intencionalidad y precisión a la solución de los problemas específicos de cada uno de ellos; precisa de apoyos dirigidos a satisfacer sus necesidades, las cuales pueden tener mayor o menor nivel de complejidad derivando hacia formas más o menos graves en su expresión cuantitativa y cualitativa. Las dificultades de aprendizaje no deben ser confundidas con incapacidad de aprender, deben ser entendidas como diversidad para el manejo pedagógico de ellas.

La tendencia mundial, desde finales del siglo pasado, es la de incluir los alumnos o alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en la enseñanza regular, lo cual lleva a la autora de la presente investigación a abordar el tema de la inclusión educativa por constituir la problemática que también presenta Brasil como los demás países del mundo.

Abordar el tema de la inclusión de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el sistema escolar general brasileño y la superación profesional que requieren los profesores y profesoras resulta necesario e importante. En la actualidad, la inclusión escolar en Brasil es un tema muy discutido en todos los ámbitos de la sociedad, la inclusión está apenas en el inicio de un largo camino; significativas modificaciones deben ser realizadas como lo exponen Bueno (2002);Carvalho (2000); Ferreira, Mendes y Núñez (2003); Mantoan (1997); Política Nacional de Educación Especial, (P.N.E.E.) (2008).

Brasil, a lo largo de su historia, estableció un modelo de desarrollo excluyente, impidiendo que millones de brasileños tuviesen acceso y/o permanencia en el sistema escolar. Con el objetivo de corregir estas injusticias, eliminar discriminaciones y promover la inclusión social de la ciudadanía, se vienen fortaleciendo las políticas y creando instrumentos legales de gestión para la inclusión ciudadana, valorando la riqueza de la diversidad brasileña.

La inclusión educativa de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en la educación básica en Brasil está fundamentada legalmente desde la Ley de Directrices y Bases (LDB, 1996), el Plan Nacional de Educación (PNE, 2011-2020; 2011) y el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2001), en estos documentos se norma la necesidad de la preparación de los profesores y profesoras para atender este proceso. El análisis detallado de estos documentos se presenta en el capítulo II del presente informe.

Ainscow (2005) ofrecen una «definición operativa» del término inclusión educativa, se trata del “proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”. (p.25)

En la Resolución CNE/CEB, nº 2y en la Referencia Curricular Nacional para la Educación Infantil, ambas de 2001, se presentan las estrategias y orientaciones para la educación de alumnos y alumnas con N.E.E. en un ambiente común y acogedor. La citada Resolución Nº 2/01 define que el servicio a esos alumnos y alumnas “debe ser realizado en clases comunes de la enseñanza regular” (p.12), y que las escuelas pueden crear “extraordinariamente” y “en carácter transitorio” clases especiales, siendo las escuelas especiales reservadas para el servicio “en carácter extraordinario” de alumnos que requieran programas que la escuela común no consiga satisfacer.

En el Plan Nacional de Educación 2011-2020 en la Meta 4: se plantea para la población de 4 a 17 años, la atención escolar a los estudiantes con deficiencia, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o superdotados dentro de la red regular de enseñanza. Esta tiene como estrategia, la 4.2: “Implantar clases de recursos multifuncionales y fomentar la formación continua de profesores para la atención educacional especializado; complementar, en las escuelas urbanas y rurales”, además de la 4.5, la cual plantea: “Fomentar la educación inclusiva, promoviendo la articulación entre la enseñanza regular y la atención educacional especializada y complementaria ofertando en clases recursos multifuncionales de la propia escuela o en instituciones especializadas”.

Como se puede constatar, la enseñanza inclusiva está legislada en el sistema educativo brasileño y constituye un desafío para profesores y profesoras lograr la calidad del proceso. El estado en la

ampliación del acceso a la educación básica ha priorizado aspectos como los recursos presupuestarios, humanos y físicos disponibles, construyendo una escuela más abierta e inclusiva. La inclusión implica una reorganización del sistema educacional que conlleva un cambio en la superación profesional de profesores y profesoras para posibilitar el desarrollo cognoscitivo, cultural y social de los alumnos y alumnas, respetando diferencias en la atención de sus N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

La autora coincide con las ideas humanistas sobre la inclusión escolar de las personas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta y más aún, el derecho de todos los niños, adolescentes y jóvenes a una educación de calidad, sin que sean segregados, dentro o fuera del salón de clases o de la escuela, con equidad y justicia social, propósitos que pueden alcanzarse mediante un auténtico proceso de preparación de todo el sistema educativo, en primer lugar de los profesores y profesoras y de la escuela, y no solamente mediante decretos administrativos.

Dentro de los debates teóricos asociados a la escuela inclusiva se debe abordar el concepto de **integración**, pues desde los años finales de la década del 70 del siglo XX comienza a fluir la información sobre la “integración” escolar como una alternativa eminentemente humanista y socializadora de educar los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, sin separarlos de los grupos-clase de la enseñanza fundamental regular.

En la Constitución Federal de Brasil (1988), el proceso de incorporación de los alumnos y alumnas con NEE relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta a la escuela regular se les denomina **integración**. Aunque estos alumnos y alumnas sean portadores de diferencias deben formarse a través de los currículos de las escuelas regulares al tener necesariamente que adaptarse al espacio escolar. Según Mantoan (2006, p.195): “a través de la integración escolar, el alumno tiene acceso a las escuelas por medio de múltiples posibilidades educacionales, que va desde la inserción a las sala de clases en la enseñanza regular hasta la enseñanza en escuelas especiales”. El debate transita por la consideración de que, en la integración el alumno y alumna se adaptan a las exigencias de la escuela, mientras que en la inclusión, es la escuela la que se adapta a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta de los alumnos y alumnas.

Desde el criterio de la autora, ahí está la crítica que se debe hacer a la integración; es decir, no es el alumno quien debe adaptarse al espacio escolar, es la escuela quien debe atender las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta de los alumnos y alumnas; una vez integrados estos al sistema educativo, ambos procesos se complementan: la inclusión y la integración.

Según Carvalho (2010), sobre “la inclusión y la integración, (...) existe una lucha entre dos campos de fuerza: uno, los que defienden únicamente el termino inclusión y del otro, los que defienden la

propuesta de la educación inclusiva sin considerar la importancia de la integración como proceso interactivo y que debe hacer parte de la educación inclusiva” (pp.30-31). La autora considera que no deber ser vistos como dos polos opuestos, sino en su complementación recíproca.

Los autores Echeita y Verdugo (2004), citados por Santamaría (2007), en Perdomo Blanco (2010) plantean que “el debate por usar integración o inclusión es apenas normalista si se considera que en castellano son en cierta medida sinónimos pueden perfectamente intercambiarse en el discurso se tenemos claro lo que queremos reflejar con ellos” (2010, p.42). Aunque esta es una opinión a tener en cuenta, la autora asume el concepto de Carvalho (2010) y de Perdomo Blanco (2010), por considerar que no es posible lograr inclusión sin integración.

Dentro de la escuela inclusiva y para lograr la verdadera atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, es importante la atención a la diversidad, otro término muy empleado desde finales del siglo pasado. La diversidad debe ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos y culturales, ya que la desigualdad es entendida como aquel proceso que establece jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos.

Como apunta López Melero (2001), reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto implica romper con la clasificación y la norma, supone plantearnos una necesaria profesionalización del profesor y profesora para la comprensión de la diversidad, y requiere pensar en un currículo que ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades a la vez que haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas.

Cela, Gual y Márquez (1997) plantean que la diversidad puede estar determinada por tres grandes dimensiones:

1. Social: procedencia geográfica y cultural, nivel socioeconómico, rol social
2. Personal o física: herencia o modelos culturales impuestos.
3. Psicológica: ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, formas de establecer la comunicación, ritmos de trabajo)

Para una verdadera inclusión de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta es necesario respetar la atención a la diversidad y ofrecer igualdad de oportunidades sobre la base de la atención individual y diferenciada que permite la educación personalizada. Sin embargo, mantener una acción pedagógica “normal” parece ser un desafío presente en la inclusión de los alumnos y alumnas con mayores o menores dificultades para aprender.

Del concepto de atención a la diversidad, se ha derivado la pedagogía de la diversidad como la concepción de un modelo educativo que garantice una educación de elevada calidad para todos, en

condiciones de masividad, con equidad, igualdad de oportunidades, sin segregación o discriminación de nadie a pesar de sus diferencias. Se trata de un modelo eminentemente socializador, integrador y desarrollador para todo “se habla de reto o desafío profesional para la escuela, cuando se reflexiona sobre la complejidad que encierra el propósito de elevar la calidad de la educación, si se concibe para todos, en una escuela integrada, abierta a la diversidad, responsabilizada con el aprendizaje y el desarrollo de todos” (López Machín, 2000, p.24). La diversidad permite comprender como todos los alumnos y las alumnas pueden aprender y desarrollarse, al poseer potencialidades, talento, genialidad, amplias posibilidades, aunque no aprendan igual, con el mismo ritmo y calidad.

Durante mucho tiempo se creyó en la existencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje “normal” y “saludable” para todos los sujetos “normales”. En consecuencia, aquellos que presentasen algún tipo de dificultad de aprendizaje, disturbo o deficiencia eran considerados “anormales” y denominados “alumnos especiales” y por tanto excluidos del sistema regular de enseñanza. Desde esa concepción de normalidad, se pasó a tener dos tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje: el “normal” y el “especial”.

Para el primer caso, los profesores y profesoras serían formados para que manejen los alumnos “normales” que siguen la calidad de aprendizaje para lo cual ellos fueron preparados durante su carrera de formación. En el segundo caso, los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje, disturbios o deficiencia necesitarían de un proceso de enseñanza-aprendizaje diferenciado, pero los profesores y profesoras no están aún preparados adecuadamente para enfrentar estos retos.

Mientras mayor preparación adquieran los profesores y profesoras para educar la creciente y compleja diversidad de sus alumnos y alumnas, encontrarán mejores soluciones a sus necesidades educativas en la escuela general, y menos tendrán que pasar a las escuelas especiales.

Otro elemento importante a atender en la diversidad, es cómo el profesor o profesora debe lograr integrar oportunamente, en un sistema coherente, las influencias educativas de la escuela y la familia; en el caso del sistema educativo brasileño es un déficit, pues esta articulación no se ha logrado y se necesitan grandes esfuerzos en la preparación de los profesores para alcanzar este propósito.

En la actualidad el diagnóstico escolar es considerado una de las herramientas más completas con que los profesores y profesoras puede contar en las escuelas, entendiendo como un proceso que a su vez constituye un principio pedagógico al tomar como punto de partida la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

El diagnóstico, desde el punto de vista pedagógico, es definido como: “el proceso sistemático de identificación, pronóstico y tratamiento de la situación escolar con una continua retroalimentación y

perfeccionamiento subsiguiente” (Álvarez y Suárez, 1989, p.6). Para que el diagnóstico sea entendido así, debe tomar en cuenta las siguientes exigencias: conocer el estado del fenómeno en toda su historia y conocer el estado del fenómeno en todas sus interrelaciones. Adicionalmente, “diagnosticar implica identificar el fenómeno pedagógico buscando sus regularidades, tanto en los factores causales como en las condiciones en que se produce. Al mismo tiempo implica pronosticar e intervenir oportunamente. Estas constituyen sus funciones básicas”. (p.8)

En este sentido, el profesor o profesora debe contar con conocimientos suficientes para detectar las dificultades de aprendizaje que surgen adentro del aula y para eso es necesario que estén más atentos y conscientes de su responsabilidad como educador, pues "es el modo de actuar del docente en el aula, más que sus características de personalidad, la que ayuda a un adecuado aprendizaje de los alumnos". (Aquino, 1996b, p.23)

De modo general, el tema de las necesidades especiales o de las necesidades educativas especiales (N.E.E.) relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta está aún poco presente en los cursos de formación de profesores y de otros profesionales, a pesar de las recomendaciones e indicaciones legales para que se supere este vacío. Para ello, debe partirse del principio de que todo alumno o alumna es especial, y por eso aprende de manera diferente, entonces, el objetivo de la educación debe responder individualmente a cada alumno y alumna, reconocer que se debe respetar la individualidad de cada uno de ellos.

En tanto, el profesor y la profesora requieran de la superación profesional para enfrentar el proceso de atención a la diversidad, ello representa un gran reto para el sistema educativo y la escuela brasileña, específicamente por ser prácticas pedagógicas no establecidas e institucionalizadas y a la vez deben garantizar la educación de calidad en la escuela inclusiva. Para conseguir ese propósito es necesaria la voluntad y compromiso de los profesores y profesoras, de los directivos y del personal técnico de las escuelas, conscientes todos de que los alumnos y alumnas que ingresen al sistema escolar permanezcan en él, aprendan, tengan éxito y se formen integralmente.

1.3. El manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta desde la concepción histórico-cultural de Vigotsky.

Para una acertada comprensión del camino metodológico recorrido para la construcción de la definición **de manejo pedagógico**, como contribución a la teoría pedagógica de esta tesis, es imprescindible hacer referencia a la consulta realizada en la literatura especializada; en ella se encuentran conceptos afines como: orientación psicopedagógica (Martínez, F.,1999); intervención (Henao y Ramírez, 2006); ayuda educativa (Bogado, 2014); tratamiento psicopedagógico (Paín, 1985). En ellos se hace referencia al proceder para la dirección del proceso de enseñanza-

aprendizaje de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

El concepto de la **orientación psicopedagógica** es concebido como un “proceso que apoya y acompaña en forma continua a las personas en los diversos momentos y aspectos de su existencia, con la finalidad de potenciar la prevención y el desarrollo humano a través de los diferentes momentos de la vida” (Martínez, F, 1999, p.32). En opinión personal de la autora, se considera un concepto muy general que parte de la concepción en un sentido muy amplio de la educación y no centra la atención en el accionar del profesor o profesora para atender las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Por otra parte, la **intervención** es entendida “como acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de *riesgo*, con el fin de prevenir un problema específico, lo que lo ubica en la prevención primaria, tratarlo para evitar un daño potencial, o sea a nivel de prevención secundaria, o buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria” (López, R. 2006, p.26). Esta definición centra su atención en el carácter preventivo de la intervención y su enfoque se realiza desde la concepción de salud, el cual se trabaja en la actualidad.

Por **ayuda educativa** se entiende el apoyo ofrecido de una persona a otra para que ésta construya el conocimiento, queda inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje y puede conceptualizarse de forma general o de forma restringida (Bogado, 2014, p.65). Nótese el carácter general de la definición al no ofrecer una orientación clara sobre el accionar del profesor o profesora en su relación con los alumnos y alumnas en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

El **tratamiento psicopedagógico** está dirigido hacia la desaparición de los síntomas, y brinda al sujeto la posibilidad de aprender normalmente, en condiciones mejores, al enfatizar la relación que tiene o puede tener con el aprendizaje; o sea, que el sujeto sea el agente de su propio aprendizaje y se apropie del conocimiento. En este caso, el autor limita el tratamiento al proceso de aprendizaje y la atención a las N.E.E. requieren de un proceso más integral y abarcador, no solo de los elementos del aprendizaje sino de otros procesos, formaciones y cualidades de la personalidad.

Nótese como los conceptos antes descritos permanecen en un plano muy amplio y general, no responden a las necesidades, intereses e incluso legislaciones de la escuela inclusiva brasileña, por lo que se hace necesario una conceptualización que responda al reclamo de las leyes de directrices y bases, Plan Nacional de Educación Inclusiva y a los planes estatales de educación; en este sentido es necesario definir lo entendido por **manejo pedagógico**.

Aún en la literatura consultada se evidencian carencias en torno a la conceptualización del término **manejo pedagógico**, pero al mismo tiempo se hace alusión con frecuencia; se emplea de manera

indiscriminada para hacer referencia a la forma de tratar a los alumnos con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el contexto educativo; la definición contempla el accionar de psicopedagogos, psicólogos, logopedas, profesores y profesoras que conforman equipos multidisciplinarios en varias áreas de intervención para garantizar la calidad educativa a través de la propuesta de soluciones adaptadas a las necesidades de los alumnos y alumnas, y a las características del contexto. Estas ideas aún resultan poco precisas para la investigación que se realiza, pues la escuela inclusiva brasileña a la cual se incorporan cada vez más alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, no cuenta con ese equipo multidisciplinario para atender la diversidad de alumnos y alumnas, y como se ha venido explicando tampoco el profesor o profesora están preparados para ello.

El término manejo pedagógico se emplea en el marco legal de Brasil (Ley de Directrices y Bases de la Educación, Plan Nacional de La Educación Inclusiva, Plan Estadual de la Educación, Plan Nacional de la Educación) sin hacer referencia a una definición teórica del mismo, en la que se precise su alcance para las Ciencias Pedagógicas. Es decir, el término constituye un reclamo actual de la legislación brasileña relacionada con la educación porque no está conceptualizado en la misma; por lo cual, la definición conceptual de **manejo pedagógico** es pertinente para profesores y profesoras en el contexto brasileño, pues orienta cómo proceder para dirigir el proceso pedagógico en la escuela inclusiva.

Por las razones antes expuestas, la autora considera la definición de **manejo pedagógico** como: “Proceso de conducción pedagógica que tiene como punto de partida el diagnóstico psicopedagógico para la atención a la diversidad a partir de las diferencias e individualidades de los alumnos y alumnas tomando como base las potencialidades, la realización de adaptaciones curriculares dentro de la escuela inclusiva”. (Freitas, Z., 2014)

Dentro de los rasgos que tipifican la definición se puede precisar:

- Parte de la posibilidad de conducir el proceso pedagógico ante la diversidad educativa tomando como punto de partida el diagnóstico psicopedagógico del alumno o alumna.
- Se reconoce las potencialidades de la diversidad educativa.
- Concibe la atención a las diferencias individuales del alumno o alumna con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta y de todo el grupo en general.
- Contextualiza la acción de los profesores y profesoras en la escuela inclusiva.
- Se explicita la necesidad de la realización de adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad.

- Se observa que la esencia del concepto tiene un carácter humanístico e individualizado, el cual puede ser extendido no solo a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, sino por todo el grupo pues todos presentan su individualidad y se debe atender a su diversidad.

Plantea la legislación brasileña que, “Los sistemas educativos de enseñanza deben matricular a todos los alumnos, debiendo la escuela organizarse para la atención de los educandos con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, asegurando las condiciones necesarias para una educación de igualdad para todos”, (MEC/SEESP, 2001). La autora considera entre las condiciones más importantes, la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico, por tal razón es necesaria la definición teórica de esta categoría, ya que se encuentra legislada pero no definida por las Ciencias Pedagógicas para el caso de Brasil.

La definición de manejo pedagógico para los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en la escuela inclusiva brasileña parte de las potencialidades que traerán, relevantes mejoras en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y en las relaciones entre alumno/alumno y profesor/profesor.

Es preciso enfatizar que aún en la literatura consultada se evidencian carencias en torno a la conceptualización del término **manejo pedagógico**, pues se emplea de manera indiscriminada para hacer referencia a la forma de tratar a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el contexto educativo.

Resolver la situación de atender las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta mediante la formación y calificación profesional de profesores y profesoras resulta muy complejo, debido a la influencia de los contextos sociales y culturales donde laboran, los cuales deben desarrollarse rompiendo los antiguos paradigmas al respecto. Para lograr alta competencia en sus servicios, deben orientarse hacia una práctica reflexiva y autónoma, de forma tal que los conocimientos teóricos se transformen en un hacer crítico y reflexivo, y éste saber-hacer pedagógico crítico se convierta en capacidad esencial de sus modos de actuación profesional.

Las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de graduación en Pedagogía (2006) enfocan la necesidad de la educación para la diversidad y multiculturalidad; sin embargo, presentan un discurso vago sobre la necesidad de formación de los profesores y profesoras para la atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta. En esta misma línea de pensamiento la Conferencia Nacional de la Educación (CONAE) ocurrida en el 2010 se pronunció por la nueva esperanza en la atención adecuada a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, aspecto que es reconocido por el M.E.C. en el nuevo Plan Nacional de Educación (PNE), 2011-2020.

Para la atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la enseñanza general se requiere que los profesores y profesoras estén correctamente preparados pedagógicamente. El manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta debe aprovechar las ventajas de los métodos activos y de los principios de la nueva escuela: el contacto, la cooperación y una disciplina menos rígida, dinámica, que ofrezca libertad y autonomía a los alumnos y alumnas, manifieste respeto entre ellos, a su ritmo, necesidades, derechos de modificar, alterar organizar, enfatizar y transformar los estímulos en conocimientos y conductas.

Para la correcta preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el contexto de una escuela inclusiva, la autora de la investigación asume los postulados del enfoque histórico cultural de la L.S. Vigotsky como fundamento para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, aspecto novedoso en el contexto brasileño. A continuación se ofrecen dichos fundamentos, los cuales deben convertirse en claves para los modos de actuación profesional de los profesores y profesoras para ofrecer un manejo pedagógico adecuado a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta que se forman en la educación general brasileña.

Para la comprensión de los aportes del enfoque histórico cultural para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta se hace necesaria la explicación de algunas ideas de L.S. Vigotsky en torno al desarrollo psíquico infantil. El enfoque histórico cultural ha realizado importantes aportes a la comprensión del proceso del desarrollo psíquico del hombre; analiza al desarrollo como un proceso que se produce a través de la apropiación por parte del individuo de la cultura desarrollada por la sociedad; el desarrollo psíquico se interpreta y analiza como un producto del proceso de apropiación de las distintas formas de la experiencia social.

Se enfatiza así que las funciones psíquicas específicamente humanas, no son innatas, se originan en las relaciones del individuo con su contexto cultural y social. Para L. S Vigotsky las funciones psíquicas superiores no poseen un origen natural, sino que surgen, se forman y se desarrollan en el curso del desarrollo histórico social. De este modo se argumenta uno de los pilares fundamentales de la concepción del desarrollo psíquico que sostiene la psicología histórico cultural: el desarrollo psíquico va de lo social a lo individual, de lo intrapsíquico a lo interpsíquico.

L.S. Vigotsky reformuló las relaciones entre la enseñanza y el desarrollo: la enseñanza va delante del desarrollo, conduciéndolo y creando nuevas posibilidades para el desarrollo posterior. Señala el autor que tradicionalmente la valoración del desarrollo infantil se ha limitado a evaluar el nivel actual

del aprendizaje alcanzado por el niño, y realiza una importante contribución al diferenciar dos conceptos esenciales para la comprensión del problema planteado: zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo está determinada por la distancia que existe entre aquello que el niño es capaz de hacer en un momento determinado, en el curso de la enseñanza y en la actividad conjunta con el adulto, y aquello que él pueda hacer por sí mismo. Como resultado siempre existe un desarrollo actual (todo lo que el niño puede hacer por sí mismo en el presente), y existe la zona de desarrollo próximo que se estructura sobre ese desarrollo actual y que expresa la relación entre enseñanza y desarrollo en cada momento dado. (Bozhovich, L. 1976, pp.99-106)

Si se pregunta qué es el nivel real de desarrollo, o para decirlo de un modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado; es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien. Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado pero que se hallan en proceso; funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y aún se encuentran en estado embrionario. Para Vigotsky, estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (Vigotsky, 1995)

Las posiciones de Vigotsky acerca del papel de la enseñanza en el desarrollo psíquico infantil han sido objeto de atención privilegiada en las últimas décadas por profesionales de las ciencias de la educación. En estos trabajos se observa la conservación del núcleo de ideas y conceptos básicos enunciados originalmente por este autor; al mismo tiempo se han logrado resultados importantes en su implementación, manifestándose el fortalecimiento de los vínculos naturales entre la enseñanza y la educación.

En los últimos años, los investigadores e investigadoras han prestado especial atención a la zona de desarrollo próximo como espacio de interacción e intercambio de los sujetos que intervienen en el proceso educativo (alumnos y profesores, y sus interrelaciones). Al respecto A. Labarrere (1987) sugiere la importancia de considerar en relación con la zona de desarrollo próximo no solo el intercambio y las influencias mutuas entre los sujetos sino también la intencionalidad de los mismos. La zona se constituye en aquel espacio socialmente construido en que se encuentran, contraponen y complementan, y la acción práctica, material, de varios sujetos interconectados por ciertas

finalidades. Destaca así el problema de la intencionalidad en las interacciones al estudiar la zona de desarrollo próximo.

En este sentido, resulta necesario destacar un conjunto de trabajos realizados que consideran cómo para estimular la zona de desarrollo próximo no debe contarse solamente con el adulto para prestar ayuda al alumno o alumna, enfatizándose en que otros más capacitados también pueden hacerlo. Las relaciones del alumno o alumna con sus coetáneos revisten importancia, ningún adulto podrá sustituir a un coetáneo; el alumno o alumna necesita de otros para poder desarrollarse así como necesita de los adultos; pero ambos no son excluyentes.

En consecuencia con esta idea, la investigadora considera que la escuela en Brasil puede convertirse en un escenario privilegiado para que las ideas de Vigotsky se desarrollen, enriquezcan y actualicen, sobre todo las que son referidas al diagnóstico del desarrollo infantil, cuyo real establecimiento como principio pedagógico deberá ser una conquista del siglo XXI en sus inaplazables objetivos de alcanzar la elevación de la calidad de la educación para todos. El diagnóstico permitirá conocer la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta y a partir de esta información, ofrecer un manejo pedagógico adecuado.

En este sentido, se asume en el ámbito pedagógico que el diagnóstico es un proceso de obtención de información para la toma de decisiones a favor de la educación del alumno y alumna; se comprueba que en el momento inicial de su propuesta, Vigotsky orienta como para hacer un diagnóstico adecuado es necesario tener cuenta las principales fuentes de información: el alumno o alumna, los padres y la institución docente y la comunidad.

El anterior aspecto explica la idea de Vigotsky referida a la historia de la educación del individuo, contemplado como un elemento “absolutamente necesario” (Vigotsky, L.S. 1995, p.270) para comprender la individualidad del escolar y de esta forma buscar las causas de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta manifestadas en el alumno y alumna. Los actuales esfuerzos que se están desarrollando en Brasil con el proceso de inclusión educativa y la atención a la diversidad llevan a la idea de elaborar por parte de los profesores y profesoras un registro de cada alumno y alumna donde viertan los resultados del diagnóstico aplicado con un correcto reflejo de las cuestiones significativas de la personalidad y además un sistema de recomendaciones pedagógicas que en términos del propio Vigotsky “(...) debe ser concreta, rica en contenido, brindar indicaciones totalmente determinadas, precisas y claras con respecto a las medidas que se deben aplicar” (p.287), y añade, “el pedagogo (...) debe saber contra qué precisamente él debe luchar en el desarrollo del niño, qué medios se utilizan para eso y qué efecto se espera que produzcan éstos”. (p.287)

Para el análisis de se realiza resultan muy oportunas las recomendaciones del pedagogo cubano Rafael Bell (Bell, 1999, p.12) quien explica la vigencia y actualización de las ideas de Vigotsky para la atención a la diversidad, donde destaca los siguientes elementos:

- Necesidad del diagnóstico que tenga en cuenta desde su concepción y desarrollo el estudio, y seguimiento de la historia de la educación del individuo con múltiples derivaciones.
- Para el diagnóstico es imprescindible tener en cuenta las principales fuentes de información: el niño, los padres, la institución docente y la comunidad.
- La ampliación del alcance de las conclusiones y recomendaciones.
- La necesidad de que ocurra un proceso de entrega pedagógica de un curso escolar a otro.

Como se puede apreciar, resulta necesario tener en cuenta el diagnóstico y sus implicaciones pedagógica en el manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el contexto de la inclusión educativa para atender a la diversidad, si se es consecuente con la propia etimología de la palabra diagnóstico, (conocimiento profundo) resulta imprescindible que el mismo revele no solo las características del alumno y alumna, sus potencialidades y necesidades, sino también en qué medida estamos preparados para garantizar la atención que todos y cada uno de los educandos requieren. Es decisivo el arsenal de métodos, procedimientos y medios de los que el profesor y profesora pueda disponer para asegurar una educación verdaderamente personalizada.

La realidad brasileña reclama de la formación de los profesores y profesoras con una visión optimista para atender los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, sus posibilidades de desarrollo. Precisamente en este enfoque radica uno de los rasgos distintivos del planteamiento histórico-cultural.

Esta visión optimista no debe asociarse de manera exclusiva a una posición ante las perspectivas de desarrollo de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta; en verdad, debe ser asumida como una postura que caracterice el trabajo pedagógico general en la actualidad en Brasil. Lógicamente, en el contexto de la educación inclusiva de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionada con los trastornos emocionales y de la conducta, el apego a esta postura es imprescindible.

A partir de los anteriores fundamentos se realiza el papel de la escuela en el logro de resultados exitosos en la compensación, válido no sólo cuando el centro educador se convierte en el eje vertebrador de las acciones en torno a un defecto motor, sensorial o mental, y sobre todo a sus consecuencias, sino allí, donde a la escuela le corresponde suplir carencias, atenuar impactos nocivos de diversos factores familiares o sociales.

De esta forma se está haciendo un llamado en las condiciones actuales, a un redimensionamiento de la función social de la escuela que, ante la diversidad de condiciones y posibilidades de desarrollo familiar y comunitario de sus alumnos y alumnas, ante los disímiles retos que el desarrollo social y tecnológico imponen en un mundo cada vez más interrelacionado, se enfrenta a la necesidad de reforzar, sobre todo, su dimensión compensatoria.

De esta manera, el establecimiento del diagnóstico como principio pedagógico, unido a un enfoque optimista se convierten, en la actual coyuntura de desarrollo de la sociedad brasileña, en pilares insoslayables para el redimensionamiento del papel de la escuela, convocada inexorablemente a actuar como institución reguladora de las desigualdades existentes en el país.

1.4. Tipos y características de las N.E.E. más frecuentes en la educación básica pública brasileña: trastornos emocionales y de la conducta

La historia demuestra que a través de las civilizaciones, las personas “diferentes” han sido tratadas de forma relativamente agresiva, ignorados, usados, marcados, segregados, discriminados, excluidos y en algunos casos exterminados. Paradójicamente, como resultado de tanto olvido y maltrato o por falta de entendimiento, la propia persona diferente en ocasiones asume actitudes particulares de auto-castigo, aislamiento y agresividad.

La relación entre las premisas biológicas e históricas sociales y su influencia en el desarrollo del hombre ha dado origen a diferentes corrientes, escuelas y tendencias psicológicas, por el interés de ofrecer una explicación a cómo ocurre el desarrollo psíquico en el hombre y por qué se producen las diferencias y las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Los profesores y profesoras necesitan estar bien preparados para reconocer el origen de los posibles problemas de los alumnos y alumnas, ya sean heredados o adquiridos, y con ello poderles ofrecer el manejo pedagógico adecuado para que alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta; de este modo podrán recibir una educación apropiada y minimizar las mismas necesidades.

Según Vaz, citado por Costa, A, 2001, en constituía una rutina someter a los alumnos y alumnas que presentasen un comportamiento diferente en el dominio de operaciones escolares como lectura, escritura y cálculos, a una batería de test estandarizados creados en los inicios del siglo XX con la finalidad de determinar cuantitativamente el potencial de inteligencia poseída por ellos en comparación con otros alumnos de la misma edad. Los alumnos y alumnas que no tuviesen los resultados esperados en agilidad de respuestas, nivel de conocimientos y tiempo de reacción eran considerados como débiles y calificados como incapaces intelectualmente. Estos test, muchas veces mal interpretados o descontextualizados tanto de la realidad como de la historia personal y

familiar del alumno o alumna, presentaban un resultado incoherente con la realidad del alumno testado. Este hecho excluyó en muchos alumnos y alumnas de una enseñanza regular, de ahí que fueran sometidos a clases especiales "que mucho aportaron para acentuar el estigma de la insuficiencia mental". (Costa, 2001, p. 32)

Con los adelantos de las investigaciones, marca un momento de cambio la aparición de la definición de N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta y así la relación dificultad de aprendizaje-deficiencia neurológica se fue modificando. La atención está puesta en las posibilidades del sujeto que aprende y no en sus limitaciones dando así lugar al estudio de varios factores que interfieren en el aprendizaje del alumno y alumna con dependencia de que exista alguna lesión cerebral.

De tal modo se podrán diferenciar los disturbios de aprendizaje asociados a factores orgánicos, de los problemas de aprendizaje que están más relacionados con las cuestiones emocionales, sociales y familiares. Las N.E.E. relacionadas con dificultades de aprendizaje están más asociadas al proceso de aprendizaje normal y pueden ser consecuencia de las oscilaciones que marcan las diferentes etapas del desarrollo, pero pueden tener como causa la inadaptación social, un manejo pedagógico inadecuado o una relación mal establecida con la escuela o con el profesor o profesora. Con propiedad Goffman (1982) citado por Carvalho (2010, p. 45) afirma: "más que establecer lazos de solidaridad entre personas con deficiencia y personas 'normales' a partir de la convivencia, veo, en las relaciones que se establecen, la posibilidad de que se integren, de modo que se rompa la ambivalencia existente en la vinculación del individuo con su categoría estigmatizada".

Lo cotidiano social y cultural se reflejan en las instituciones educativas y cada vez es más manifiesta la complejidad del contexto escolar actual, por lo que se hace evidente y necesario optar por una educación abierta, en y para la diversidad, y un manejo pedagógico adecuado y multidimensional que contemple las diferencias aceptando y valorizando la heterogeneidad de los alumnos y alumnas.

De ahí que, comprender la diversidad implica buscar diferentes alternativas para atenderla; como se conoce, la diversidad está dada por múltiples factores, no solo por los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta debido a la diversidad de familias disfuncionales agobiadas por la carencia de fuente de trabajo o marcadas por la violencia, también contempla las diferencias étnicas y multiculturales de un país tan extenso como Brasil.

De acuerdo con los supuestos del enfoque histórico cultural se comprende que el alumno y la alumna están impactados por el medio en el que vive y por su historia. Si son educados en un ambiente perturbado, su desarrollo escolar estará dañado y pueden aparecer N.E.E. relacionadas

con los trastornos emocionales y de la conducta dada por las relaciones interpersonales, la hiperactividad, timidez, agresividad o ansiedad, entre otros.

Según la propuesta del sistema educacional brasileño es obligatorio ofrecer a cada alumno y alumna la oportunidad de aprender según su capacidad. A continuación se explicarán algunas de las N.E.E. que serán objeto de estudio en la presente investigación de acuerdo con Betancourt (2001); Coll, Palacios y Marchesi (2004); Fernández (1991); Rohde y Halpern, (2004); Sisto (1996); Zantut Nutti (2002). En el presente estudio se asumen los criterios de especialista cubana Juana Betancourt (2001) que considera N.E.E.:la hiperactividad, timidez, agresividad y ansiedad como trastornos emocionales y de la conducta (T.E.C.), al respecto señala lo siguiente.

La causa fundamental del origen de los T.E.C. y de su posterior evolución es la existencia de un estado vivencial angustioso del que no siempre es consciente el sujeto y que se ha establecido por las relaciones inadecuadas de comunicación que se han producido en los diferentes espacios de relación, al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto y no brindársele las formas de desarrollo personal en función de sus potencialidades en los diferentes momentos de su desarrollo evolutivo". (Betancourt, 2001,p.31)

La autora antes referenciada (Betancourt, 2001, p.24)considera que es típico de los alumnos y alumnas con trastornos emocionales y de la conducta, las siguientes características:

- Son desviaciones en el curso normal del desarrollo de la personalidad por su frecuencia, intensidad y relativa estabilidad.
- La esfera psicológica más dañada es la esfera afectivo-volitiva.
- Las variadas formas de manifestación conductual tienen el carácter de relativa estabilidad por cuanto se considera la gran plasticidad del sistema nervioso y la capacidad de aprendizaje que le es inherente, lo cual permite que cuando se reestructure la situación social de desarrollo, y siempre que se realice lo más precozmente posible, se posibilite una recuperación educativa favorable.
- Se produce, fundamentalmente, por deficiencias en las relaciones de comunicación al no tenerse en cuenta las peculiaridades del sujeto.

Resultan pertinentes los análisis realizados por la autora pues, con independencia de la relación entre las premisas biológicas y sociales presentes en los trastornos emocionales y de la conducta T.E.C., se enfatiza en las condicionantes externas como causas de estos trastornos, por lo tanto esto ofrece mayores oportunidades al sistema de influencias educativas para atender las N.E.E. que presentan estos alumnos y alumnas y así se le confiere mayor confianza al proceso educativo para potenciar su desarrollo.

A continuación, brevemente, se describen las características que tipifican los trastornos emocionales y de la conducta que con mayor frecuencia se encuentran en la escuela inclusiva

brasileña y se ofrecen algunas recomendaciones para el manejo pedagógico con estos alumnos dentro de la escuela inclusiva.

Trastorno del déficit de atención/hiperactividad TDA/TDAH. Los trazos más característicos de este trastorno son: dificultad en mantener la atención, controlar la ansiedad, inquietud, trastorno del humor, euforia relacionadas o no a la presencia de impulsividad y/o hiperactividad y pueden ser más significativas que lo normal en el área comportamental y cognitiva de un alumno o alumna; presentan baja autoestima y dificultades para relacionarse con sus pares. Entretanto, es en la escuela donde el trastorno se destaca; sin embargo, muchas veces esa dificultad es confundida con falta de límites o superdotación, dañando en muchos casos el aprendizaje escolar y su día a día social.

El trastorno de déficit de atención/hiperactividad es un problema que alcanza una parte del cerebro del ser humano causando algunas variaciones de comportamiento como: desatención (persona muy distraída), agitación e impulsividad. Estos trastornos llevan a los alumnos y alumnas a desarrollar grandes dificultades en sus relaciones y presentan comportamientos variados.

De origen genético, el trastorno de déficit de atención/hiperactividad tiene como factores predominantes, y no necesariamente simultáneos, la desatención, la impulsividad y la hiperactividad (persona muy activa, a veces agitada más de lo común), pueden estar originados además, por influencias externas relevantes como traumas emocionales, cerebrales, infecciones, desnutrición, entre otros.

Muchos de esos alumnos y alumnas son clasificados por los padres y profesionales de la educación como perezosos, incapaces, indisciplinados, mal educados o inquietos. Sin embargo, antes de clasificar a estos alumnos y alumnas con rótulos despectivos es importante buscar e indagar sobre el tema para tomar las medidas debidas. Según Rohde, "No se trata de rotular esos niños, pero de reconocer que presentan un conjunto de síntomas que los colocan en riesgo" (Rohde, 2003, p.48). Generalmente, son los profesores y profesoras de la educación infantil quienes lo diagnostican, pues el problema aflora cuando el alumno o alumna inicia actividades de aprendizaje en la escuela, y la adaptación y el ajuste escolar se muestran comprometidos.

Para el **manejo pedagógico** es importante que los profesores y profesoras, y los padres comprendan que el verdadero comportamiento hiperactivo interfiere en la vida familiar, escolar y social del alumno y alumna, que comprendan las reglas, instrucciones y expectativas sociales ya que tienen dificultad en obedecerlas. Los educadores deben atender a que el alumno y alumna hiperactivo/a toleran poco las frustraciones, discuten con los padres, profesores, adultos y amigos, son tercos e inconstantes en sus estados emocionales y tienden además, a encariñarse con las personas.

Teniendo en consideración lo anterior, requieren de mucha atención y tranquilidad en su medio de desenvolvimiento, y solo un especialista en comportamiento puede ayudar a los y las profesionales a distinguir entre el alumno o alumna normalmente activo y enérgico, y el alumno o alumna realmente hiperactivo, pues estos pueden correr, bromear y mostrar felicidad durante horas sin dormir o demostrar cualquier signo de cansancio. El manejo pedagógico del alumno y alumna hiperactivo/a es complejo, la meta del profesor y profesora es ayudarlo a ser y a comportarse lo mejor posible en la casa, en la escuela y con los amigos. Consecuentemente, en ocasiones se sienten cansados, abatidos y fracasados.

Otra de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta atendida en la investigación es la **agresividad**. Las manifestaciones de agresividad en los alumnos y alumnas, muchas veces son debido a la influencia de su medio familiar y social. Varios factores pueden aportar a esta manifestación: rechazo de los padres o parientes, excesiva tolerancia de la agresividad, falta de supervisión de los padres o responsables, desviaciones sociales de los padres y parientes, desavenencia intrafamiliar, tratamiento inadecuado (sobreprotección y/o castigo), uso de castigos físicos dolorosos o amenazas de castigo físico.

La atención a esta N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta por parte de profesores y profesoras debe estar **pedagógicamente** orientada a reducir la agresividad en el escenario escolar; es necesario orientar los alumnos y alumnas sobre la importancia de la armonía y de las relaciones interpersonales, ya que ningún individuo vive aislado.

Los profesores y profesoras deben identificar la fragilidad e inseguridad que se puede presentar en este tipo de trastornos emocionales y de la conducta, pues pueden ser motivos para que ocasionen comportamientos agresivos por parte de los alumnos y alumnas al ser más emocionales que racionales, pudiendo así causarse daños a sí mismos y a otras personas. Es importante que padres, profesores y profesoras ofrezcan un tratamiento adecuado a situaciones naturales de la vida cotidiana como el nacimiento de un nuevo bebé en la familia, separación de los padres, pérdida de algún pariente próximo, entre otras; estos eventos pueden producir cambios repentinos en la manera de actuar del niño y en su comportamiento.

Tanto la familia como la escuela deben evitar situaciones externas que provoquen la agresividad en los alumnos y alumnas como la televisión, juegos electrónicos, internet, amistades, entre otros. Los padres, profesores y profesoras deben preocuparse cuando las actitudes perturbadoras se vuelvan continuas; muchas veces, los alumnos y alumnas presentan alguna agresividad apenas transitoria debido a alguno de los factores emocionales ya citados.

En otro sentido, cuando estas conductas sean permanentes o siempre provoquen situaciones de pelea, es el momento del profesor o profesora entrar en acción e intervenir con un manejo

pedagógico adecuado a través de actividades que los apacigüen. El profesor y profesora debe observar muy bien cada actitud de los alumnos y alumnas y mantener el diálogo, esto constituye el primer paso para descubrir la causa del problema, muchas veces, de origen familiar o social.

El comportamiento hostil de alumnos y alumnas se origina por diversas razones, entre ellas: dificultad de relaciones interpersonales entre ellos mismos; algún tipo de abuso o humillación por parte de los adultos y hasta de los familiares; padres que evitan decir “no” cuando es necesario o por exceso de exigencias, sin embargo alumnos y alumnas necesita de atención y auxilio más que de castigo, entonces se vuelve urgente asistirlos por medio de mucha observación, diálogo y cariño. Una medida importante es una relación coherente entre la familia y la escuela en torno al manejo pedagógico adecuado de ese alumno o alumna.

El manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con comportamiento agresivo es muy difícil y muchas veces padres y profesores no tienen claridad de cómo hacerlo. Para Machado (1981), lo primero es ofrecerle gran importancia al adecuado proceso de socialización para que la agresividad del alumno y alumna pueda ser controlada y canalizada de acuerdo con las cualidades socialmente aceptadas en cada colectividad o cultura. No se trata, por tanto, de reprimir la agresividad sino de cambiarla mediante su transformación en actitudes constructivas y significativas.

El manejo pedagógico adecuado en la escuela es de gran importancia en este proceso, por tanto, al tratar a un alumno o alumna agresivo, el profesor o profesora debe examinar todas sus intenciones en todo momento pues con seguridad ocurrirán reacciones agresivas cuando perciba alguna injusticia, incoherencia o parcialidad. Otra actitud que tanto los padres como profesores y profesoras deben tomar en cuenta, es que el alumno y alumna necesita ser incentivado positivamente; esto significa, mostrar que ellos son capaces, elogiando al alumno y alumna de forma que se sienta enaltecido por haber hecho algo bueno, de esta forma va a saber que las personas que conviven con él se interesan en lo que hacen y que ello es importante.

Con frecuencia en los grupos de escolares, los profesores y profesoras enfrentan otro tipo de N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta como lo es la **timidez**; esta se caracteriza por la obsesiva preocupación con las actitudes y reacciones de los demás; aflora generalmente, pero no de forma exclusiva, en situaciones de confrontación en la interacción con algunas personas: contacto con extraños, integración a nuevos grupos, nuevas normas, espacios no habituales para el alumno y alumna, por lo que no logran integrarse activamente a las relaciones interpersonales.

La timidez, aunque no comprometa de forma significativa la realización personal, se constituye en factor de empobrecimiento de la persona. Puede ser definida como el desaliento y la inhibición en situaciones de interacción con otras personas y hasta en el mismo ambiente familiar. Para José y

Coelho (2003), la timidez excesiva de un niño debe ser atendida con seriedad. Proviene en general de un complejo de inferioridad cultivado por padres, hermanos, otros adultos y colegas a través de frases que deprecien, subestimen o agravien. Son frases que impiden al alumno o alumna confiar en sí mismo y generan la timidez que puede acompañarla durante toda la vida, perjudicando sus relaciones futuras.

Se considera que la timidez funciona como un mecanismo que permite a la persona evaluar situaciones nuevas a través de una actitud de cautela y buscar la respuesta adecuada para la situación; todos los seres humanos son, en algún momento de sus vidas, afectados por la timidez. Mientras muchos alumnos y alumnas tienen una timidez introvertida que afecta la relación social, simplemente prefiere estar solos, sintiéndose más confortables con sus ideas y con sus objetos inanimados más que con otras personas.

Sin embargo, la timidez es más frecuente en la adolescencia, principalmente en los primeros años, de ahí que puedan mostrarse serios en esta etapa, mientras que en la infancia ya se presentase, pero de modo más leve. Los problemas familiares como el alcoholismo, la separación de los padres o una vida desordenada, pueden convertirse en los alumnos y alumnas en vergüenza como parte de su vida. Cuando los padres no expresan sus sentimientos por sus hijos e hijas hacen que ellos no desarrollen la percepción de confianza en sí mismos.

La timidez, desde el punto de vista clínico, no es considerada una enfermedad, aunque en un nivel acentuado pueda traer algunas complicaciones de orden psicosomático; en la escuela es considerada una N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta pues requiere de mucha atención y de un manejo pedagógico adecuado que ofrezca seguridad.

Cuando no hay un manejo pedagógico adecuado, el alumno o alumna presenta muchas dificultades en el aprendizaje y eso hace que la persona formule y/o admita preconceptos que se transforman en creencias, y son esas creencias las que interfieren directamente en el proceso decisorio del individuo, llevándolo a sentir miedo, optar por la fuga, ausencia, silencio o sometimiento cuando necesita decidir, cuando se necesita comunicar. Es necesario entender también que todos los individuos indistintamente sienten miedos, en diferente medida; esta diferencia radica en la manera en que cada uno reaccione ante ellos.

No obstante, no hay formas milagrosas para corregir la timidez, lo que puede transformar a una persona es el conocimiento de nuevas realidades; la inclusión e integración de estos alumnos y alumnas posibilita su ayuda y una de ellas se refiere a un manejo pedagógico adecuado a sus diferencias individuales, sean ellas psíquicas, culturales o sociales, y así los beneficios acontecerán como consecuencia.

Es un imperativo de hoy, una concepción de los profesores y profesoras y de la escuela que contemple no solo la transmisión de la cultura acumulada por la humanidad sino que favorezcan un espacio para las relaciones interpersonales, la promoción de la solidaridad y la aceptación de las diferencias. Esta es una condición necesaria para la construcción de una sociedad más fraterna y justa. Así, en un ambiente donde exista la confianza y el respeto a todos y por todos, el aprendizaje se torna mucho más fácil y gratificante.

La inclusión desafía a la escuela a ser buena para todos. Este es el gran desafío. Se conoce actualmente que muchos alumnos y alumnas no aprenden y cargan el estigma del fracaso escolar sin presentar ninguna deficiencia objetiva. La escuela inclusiva tiene que garantizar la entrada, la permanencia y el éxito de todos los alumnos y alumnas independientemente de sus características individuales, de raza, de cultura o de religión.

Los profesores y profesoras necesitan conocer de cerca y a fondo, la realidad social y entrar en comunión por cuanto el acto de conocer representa el camino para la comprensión de una realidad cotidiana, generando efectos y desdoblamientos difíciles que exigen una mirada meticulosa y delicada, que permita realizar la conversión del conocimiento en acción pedagógica. Esa conversión y reconversión tienen carácter epistémico: la praxis del profesor y profesora es ese movimiento dialéctico entre la conversión del conocimiento en acción pedagógica transformadora, y la conversión de la acción pedagógica transformadora en conocimiento.

El alumno y alumna que ingresa en la institución educativa se inserta por primera vez a nuevas relaciones interpersonales en otro ambiente, con nuevos papeles y funciones, esto puede originar la aparición de obstáculos en la nueva situación. En ocasiones, los alumnos y alumnas ante estas situaciones desarrollan una serie de estrategias de resistencia a los esquemas normativos impuestos por los profesores y profesoras. Ambos se pueden tomar apáticos, no interesarse por las actividades, no realizar las tareas previstas, no preguntar, no respetar al grupo de profesores y colegas, pueden volverse agresivos o retraídos, y por consecuencia poseen necesidades educativas.

Conclusiones del capítulo I

Las características generales abordadas sobre la necesidad de la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en la escuela inclusiva brasileña, han constituido los fundamentos teóricos de la investigación a partir de las concepciones contemporáneas sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad de las N.E.E. en el sistema educativo brasileño.

En Brasil el sistema educacional presenta dificultades, la mayoría de ellas provocadas por la insuficiente formación inicial de profesores y profesoras, falta de relación entre teoría-práctica, cursos ofrecidos que no potencian una formación para la actuación competente de los profesores y profesoras para actuar en la realidad. Es común encontrar profesores con una formación inicial deficiente quienes no consiguen reconocer y reflexionar sobre sus propias carencias y lograr una actuación más eficaz. Ello ha justificado científicamente, la necesidad de abordar dichos referentes teóricos relacionados con educación básica pública brasileña entre los cuales se incluye dentro de los trastornos emocionales y de la conducta: la hiperactividad, la agresividad y la timidez; estos trastornos son abordados a partir de su caracterización psicopedagógica y del adecuado manejo pedagógico de cada uno de ellos, con el objetivo de orientar a profesores y profesoras sobre las N.E.E. relacionadas con dichos trastornos tomando en cuenta la concepción histórico-cultural de Vigotsky, concepción que resulta novedosa en el contexto del Brasil actual.

CAPÍTULO II: Fundamentos metodológicos de la investigación empírica y propuesta de estrategia para la superación profesional

En este capítulo se presenta el diagnóstico sobre la preparación que poseen los profesores y profesoras de la educación básica del municipio de Ribeirão Cascalheira-MT-Brasil, para atender los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva. A partir de los resultados del diagnóstico de las principales potencialidades y carencias se diseña la estrategia de superación profesional dirigida a la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. Se presentan además, los fundamentos de la estrategia, su estructura y funcionamiento.

2.1.- Determinación de necesidades de investigación

Procedimientos para el diagnóstico.

Con el objetivo de guiar el proceso de diagnóstico se determinaron las variables, dimensiones e indicadores a medir en correspondencia con el problema científico asumido y su estrecha relación con el objeto y campo definidos; los mismos se tuvieron en cuenta en los instrumentos elaborados y aplicados. Las dimensiones e indicadores son las siguientes:

Variable dependiente. La superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta	
Variable independiente. Estrategia de superación	
Dimensiones	Indicadores
Cognitiva	Dominio y conocimiento de los documentos normativos sobre la superación de profesores y profesoras de educación básica en atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
	Dominio de las formas de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica
	Dominio de conocimientos sobre N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
Procedimental	Habilidades para diagnosticar a los estudiantes con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
	Habilidades para el manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
	Habilidades para evaluar los resultados en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
Actitudinal	Disposición de los profesores y profesoras para superarse en el manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
	Motivación de los profesores y profesoras para la atención a las N.E.E.

	relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta
	Interés de los profesores y profesoras para atender el manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta

Los métodos empleados para evaluar las dimensiones e indicadores fueron el análisis de documentos, la encuesta y la entrevista; a través de los instrumentos elaborados se recoge cada uno de los ítems declarados.

La investigación se realizó tomando como población a los 120 profesores y profesoras de educación básica del Municipio Ribeirão Cascalheira-MT-Brasil. La muestra la conforman 63 profesores y profesoras de dicho municipio; el criterio muestral está dado por la voluntariedad de los sujetos a participar y el criterio de exclusión por la negativa de los sujetos de la población que no deseó participar en la investigación. Se logró la participación de más del 50 % de la población total.

A través del diagnóstico se constata la preparación de los profesores y profesoras de la Educación Básica del municipio en términos de potencialidades y carencias para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales para desde este diseñar la superación profesional requerida.

Método: análisis de documentos. (Anexo 1)

Se analizaron 5 documentos; estos son:

1. Ley 4.024/61 que reglamenta las Directrices y Bases de la Educación Nacional. (LDB) 1996.
2. Resolución Municipal 040/2006. Ley Orgánica del municipio Ribeirão Cascalheira-MT. (LOM).
3. Plan Nacional de Educación (PNE) Ley 10.172/2001 (MEC/PNE, 2001).
4. Plan Nacional de Educación 2011-2020 (MEC/PNE, 2011).
5. Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, del Consejo Nacional de Educación-CNE Resolución (CNE/CEB nº 2/2001).

Caracterización de los documentos e información ofrecida.

1. Ley 4.024/61 que reglamenta las Directrices y Bases de la Educación Nacional. (LDB). 1996. Caracterización del documento: como su nombre indica, reglamenta todos los aspectos fundamentales a tener en cuenta en relación con la educación, sus objetivos, vías, procedimientos, programas, características e instituciones.

En relación con la superación profesional se señala que las instituciones formativas deberán mantener “programas de formación continuada para los profesionales de educación de los diversos niveles” (LDB, Inciso III, artículo 63º). En este se reconocen dos aspectos, 1ro: existen instituciones a las cuales corresponde la responsabilidad de la formación continuada; 2do: esta formación se tiene que ofrecer a los profesionales de educación de todos los niveles.

Por su parte en el Inciso II artículo 67º se establece “que los sistemas de enseñanza deberán promover el perfeccionamiento profesional continuado, incluso con licencia periódica remunerada para ese fin”. Por tanto cada sistema de enseñanza debe promover el perfeccionamiento de sus profesionales e incluso facilitarle ese perfeccionamiento. La legislación da cobertura y amplía los alcances de la formación continuada, incluyendo los cursos de postgrado en el nivel de maestría y doctorado.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación 9.394/96, artículo 59, plantea que los sistemas de enseñanza deben asegurar a los alumnos y alumnas el currículo, métodos, recursos y organización específicos para atender sus necesidades, en virtud de sus deficiencias y la aceleración de los estudios a los superdotados para concluir el programa escolar.

Las personas con N.E.E. aparecen protegidos en la Constitución Federal de Brasil, estas son aquellas que se presentan en alumnos y/o alumnas que poseen altas habilidades/superdotados para el aprendizaje o que tienen dificultades cognoscitivas no relacionadas con deficiencias físicas o mentales.

Conclusión del análisis del documento: en Brasil existe la legislación que respalda la preparación de los profesionales de la educación en sus diferentes niveles, concebida desde el modelo de formación continua, está declarado que las instituciones universitarias que se encarguen de este proceso deben reunir las condiciones necesarias para ello y ser reconocidas por el Estado. Así mismo, los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales deben ser atendidos en la enseñanza pública y los profesores y profesoras deben ser preparados para desempeñar esta función, aspectos que respaldan legalmente la investigación que se realiza.

2. Ley Orgánica del municipio Ribeirão Cascalheira-MT. (Resolución 040/2006).

Caracterización del documento: regula, en el municipio, lo relacionado con la educación en todos sus niveles. En el Capítulo V, Sección IV, Sub-sección I, Artículo 86º ratifica la necesidad de la educación en cualquier nivel y en su inciso V, establece la valorización de los profesionales de la educación garantizando el plan de carrera para su formación; en el Inciso VII- establece el recidaje periódico de los profesionales de la educación.

Conclusión del análisis del documento: la base legal existente en el municipio, que se derivan de las del país, apunta hacia un amplio programa nacional de formación continuada de profesores y profesoras para elevar la calificación pedagógica, el derecho de cada profesor y profesora a esta, y con ello una escuela de calidad.

3. Plan Nacional de Educación. Ley 10.172/2001 (PNE).

Caracterización del documento: es un documento del Ministerio de Educación y Cultura donde se abordan los procesos de educacionales en Brasil. En este se infiere que la formación continua (superación profesional) no niega los

procesos de aprendizaje y reaprendizaje en correspondencia con las competencias, conocimientos, habilidades, dominios y criterios establecidos para un manejo pedagógico adecuado, pertinente y efectivo en correspondencia con la acelerada producción de conocimiento que caracteriza la revolución científico-técnica de la época actual, sino que los incluye y supera al atender, no solo el desarrollo cognitivo sino de un clima afectivo que propicie un mejor comportamiento humano.

El PNE destaca que “el gran avance que la década de la educación debería producir sería la construcción de una escuela inclusiva que garantice el **manejo pedagógico** de la atención a la diversidad humana” (2001, p.10), establece los objetivos y metas para que los sistemas de enseñanza favorezcan la atención a las N.E.E. de los alumnos y las alumnas.

Conclusión del análisis del documento: el mejoramiento del personal docente, necesario para la proyección, formación y utilización más eficiente de este en correspondencia con las demandas y requerimientos de sus alumnos y alumnas; este mejoramiento, sin embargo, debe contemplar la inclusión educativa, la atención a la diversidad y a aquellos alumnos y alumnas con N.E.E. dentro del sistema de enseñanza fundamental, lo cual constituye una aspiración permanente más que una realidad.

4. Plan Nacional de Educación 2011-2020. Caracterización del documento: establece las metas, que como aspiración, deben alcanzarse en el período comprendido entre 2011 y 2020 en el Brasil. En la Meta 4 se plantea, para la población de 4 a 17 años, *Universalizar* la atención escolar a los estudiantes con deficiencias, trastornos generales en su desarrollo, amplias habilidades o superdotación, en la red regular de enseñanza; un tema tratado históricamente en las diferentes legislaciones brasileñas.

Las estrategias para alcanzar esta meta son: preparar a los profesores y profesoras para el “manejo pedagógico” de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, implementar clases con recursos multifuncionales y fomentar la formación continuada de profesores y profesoras para la atención educacional especializada complementaria, en las escuelas urbanas y rurales; fomentar la educación inclusiva promoviendo la articulación entre la enseñanza regular y la atención educacional especializada complementaria, en la propia escuela o en instituciones especializadas.

Conclusión del análisis del documento: debe observarse que la meta se refiere a que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales son aquellos con trastornos generales del desarrollo y de altas habilidades o superdotación. Además, reconoce la necesidad de la superación profesional para atender tales necesidades en una educación inclusiva, pero no se expresa cómo debe ser una estrategia para el manejo pedagógico de esos alumnos y alumnas.

5. Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, del Consejo Nacional de Educación-CNE Resolución CNE/CEB nº 2/2001.

Caracterización del documento: establece las directrices para el manejo de las escuelas y los diferentes niveles de enseñanza en la atención de alumnos y alumnas con N.E.E. La Resolución Nº 2/2001, en su artículo 2, determina que los sistemas de enseñanza deben matricular todos los alumnos y alumnas, incluido los que poseen N.E.E., lo cual requiere de una organización especial y la preparación de los profesores y profesoras asegurando las condiciones necesarias para una educación de calidad para todos. Se aprecian avances en lo referido a no colocar la Educación Especial como una modalidad a ser sustituida por la educación común, pues necesita de orientaciones que fortalezcan un enfrentamiento a los desafíos impuestos por la inclusión.

La citada Resolución define como el servicio a esos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales debe ser realizado en clases comunes de la enseñanza regular donde las escuelas pueden crear extraordinariamente y en carácter transitorio, clases especiales; se añade que las escuelas especiales están reservadas para un servicio de carácter extraordinario de alumnos y alumnas que requieran programas que la escuela común no consiga satisfacer.

Conclusión del análisis del documento: esta nueva visión sobre las necesidades educativas especiales constituye un enfoque diferente del concepto de deficiencia; de un lado valora la posibilidad de potenciar a estas personas y del otro, el papel de la escuela. Se establece que la escuela de enseñanza regular debe tratar de resolver todas las necesidades posibles de estos alumnos y alumnas y las escuelas especiales se reservan solo para los casos que la escuela común no pueda satisfacer.

De todo esto se infiere la necesidad de preparar a los profesores y profesoras para la escuela inclusiva, ya que tienen en cuenta la percepción de demandas específicas para la educación de las personas con N.E.E. y evitar la indeseada asociación entre problemas escolares rutinarios y los que requieren de la Educación Especial.

Regularidades del análisis de documentos

Existen legislaciones, normativas, resoluciones, planes, tanto en Brasil como país, en el Estado de Mato Grosso y en el Municipio de Ribeirão Cascalheira, escenario donde se aplica la investigación, que desde lo legal aseguran:

- La posibilidad y necesidad de superación profesional de profesores y profesoras de todos los niveles de enseñanza, ya sean graduados o no.
- Reconocen la existencia de alumnos y alumnas con N.E.E.
- Reconocen el carácter inclusivo que debe tener la educación brasileña, la atención a la diversidad, necesidades educativas especiales y los limitados avances en esta dirección.

- Reconocen carencias en la formación inicial y superación profesional de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de las N.E.E.
- No tienen diseñadas las diferentes figuras para organizar el proceso de superación profesional, ni concebido como sistema donde se combinen diferentes formas para complementar la formación de profesores y profesoras en el manejo pedagógico de las N.E.E.
- En los documentos no se declara lo referente al diagnóstico de las carencias que presentan los docentes en su desempeño profesional en relación al manejo pedagógico de las N.E.E., ni de diagnosticar estas necesidades en sus alumnos y alumnas. Por tanto, no se precisan las habilidades que deben desarrollarse en los profesores y profesoras en esta dirección.
- No se establecen estrategias para el manejo pedagógico de N.E.E. y aunque se declaran, no se articulan en una propuesta coherente las necesidades de superación de los docentes en torno a la atención a las N.E.E. dentro de la educación básica.
- Se aprecia en las declaraciones legales de los documentos la disposición, interés y motivación de las instituciones del estado a los diferentes niveles (país, gobiernos estatales y municipios) por desarrollar y concretar.

Método: encuesta

De acuerdo con la muestra, se le aplica la encuesta (Anexo 2) a los 63 docentes de la educación básica del Municipio de Ribeirão Cascalheira-MT-Brasil, quienes dieron su consentimiento para participar.

La **primera pregunta** se dirige a caracterizar la muestra acorde con su distribución genérica: 7 del sexo masculino, 52 del femenino y 4 no contestaron (Anexo 3 Tabla I); implica un predominio del sexo femenino en el ejercicio de la docencia en la enseñanza básica en el municipio de Ribeirão Cascalheira-MT.

La **segunda pregunta** se refiere a la banda etaria (Anexo 3. Tabla II): 3 docentes, para un 4,7%, están ubicados entre 21 y 25 años; 8, para un 12,6, están entre 26 a los 30 años; 26, para un 41,2%, se encuentran entre 31 y 40 años; 15, para un 23,8%, tienen edades comprendidas entre 41 a 50 años; y 7, para un 11,1%, se ubican entre los 51 a los 60. La mayor parte de los docentes son relativamente jóvenes y en plena capacidad de trabajo, tienen variedad de intereses, aspiraciones, motivaciones y necesidades. Se aprecia en este rango de edades las posibilidades y potencialidades para trabajar con ese capital humano en la superación profesional, que logren dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el tratamiento pedagógico de las necesidades educativas especiales. El perfil por edades demuestra que existe la posibilidad de emplearlos durante muchos años en función de mejorar la educación en el municipio,

en beneficio de la economía y del desarrollo en general, si se hace un uso racional de la fuerza laboral.

La **tercera interrogante** de la encuesta también explora las características de la muestra; en este caso años de experiencia en el sector de la educación, la cual se comporta de la siguiente manera (Anexo 3. Tabla III): con 5 años de experiencia 10 docentes, para un 15,8%; de 6 a 10 años, 8 para un 12,6%; de 11 a 15 años se ubican 9, para un 14,2%; de 16 a 20 años, 16 para 25,3%; de 21 a 25 años, 6 para un 9,5 y de 26 a 30 años, 6 para un 9,5%. Se puede apreciar que la mayoría de los docentes poseen una experiencia superior a los 10 años, disfrutan de varios años de práctica en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas, lo cual constituye una fortaleza para lograr un tratamiento especializado de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Sin embargo, más adelante plantean al responder la pregunta 7, no estar listos para atender a la diversidad de estudiantes dentro del grupo. Se advierte entonces la posibilidad y necesidad de ayudarlos a superar sus conocimientos y nivel profesional y además, aprovechar su experiencia para ayudar a los más jóvenes.

En relación con la caracterización de los 63 profesores y profesoras que componen la muestra se interroga en la **cuarta pregunta** sobre la especialidad en la cual son graduados, explorado esto por su título de graduación. Los resultados fueron:

- Se encontraron graduados de diversas especialidades: 30 graduados de pedagogía, representan el 47,6%, aspecto este muy positivo para la investigación que se realiza; 4, para un 6,3%, son especialistas graduados en Letras; 3, un 4,7%, son de formación inicial en Matemática; 1, para un 1,5%, es graduado de Geografía; 1 graduado de Química y 1 de Magisterio; 3, para un 4,7%, son graduados de Biología; 6, para un 9,5%, en Historia; 4 provienen de otras graduaciones; 4 no graduados; 5 no contestaron la pregunta. (Anexo 3. Tabla IV)

Como se ha mencionado, nótese el predominio de graduados en Pedagogía, especialidad muy necesaria para la atención a la diversidad y a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta que se puedan presentar en una escuela. Demuestran a su vez, una formación profesional heterogénea; por otra parte, numerosos profesores y profesoras no recibieron preparación pedagógica en su formación inicial, solo en sus especialidades; otro elemento a tener en cuenta son los profesores y profesoras no graduados que necesitan un nivel de ayuda más alto, unido a los que no contestaron.

Con el objetivo de contrastar la información ofrecida por los profesores y profesoras sobre los años de experiencia y los años de graduación se aplicó la **pregunta cinco** que explora el año de graduación de los encuestados, (Anexo 3. Tabla V). Más de la mitad de los y las docentes son

especialistas en el área de la educación. Aunque de formación reciente, en la última década, lo que lleva a pensar que tienen la posibilidad de crecer e innovar su práctica pedagógica.

La **pregunta seis** explora el título de especialización de los profesores y profesoras, (Anexo 3. Tabla VI): 14, para un total de 22,2%, se especializaron en Psicopedagogía; 6 del total en Interdisciplinariedad Educacional para un 9,5%; 4 en Gestión Educacional para un 6,3%; 5 se especializaron en Educación Infantil para un 7,9%; 7 en otras especialidades y 27 no contestaron; de ello se infiere que no tienen una especialización cursada. Es una fortaleza los especializados en psicopedagogía, pues su formación le permite asumir con más conocimientos y habilidades el manejo pedagógico de necesidades educativas especiales, así como apoyar el proceso de superación profesional del resto de los profesores y profesoras. También pueden considerarse fortaleza los especializados en la Educación Infantil, pues tienen conocimiento de las características psicopedagógicas de los escolares de la enseñanza fundamental con la cual trabajan. Los 27 que no responden pueden tener mayor motivación para emprender el proceso de superación profesional.

La **séptima pregunta** se encamina a explorar el año de graduación de los sujetos de la muestra, y con ello contrastar la información antes ofrecida. De esta contrastación podría inferirse que el tiempo transcurrido desde la especialización de los sujetos puede considerarse como una potencialidad para los nuevos retos de superación que se plantea para el manejo pedagógico adecuado de la atención a las necesidades educativas especiales en los alumnos y alumnas de la enseñanza básica. Los resultados recogidos en el Anexo 3. Tabla VII, son los siguientes: de 1996 a 2000 1 culminó su especialización, lo cual representa el 1,58% del total; del 2001 al 2005 fueron 11, para un 17,4 %; del 2006 al 2010, 6 sujetos para el 9,5% del total; del 2010 al 2011, 7 para el total de 11,1 %; 9 no plantearon fecha de culminación y otros 29, para el 46,0% no respondieron; de los 27, 2 no responden esta pregunta.

Hasta aquí las interrogantes que tienen como propósito caracterizar la muestra a quienes se aplicó la encuesta. En síntesis, se trata de un grupo predominante de profesoras del sexo femenino; de los cuales 41 están en las edades entre 31 y 50 años, ello indica experiencia laboral y madurez para entender el proceso de cambio; 37 docentes poseen experiencia superior a los 10 años en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con diferentes características, lo cual constituye una potencialidad dado que han trabajado con estudiantes con diversas características en su comportamiento, aprendizaje, motivación, y conocen las diferencias aun cuando no logran diagnosticar, dirigir y evaluar un proceso enseñanza aprendizaje con alumnos y alumnas que presentan N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta; otra potencialidad es que 30 de los profesores y profesoras son graduados en Pedagogía, y en general más de la

mitad de los docentes son graduados del área de educación, por tanto en su formación inicial han recibido una preparación que favorece el proceso de cambio al cual se aspira; otra potencialidad es que 14 de los docentes se han especializado en Psicopedagogía, y aunque esto representa una cifra superior al 20%, pueden apoyar al resto de los profesores y profesoras; otro indicador se relaciona con la actualización de las especializaciones de los docentes, pues en su inmensa mayoría lo han realizado entre el 2000 y el 2011.

A partir de la octava pregunta se comienzan a explorar los aspectos relacionados con el dominio, las habilidades y las actitudes que poseen para el manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

La **octava interrogante** se inserta en el bloque de preguntas que da inicio a investigar aspectos más específicos relacionados con el manejo pedagógico que se ofrece a alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta. Esta pregunta tiene como enunciado el siguiente: “De forma breve, explique qué manejo pedagógico usted ofrece a los alumnos y alumnas con N.E.E.”. Un grupo significativo de profesores y profesoras no contestaron la pregunta (36, para un 57,1%).

Las respuestas se manifestaron en las siguientes tendencias:

- Esta situación puede corresponderse con que los profesores y profesoras no conocen qué se denomina manejo pedagógico de N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, que no realicen ese tipo de manejo pedagógico o que en el centro educativo no se cumpla con la política de inclusión y atención a la diversidad, entre otras causas.

El resto de los profesores y profesoras encuestados (27, para un 42,8%):

- No comprenden lo que se les pregunta, pues equivocan sus respuestas al no entender qué es manejo pedagógico.
- Plantean que es trabajar actividades diferenciadas y lúdicas de acuerdo con las necesidades de cada uno.
- Identifican que la agrupación de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta son aquellos que presentan un nivel de aprendizaje un poco mejor.
- Encaminan sus esfuerzos a la búsqueda de estrategias diferenciadas que promueva despertar y estimular el interés para la participación en actividades escolares.
- Unos más plantean que se trata de desarrollar la solidaridad, el cariño, dedicación, las conversaciones motivadoras, el respeto.
- Se refieren a ofrecer un ambiente favorable con materiales pedagógicos y recursos tecnológicos, para que el alumno interactivamente desarrolle su capacidad social.

La **interrogante novena** de la encuesta expresa: “En su opinión, el conocimiento y las habilidades para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta a través de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje”. Ningún encuestado responde que *No resulta imprescindible*, lo cual es un indicador favorable para la futura valoración de la propuesta que ha de elaborarse y realizarse. 35 sujetos, para un 55.0 % del total, responden la opción b) afirmativamente, pues consideran que es uno de los requerimientos pedagógicos más útiles y necesarios. Esta respuesta, junto a quienes responden afirmativamente el aspecto c) 15 para un 24,0%, consideran que resulta imprescindible el conocimiento y las habilidades para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta a través de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, ofrecen la argumentación de su selección; 13 sujetos no seleccionan ninguna opción para un 22,0% lo cual resulta preocupante por dos razones: desconocen el tema sobre el cual se les interroga y/o no tienen motivación para superarse profesionalmente en esta dirección.

En este sentido, es imprescindible conocer los documentos oficiales que norman la legalidad de las escuelas inclusivas, la atención a la diversidad y la atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, también deben conocerse cada una de estas definiciones.

Con respecto a las habilidades de manejo pedagógico se verificó, que parte de los profesores y profesoras contestaron que contribuyen para el desarrollo de las habilidades de sus alumnos y alumnas; sin embargo, no pudieron relacionar las habilidades necesarias a trabajar, ni cómo proceder para desarrollarlas, demostrando falta de dominio teórico y práctico de las acciones esenciales para un manejo pedagógico adecuado a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

La **décima interrogante** realizada a los encuestados plantea: “Qué significa para usted la inclusión educativa de los alumnos y alumnas en su sala de clase”.

- 11, el 17,4% no respondieron; otros 11, para el 17,4%, no saben o equivocaron al contestar en relación con la inclusión educativa y sus principales rasgos.
- 42, para el 65%, expresaron que inclusión educativa: “ Se centra en crear las mismas condiciones para el aprendizaje de alumnos y alumnas acorde con sus necesidades”; “incluir el estudiante en el medio social y escolar”; “ Prepararlos para enfrentar sus problemas; es hacer que éste se sienta igual en sociedad”; “ Los alumnos y alumnas se integran bien unos con los otros independiente de sus necesidades”. En este caso emplean el término integrar, el cual no es lo mismo que incluir, error frecuente entre los profesores y profesoras que no dominan la terminología. Expresan que inclusión educativa es sentirse en la voluntad de buscar soluciones a sus dificultades.

- Otros agregan que es cambio de experiencias y resulta un aprendizaje significativo, es la valorización del otro; algunos señalan metafóricamente que “ Es trabajo arduo, un desafío”; otros que “ Es trabajo colectivo, convivir con personas diferentes”; “ Es la interacción, participación y colaboración de los alumnos y alumnas-”; “ Implica la superación de las dificultades”; “ Con ella se aspira a una educación de calidad, articulando el día a día de los alumnos y alumnas en la sala de clase con participación efectiva en las actividades y relación entre profesores y alumnos y alumnos y profesores”; “ Significa redefinir la práctica pedagógica haciendo con que el alumno se sienta parte de este proceso educativo, cuando los estudiantes si sienten miembros del proceso enseñanza aprendizaje y del proceso pedagógico de la escuela, lo cual solo ocurre cuando existe respeto, amor y cariño”.

Dos frases textuales reflejadas en la encuesta son:

“ No lo hallo justo, pues ellos no consiguen acompañar a los otros y el profesor tiene que dedicarles mucho tiempo, dejando la sala casi que de lado”.

“ Inclusión es un punto crucial para el profesor, por la obligación que él tiene de hacer que este proceso ocurra dentro de la sala de clase”.

Al valorar estas dos respuestas se destacan los extremos de la inclusión educativa, la primera que no vale la pena invertir tiempo y dedicación en un niño que presenta alguna necesidad educativa especial; la segunda comprende la importancia de inclusión educativa; sin embargo, subraya la obligatoriedad del hacer del docente y no la importancia de reflexiones y toma de conciencia a favor de los derechos más elementales de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Las respuestas de los profesores y de las profesoras se concentraron más en cuál manejo pedagógico utilizan para proporcionar la inclusión educativa y resolver problemas de atrasos en las salas de clase, lo cual no se relaciona totalmente con la inclusión educativa. Se aprecia confusión terminológica entre inclusión e integración educativa; no obstante, existe preocupación en cuanto a la atención de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, se plantea que estas tienen como propósito superar sus problemas de aprendizaje, precaver el surgimiento de más casos, corregir y compensar las dificultades y disponerlos para la vida.

La **undécima interrogante** plantea lo siguiente: “Marque la alternativa que considera ofrece un resultado eficaz para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

La primera opción es: “Debe manejar pedagógicamente igual al resto del grupo”, en la cual 5 docentes marcan como correcta y 58 no la marcan. Este resultado es adecuado de forma general,

pues 92,06% del total de encuestados aprecian que es necesario un tratamiento diferenciado a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, lo cual es un paso favorable por la toma de conciencia sobre este particular.

La segunda opción: “Debe en algunas ocasiones buscar alternativas pedagógicas en el manejo pedagógico del proceso de enseñanza aprendizaje”. 26 (41,2%) sujetos encuestados consideran que sí es necesario, pero otros 37 (58,7%) no marcan esta opción. Este resultado es comparado con la tercera opción: “Debe buscar siempre nuevas variantes para dirigir pedagógicamente los alumnos y alumnas con N.E.E.” 33 sujetos, para el 52,38%, respondió afirmativamente y otros 30 no respondieron (41,6%).

Si se parte de eliminar la tendencia general de los 7 sujetos que no responden a cada una de las interrogantes, esto representa que la diferencia entre quienes piensan que algunas veces o los que consideran que siempre se deben buscar variantes para manejar pedagógicamente es predominante, lo cual revela la necesidad de preparación de profesores y profesoras en esta dirección.

La **duodécima pregunta** se refiere a: “Enumere de acuerdo a su experiencia, la influencia que ejerce su personalidad como profesor o profesora en la conducta general de sus alumnos y alumnas”.

El inciso a) plantea la autorregulación de la conducta: 32 consideran que sí influyen, estos representan el 58,7%; el resto 31 (49,2%) no marca esta opción. Por su parte, en el inciso b) referido a la influencia ante la responsabilidad ante las tareas escolar, 36 sujetos marcaron la opción para el 57,1%, y 27 no lo hicieron lo que representa el 42,8%. En el inciso c) sobre la motivación por el aprendizaje, 43 sujetos plantearon que si influyen sobre sus alumnos y alumnas para el 68,2%, solo 20 no tuvieron en cuenta esta opción, para el 31,7% del total. El inciso d) sobre la participación en tareas: exploradores, culturales y extracurriculares en general, 38 marcaron la opción (60.3%) y 25 no aceptaron esta propuesta, para el 39,6%.

En general las tendencias en cada inciso se mantuvieron más o menos similares, excepto en el inciso “Motivación”, el cual fue marcado por un número mayor de profesores y profesoras encuestados. Estos resultados reflejan el reconocimiento a la influencia que ejercen los profesores y profesoras sobre sus estudiantes, tanto en lo conductual como en lo procedimental, lo motivacional y actitudinal, ello conduce a considerar como elemento activo el proceso de enseñanza aprendizaje y el establecimiento de relaciones entre conocimiento y ética. De la misma forma, puede inferirse la necesidad de la preparación para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje que dirigen en su escuela.

La **decimotercera pregunta** de la encuesta se redacta de la siguiente forma: “Dentro de la planificación y ejecución de las actividades docentes que tengan en cuenta un adecuado manejo

pedagógico de las necesidades educativas especiales, se dan varios momentos que, no en todos los casos, pueden le resultar igualmente agradables. Juzgue en qué medida son de su preferencia, las siguientes acciones”.

La primera acción propuesta para su valoración es la “Reunión con todos los profesores y profesoras de la escuela para recibir por parte de los directores y coordinadores orientaciones sobre lo tema del manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.” Solo 1 (0,01%) plantea que evita realizarlo y 7 (11,1%) que lo realizan sin ser del agrado. El resto, 39 (61,9%) en alguna proporción lo realiza con diferentes grados de satisfacción. La tendencia general es a manifestar la necesidad de esta actividad, lo cual ha de redundar favorablemente en la preparación de profesores y profesoras. Solo 16 (25,3%) no valora.

La segunda está referida a la “Reunión con el grupo de profesores y profesoras para planear actividades concretas para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.” La tendencia mejora con relación a la anterior por el grado de satisfacción de los encuestados con esta actividad, solo 3 manifiestan su rechazo (0,04%) mientras 47 (74,6%) plantean diferentes grados de satisfacción, 16(25,3%) no valora.

La tercera actividad es la “Preparación teórica y metodológica individual para concebir actividades que permitan ofrecer un manejo pedagógico adecuado a las N.E.E. desde las orientaciones y acuerdos tomados en el colectivo”. 6 encuestados reflejan su rechazo a la actividad (0,09%), en tanto 41 manifiesta su aprobación (65,0%) y 19 no expresan su opinión (30,1%). La tendencia es a expresar la conformidad con una importante actividad como esta preparación teórica y metodológica en el objeto de investigación, lo que constituye una fortaleza significativa para la investigación y la solución del problema científico.

La cuarta actividad sobre la que se indaga es la “Organización teórica y metodológica individual de la actividad que proporcione un manejo pedagógico apropiado a los alumnos y alumnas con N.E.E. por iniciativa propia, según su estilo particular de trabajo”. 8 sujetos a los que se les aplicó la encuesta (12,6%) evitan o les desagrada realizar la actividad, mientras que a 39 (61,9%) les agrada en diferente grado realizarlo, 19 no expresan opinión alguna sobre el particular (30,1%). Se aprecia una mayoría significativa que considera importante organizar la actividad para tener éxito en su desempeño.

La quinta opción se refiere a la “Elaboración de medios de enseñanza necesarios para llevar a cabo eficazmente las actividades planeadas y ofrecer un manejo pedagógico adecuado a los alumnos y alumnas con N.E.E.” Tan solo 4 sujetos dicen estar insatisfechos con la elaboración de medios de enseñanza, lo cual representa el 0.06% del total. 44 por su parte sí lo consideran necesario y disfrutan su elaboración (69,8%). Por su parte, 21 (33,3%) no realizan valoración alguna.

La sexta actividad planteada es la “Evaluación de los resultados de las actividades realizadas para ofrecer un manejo pedagógico adecuado a los alumnos y alumnas con N.E.E.”. 7 participantes en la encuesta aprecian innecesario evaluar los resultados de las actividades realizadas (11,1%). Otros 37, para el 58,7%, aprecian que es imprescindible evaluar los resultados como la forma de retroalimentarse sobre la calidad del trabajo realizado y su perfeccionamiento.

La **decimocuarta interrogante** expresa lo siguiente: “Marque a continuación aquellos aspectos que entorpecen el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.”

- 29 profesores y profesoras encuestados marcaron: “La preparación de los profesores y de las profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. es una de las limitantes fundamentales”, esto representan el 40,6% del total.
- 33 (52,3%) consideran que otra limitación es la falta de los medios técnicos la disposición del profesor y de la profesora (computadoras, televisores, videos).
- 30 encuestados, para el 47,6%, asumen como limitante la falta de tiempo para reunir los profesores y profesoras para planear actividades conjuntas que respondan al manejo pedagógico adecuado de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- 32 sujetos para un (50,7%), entorpece el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta debido a la existencia de un clima de comunicación poco afectivo y desagradable que no favorece la confianza y autoestima de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a través de la clase.
- 32 sujetos (50,7%) señalan como limitante la falta de cultura general en una parte de los profesores y de las profesoras para emprender actividades que impliquen el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- 32 sujetos (50,7%) consideran que otro problema es la carencia de textos y vías de información científica o especializada con respecto a cómo realizar un manejo pedagógico adecuado de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- La falta de diagnóstico de equipo multidisciplinar para mejor comprender y atender las diferencias individuales y las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta de los alumnos y alumnas constituye para 22 sujetos (34.9%) otra de las principales dificultades que entorpecen el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

En el cuadro donde se solicita la opinión de los profesores y profesoras sobre los aspectos que consideran, inciden como limitante para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E., la gran mayoría considera que falta mucho para desarrollar un manejo pedagógico para

atender las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, como puede comprobarse analizando sus sugerencias.

La **decimoquinta pregunta** se encamina a indagar sobre: “Cuáles son algunas de las N.E.E. que usted considera se manifiestan con más frecuencia en su escuela y que necesiten preparación para ser atendidas”.

- 43 sujetos encuestados (68,2%) consideran que la indisciplina escolar.
- 37 (58,7%) expresan que las riñas entre alumnos y alumnas.
- 51 (80,9%) sujetos consideran que la violencia en la escuela.
- 28 (44,4%) apuntan que es la intranquilidad de los alumnos y alumnas.
- 41 (65,0%) sujetos expresan que son las dificultades para el establecimiento de relaciones interpersonales por conductas de timidez, 14 profesores y profesoras (22.2%) plantean dificultades en el aprendizaje de la matemática, lectura, escritura.

Estas necesidades educativas especiales que manifiestan más frecuentemente los profesores y profesoras se pueden generalizar a partir de la literatura especializada en: hiperactividad, agresividad y timidez, las cuales serán objeto de nuestro estudio

La **decimosexta interrogante** propone: “Elabore sugerencias de superación profesional, que según su opinión, puede prepararlo mejor y contribuir a eliminar los problemas que usted presenta para el adecuado manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas”.

Al analizar las sugerencias de superación profesional propuestas por los profesores y profesoras del municipio de Ribeirão Cascalheira-MT-Brasil, se percibe que de los profesores y de las profesoras entrevistadas, 19 para un 30,1%, no respondieron la pregunta, pues aún no son conscientes de las alternativas a emplear para lograr superar sus dificultades en el aspecto investigado. Otros 12, para un 19,1%, expresaron que les falta conocimiento, disponen de poco tiempo, de espacio, salas equipadas con materiales pedagógicos y tecnológicos, en fin mejores condiciones de trabajo y salario digno. La mayoría, 32 para un 50,7%, afirma que es necesaria la formación continuada y orientaciones constantes, pues teorías poseen pero les faltan conocimiento y práctica (manejo pedagógico).

En este sentido, se percibe que los profesores y las profesoras consideran la necesidad de fortalecer el trabajo con las diferencias individuales de los alumnos y alumnas, y así potenciar las posibilidades de cada uno y las del colectivo en general con el fin de superar las mayores insuficiencias que atentan contra el establecimiento de un clima favorable, de aceptación y diálogo, donde se contribuía al fortalecimiento del manejo pedagógico con enfoque personalizado. No proponen ningún curso específico (presencial o semipresencial) para satisfacer sus necesidades.

Regularidades obtenidas de la encuesta a profesores y profesoras

Dimensión cognitiva

- a. En las respuestas ofrecidas por los sujetos encuestados no se evidencia un dominio de los documentos normativos sobre la superación de profesores y profesoras de educación básica en atención a N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- b. No se hace mención a los aspectos legales que sustentan tanto la educación inclusiva, como los procesos y formas de la superación profesional.
- c. Los profesores y profesoras son en su mayoría conocedores de sus materias de enseñanza, pero no dominan qué es educación inclusiva, atención a la diversidad y N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Dimensión procedimental

- a. Los profesores y profesoras no demuestran habilidades para diagnosticar alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- b. En sus respuestas los sujetos encuestados declaran no conocer cómo realizar el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- c. No revelan si conocen cómo evaluar el proceso y los resultados del manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Dimensión actitudinal

- La mayoría de los profesores y profesoras demuestran en sus valoraciones y a través de las expresiones utilizadas en sus respuestas la disposición, interés y motivación para:
 - a. Dominar las categorías básicas como atención a la diversidad, inclusión educativa y N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
 - b. Para diagnosticar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en una escuela inclusiva.
 - c. Evaluar el proceso y resultado alcanzado.

Método: entrevista

- d. Para la realización de la entrevista se aplicó un instrumento a los 63 profesores y profesoras de la misma institución (Anexo 4). La entrevista se aplicó individualmente y es estructurada. La guía de entrevista tiene como objetivo: Constatar la preparación que recibieron los profesores y las profesoras sobre los enfoques educativos actuales en la atención a la diversidad para ofrecer un manejo pedagógico adecuado a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

La **primera pregunta** realizada a los profesores y profesoras es la siguiente: “Explique qué contenidos recibidos en su formación inicial le fue orientado para ofrecer un adecuado manejo pedagógico a los alumnos y alumnas con N.E.E.”

Es significativo que 18 (28,57%) de los profesores y de las profesoras entrevistados/as no contestaron esta pregunta, puede inferirse que no dominan el tema que se les pregunta; 12 de los sujetos entrevistados representan el 19,0%, expresaron que recibieron solamente información de textos con contenidos teóricos, nunca lograron desarrollar una práctica pedagógica donde pudieran aplicar lo aprendido teóricamente; mientras que solo 6 (9,52%) dijeron haber recibido algún entrenamiento para atender las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas. Sin embargo, 27 que representan la mayoría, para un 42,87% contestaron que no recibieron ningún contenido y no están listos para un manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Las carencias que los profesores y las profesoras describen no está solo en la falta de preparación para un adecuado manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, carecen de enfoque preventivo, no contempla la estimulación de los requisitos operacionales y conocimientos básicos que intervienen en el aprendizaje de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, todos ellos son aspectos importantes para que los profesores y las profesoras puedan realizar un adecuado manejo pedagógico en la práctica, con acciones didácticas y orientaciones a la familia para desarrollar un proceso colaborativo y preventivo.

La **segunda pregunta** se encamina a que argumenten si se considera el profesor o profesora en condiciones de enfrentar con éxito el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta a través de la clase. Al analizar las respuestas ofrecidas por los profesores y profesoras se percibe que 10 sujetos entrevistados (15,87%) no contestaron; 9 (14,29%) se sienten incapaces; otros 44 (69,8%) consideran no estar listos, pues la teoría es linda y maravillosa pero en la práctica cotidiana es un gran desafío para cualquier profesional que trabaja en la escuela, ya que no están listos y tienen buscar actividades que estimulen el aprendizaje de cada uno; para esos estudiantes las actividades deben ser casi siempre individuales.

Pese a que casi todos los profesores y las profesoras son licenciados, las respuestas evidenciaron como solo dominan los contenidos teóricos superficialmente, sobre en qué consisten y cómo se atienden las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La **tercera interrogante** es la siguiente: “Relacione las bibliografías que consultó relacionada con la integración escolar y la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”.

Para superar algunas de las limitaciones expuestas por los docentes en preguntas anteriores se esperaba que la gran mayoría hubiese estudiado algún texto relacionado con el tema; sin embargo, al analizar las respuestas ofrecidas se percibe que no se manifiesta de esa manera, 36 (57,1%) de los profesores y de las profesoras no contestaron, lo cual puede significar que no conocen, ni han estudiado ningún texto que aborde esta problemática; mientras que 10 sujetos (15,8%) asumen que no leyeron nada relacionado con el tema. Por otra parte, 5 de los sujetos (7,9%) no recuerdan si leyeron la sumatoria de estas respuestas; 51 de los entrevistados, el 80,9% de todos los profesores y profesoras, no han estudiado nada sobre el particular. Apenas 12 profesores y profesoras (19,0%) dijeron haber leído tres o cuatro bibliografías.

Es una situación desventajosa para iniciar la concientización, estudio del tema y su extensión a la práctica; en esta misma línea esta situación torna evidente la necesidad de impulsar la autosuperación como un proceso que favorece la reflexión para que el docente piense y se valore a sí mismo, generando nuevas formas de preparación. Necesitan analizar lo que realmente hacen cuando se enfrentan problemas relacionados al manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, comprender cuáles son sus concepciones, cómo utilizan la teoría pedagógica, cómo planifican y elaboran estrategias para proporcionar un aprendizaje significativo.

De acuerdo con los resultados expuestos anteriormente, se puede señalar que si los profesores y las profesoras no se forman y preparan adecuadamente para prevenir y atender las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, no podrán proporcionar éxito en el aprendizaje de esos alumnos y alumnas. Por tal motivo, se considera necesario una superación profesional y autosuperación de los profesores y de las profesoras para un manejo pedagógico adecuado a la prevención de esos problemas, el cual sí tenga en cuenta la interacción de los diferentes factores influyentes en la situación expresada.

Esta situación demuestra que tanto la formación inicial como la postgraduada fueron débiles en este aspecto, ya que muchos profesores y profesoras poseen formación posgraduada en psicopedagogía y no pueden aplicar los “conocimientos” a la práctica.

La **cuarta interrogante** plantea: “¿Cuáles son, según su experiencia, las principales barreras que afectan la plena inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la orientación del proceso de enseñanza aprendizaje?”. Los resultados son los siguientes:

- 8 (12,6%) no contestaron.

- 27 (39,6%) expresaron la falta de habilidades, conocimiento y superación profesional de los profesores y las profesoras para respetar las individualidades y su tiempo.
- 28 (44,4%) aseguran que las principales barreras que afectan la plena inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas en la orientación del proceso de enseñanza aprendizaje está dado por la falta de tiempo, la discriminación en el grupo, el poco incentivo para el acompañamiento e interés de los responsables y la no aceptación de la existencia de N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en una escuela regular. Consideran otros obstáculos: la falta de formación en el área, de materiales pedagógicos y tecnológicos; preconcepción, abandono, exclusión, timidez y miedo de hablar cuando los alumnos y alumnas no se integran al grupo y la falta de integración entre familia-escuela-comunidad.

En tal sentido, se percibe que la mayoría de los profesores y de las profesoras identifica las barreras antes mencionadas como las que más afectan la inclusión y consideran que para preverlas es necesario realizar varias acciones y estrategias; es necesario investigar a partir de los diagnósticos, determinar donde comienzan los fallos en el manejo pedagógico para desarrollar las habilidades de los alumnos y alumnas.

En general, las respuestas permitieron inferir que las barreras que afectan la inclusión e durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, no dependen solo de la diversidad de desarrollo cognoscitivo y de la personalidad de los alumnos y alumnas, también de la falta de preparación que se presentan en la formación inicial y continuada del profesor y de la profesora para manejar este proceso con enfoque preventivo.

La **quinta pregunta**: “Relate cómo usted aprovecha las potencialidades que ofrece la heterogeneidad del colectivo escolar para el aprendizaje colaborativo y el provecho de ambientes de aprendizajes, aceptación y socialización en torno de los alumnos y alumnas con necesidades N.E.E.”

- 33 profesoras y profesores, para un 52,3%, no relataron sus experiencias; resulta impresionante este elevado por ciento de docentes que no pueden explicar cómo aprovechan las potencialidades que ofrece la heterogeneidad del colectivo escolar.
- 30 (47,6%) relataron diferentes experiencias personales y el reconocimiento de la importancia del trabajo de equipo. Como aspectos más relevantes apuntan que en la medida de lo posible logran la agrupación de alumnos y alumnas con niveles de conocimiento diferente para promover desde ese trabajo colaborativo la autoestima, entender la diversidad de individuos, el respeto, aceptación y comprensión como requisitos básicos para orientar la transformación de una sociedad tradicional pautada en la exclusión; la interacción en los trabajos, aprovechar el conocimiento que el alumno y la alumna poseen para potenciar el aprendizaje de los menos adelantados; aprovechar las

conductas y actitudes mejores de los alumnos y alumnas para que sirvan de modelo de actuación a otros; dar oportunidades para que el alumno exponga en plenario perdiendo la timidez y adquiriendo autoconfianza.

Se percibe que pocos profesores y profesoras entienden que la heterogeneidad bien tratada en el aula puede contribuir al aprendizaje, al mejoramiento de la conducta de otros, a asumir actitudes en correspondencia con las mejores tradiciones y posturas éticas. Estos procesos pueden y deben darse en el grupo en el cual el profesor o la profesora ocupa un lugar de importancia como mediador, organizador y conductor del proceso; sin embargo, no se consiguen resultados positivos sin el protagonismo, la implicación y motivación del alumno y de la alumna.

En la **pregunta sexta** se plantea: “Al trabajar con un grupo de alumnos y alumnas por primera vez, asume que al tener en media la misma edad comparten de igual maduración psicológica y biológica y un desarrollo cognoscitivo semejante. Argumente”. Se resume:

- Un 20,6% no contestó; esto significa que 13 profesores y profesoras no han reflexionado sobre este importante particular. A este porcentaje se le agrega un grupo significativo que respondieron Sí o No, pero no argumentaron su respuesta
- 5 para el 7,9% dijeron solo Sí. Los que señalan que No, 12 para el 19,0%, aunque no argumentan, al menos reconocen las diferencias: tienen la misma edad y comparten igual maduración psicológica y biológica unido a un desarrollo cognoscitivo semejante, de ahí que no tengan en cuenta la diversidad de sujetos, sus particularidades, niveles de desarrollo, situación social del desarrollo, su historia familiar y comunitaria; por tanto, para incorporarlos al trabajo en esta dirección primero es necesario realizar un proceso de concientización y de estudio.
- 33, para el 52,3% del total, explican que son seres únicos, con potencial y habilidades diferentes y que la edad cronológica no está condicionada solamente a la edad mental, la madurez puede llegar más temprano o más tarde, cada uno posee un tiempo propio de maduración y de aprendizaje.

Una vez analizadas los fundamentos generales se hace necesario profundizar en los principios que sostienen la elaboración y aplicación de la práctica pedagógica, pues esta debe ser concebida con una estructura lógica que sirva de guía y fundamento para el desarrollo del manejo pedagógico adecuado a atender esa diversidad en la sala de clase.

Séptima pregunta: “¿Realiza algún ejercicio, actividad o acción para conocer el nivel de conocimientos y desarrollo cognoscitivo real con que los nuevos alumnos y alumnas llegan su sala de clase? Si la respuesta fuera afirmativa ¿qué estrategias, técnicas e instrumentos, utiliza para lograr esta información?”

De los entrevistados 13 (20,6%) no contestaron; 7 (11,1%) dijeron que no realizan; por su parte 17 (26,9%) contestaron que sí, durante el “período de sondeo”.

Entre las descripciones de actividades, 26 profesores y profesoras que representan el 41,26% plantean realizar algunas actividades lúdicas como rompecabezas, bromas, charlas y discusión sobre contenidos anteriores; test con nivel de escritura de Emilia Ferrero y test cognoscitivos de Piaget; actividades individuales, producción textual, observación; prospección con metodología de músicas, test escritos, diálogos, oír y observar sus actitudes frente a las actividades propuestas y en la interacción con los colegas y el medio donde se inserta.

Las respuestas permiten llegar a un consenso respecto al nivel de importancia dado por los profesores y profesoras sobre la diversidad de conocimiento que existe en la sala de clase. Se esperaba que en el manejo pedagógico, los profesores y las profesoras colocasen la diversidad de los alumnos y alumnas en la base del proceso de enseñanza y conocimiento básicos para el aprendizaje, y la función del profesor y de la profesora consistiría en orientar y regular esta actividad. La individualización del alumno y de la alumna en su aprendizaje implicaría que la intervención didáctico-educativa estuviese en función de las necesidades, intereses y potencialidades de los alumnos y alumnas. Este proceso tampoco puede darse alejado de la socialización del sujeto que aprende. Por tanto, se percibe que existe necesidad de superación profesional para alcanzar un adecuado manejo pedagógico que atienda la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas.

Es obvio, que todo proceso educativo requiere para su amplio desarrollo conocer el estado inicial de los alumnos y alumnas, para esto algunos ejercicios, actividades o acciones diagnósticas constituyen un requerimiento esencial y dejar de hacerlo o pasar por alto esto significa una práctica pedagógica sin objetivo definido, lo que repercutirá en la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Pregunta octava: “Como profesor o profesora, usted se define como transmisor de conocimientos o como mediador que puede acelerar el desarrollo y las capacidades de sus alumnos y alumnas. ¿Por qué?”

Variadas fueron las opiniones al respecto de esta interrogante: 12 (19,0%) no contestaron y 3 (4,7%) no entendieron el enfoque de la pregunta, 9 sujetos entrevistados (14,2%) se definen como transmisores; otros 32 (50,7%) se consideran mediadores y 7 (11,1%) dijeron ser transmisores y mediadores.

Los argumentos expuestos fueron diversos, al expresar: “ Porque atiende el alumno y la alumna en la sala; repasa el que sabe y busca siempre aprender más y más; enseñar y aprender, oír para aclararles las dudas.”

Otros argumentos son: “ Los alumnos y las alumnas traen conocimientos de sus casas, tienen sus propias vivencias y apenas requieren complementarse con nuevas experiencias, mediando el camino. ; “ El papel del profesor y de la profesora es incitarlo a buscar y descubrir nuevos horizontes”; “ Porque no me considero poseedora absoluta del conocimiento, apenas colaboradora en la construcción del saber”; “ Porque la adquisición del conocimiento acontece con el desarrollo de las habilidades y capacidades del alumno y de la alumna, pues ellos ya vienen a la escuela con ideas y saberes acumulados, nuestro papel es reorganizarlos y apuntar caminos”.

Para considerarse mediador, el profesor y la profesora deben conseguir que el alumno y la alumna se comprometa con el aprendizaje, para tanto, es necesario estimular los resultados alcanzados por ellos siempre y cuando fuera producto del compromiso con el aprendizaje, valorando el desarrollo individual y grupal en cada actividad, y así, permitirles realizar los ajustes necesarios al pleno desarrollo de las actividades, considerando las necesidades y potencialidades que propicien la participación individual, la reflexión del grupo, la confrontación y la colaboración, que lleve al alumno y alumna a ser descubridor y constructor del aprendizaje.

Pregunta novena: “¿Qué actitudes provocan en usted un alumno o alumna que “no aprende” o qué evidentemente tiene dificultades en el aprendizaje de una o varias disciplinas?”

En respuesta, 12 profesores o profesoras, para el 19,0%, no contestaron y 3, para el 4,7%, no contestaran de acuerdo con la pregunta; 4 sujetos entrevistados (6,3%) dijeron no sentir nada, lo cual es muy preocupante en una profesión como la de educador, dada su responsabilidad en la formación y desarrollo de los alumnos y alumnas con los cuales trabaja.

Sin embargo, 44 (69,8%) de los entrevistados plantearon que asumían una gran diversidad de actitudes ante esta situación planteada: incapacidad, desesperación, preocupación, angustia, impotencia, culpa, frustración, tristeza, desánimo ansiedad y recelo.

Otras respuestas plantean la voluntad de ayudarlos mediante el uso de variadas estrategias, pero no precisan cuáles; unos buscan conversar con la familia para la coordinación de actividades; piden ayuda pedagógica y en caso necesario consultan al psicólogo; otros buscan medios para ayudar a solucionar esas dificultades empleando lecturas, juegos, actividades lúdicas y el auxilio de los colegas.

Es evidente la necesidad de una estrategia de superación profesional para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, pues la tradición en la educación se ha centrado con mucho énfasis en el ámbito del defecto, deficiencia o de la anomalía de los alumnos y las alumnas para determinar las dificultades de aprendizaje o para que justifiquen una educación especial, lo que ha provocado cierta resistencia de

los profesores y de las profesoras en proporcionarles un manejo pedagógico adecuado y una plena inclusión e integración, debido a que su connotación ha sido casi exclusivamente clínico-médica.

Décima interrogante: “¿Qué actividades o acciones son realizadas en la sala de clase para promover un adecuado desarrollo interpersonal entre alumnos y alumnas?”

A esta interrogante, 16 sujetos participantes en la entrevista (25,3%) no contestaron, mientras que la mayoría, 47 profesores o profesoras de los 63 participantes lo que representa el 74,6%, dijeron utilizar actividades lúdicas, humor, música, dibujos, pinturas, trabajos en grupos, conversaciones informales, dramatizaciones, encaminando sus intenciones a nociones de ética y el respeto a las diferencias.

Se sabe que el profesor y profesora en relación con el manejo pedagógico, tiene dos funciones fundamentales: una es ser fuente de información y desarrollo, y la otra es dirigir el proceso de apropiación y asimilación de las relaciones interpersonales de sus alumnos y alumnas.

Se admite la importancia del ambiente escolar, del contexto social y familiar en relación con el desarrollo psicológico y cognitivo de los individuos; estos se producen en situaciones de interacción con otros individuos mediante lo cual se internalizan las formas de entendimiento y conducta; sin embargo, las habilidades a desarrollar dependen del contexto social, familiar y particularmente del ambiente educativo donde se encuentra.

Oncena pregunta: “¿Usted considera que en su escuela hay un auténtico sistema de trabajo con la familia? ¿Qué papel usted desempeña?”

Sólo 15 profesores, (23,8%) no contestaron; 21 (33,3%) dijeron que en la escuela no hay sistema de trabajo con la familia, como se puede observar en estas frases: “ No. Observo, critico y no consigo hacer nada para desarrollar una buena relación entre la familia y la escuela”; “ No, siempre logramos la presencia de la familia atención al aprendizaje y conducta de sus hijos pero no marcamos caminos, dejándolas que se sientan orgullosas de venir a la escuela”; “ En la escuela que yo trabajo no existe diálogo con la familia y eso es malo”; 16 sujetos (25,4 %) dijeron que la familia se omite.

Sin embargo, 8 de los entrevistados (12,6%) consideran que hay un trabajo razonable, y solo 3 (4,7%) dijeron que la escuela tenía estructurado en su desempeño un auténtico sistema de trabajo con la familia y se destacaba por su papel de mediador y por el diálogo con la familia.

Las acciones de orientación y trabajo familiar llevan implícita la relación escuela-familia-escuela, en este caso, debe participar el profesor o la profesora y la familia, ya que se implementan a través de la escuela, que orienta la familia con actividades que deben ejecutar con sus hijos e hijas. Esas acciones de orientación familiar se conciben con una doble intención de preparar la familia para contribuir a la prevención de las necesidades educativas especiales, de esta forma, la familia

participa en la prevención de las dificultades de aprendizaje que presenta los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el desempeño de la enseñanza en general.

Interrogante duodécima: “¿Qué carencias profesionales tiene su formación como docente?”

De los entrevistados 15 (23,8%) no contestaron. 2 (3,1%) dijeron: “ No veo carencia en mi formación lo que veo es falta de acceso a los recursos tecnológicos necesarios, porque las situaciones hoy cambian en un parpadear de ojos”.

Entre los demás, 46 (73,0%) contestaron tener falta de conocimientos, habilidades, experiencias, formación específica de cómo hacer con las prácticas, pues existen muchas teorías y poca práctica, a ello se une la falta de cursos e incentivos, trabajo en grupo, por ejemplo, señalan que: “ Varias carencias, siento que no estoy acompañando los avances y cambios actuales, por falta de cursos específicos, percibo que nuestros alumnos y alumnas están buscando lo que no consigo ofrecer. Todo a nuestra vuelta cambia muy rápido, la sala de clase parece un lugar que no tiene el mismo perfil”.

Al analizar estas cuestiones sobre las carencias profesionales de los docentes, se aprecian dos extremos: uno de aquellos que no ven carencias en su formación, pero sí la falta de acceso a recursos tecnológicos; el otro: los que consideran que existen varias carencias, desde el acompañamiento de los avances y cambios que vienen aconteciendo, y que los alumnos y alumnas acompañan, hasta sentirse incapacitado de atenderlos en la sala de clase sin una superación profesional constante, que le prepare para proporcionarles un manejo pedagógico adecuado.

Decimotercera pregunta: “¿Puede resolver estas carencias de manera autodidacta, en la interacción con su colectivo pedagógico o en actividades programadas por escuela?”

Sin dudas fue sorprendente la gran cantidad de profesores y profesoras que no contestaron, 24 (38,0%). Por su parte 5 (7,9%) dijeron No y 8 (12,6%) solo dijeron Sí. Ambas respuestas poco aportan al análisis solicitado.

Los profesores y profesoras que contestaron qué hacen para resolver estas carencias fueron 26, que representan el 41,2% del total de 63 entrevistados. Las respuestas fueron diversas: “ En partes podré intentar solucionar mi carencia con estudios, pero el intercambio de experiencias con otros profesores y profesoras es muy enriquecedor y eficaz”; “ La integración colectiva en actividades programadas y en la satisfacción de necesidades cotidianas”; “ Tengo que solucionar esa dificultad oyendo más el grupo, no tengo mucha paciencia para muchas discusiones, ellas me exasperan; debo buscar las alternativas para suplir estas carencias”; “ Puedo, pero necesito querer”; “ Envolverme con el colectivo pedagógico y participar de las actividades propuestas por la escuela y auxilio, pero me siento insegura en cuanto a cambios de comportamiento y posturas de nuestros alumnos y alumnas”.

Lo expuesto anteriormente, evidencia la necesidad de una superación profesional continua que contribuya al fortalecimiento del manejo pedagógico y las relaciones de comunicación y trabajo colectivo en la escuela en sus diferentes interacciones: profesor-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor y alumno-alumno, en el diseño de conseguir un desarrollo integral.

Decimocuarta interrogante: “¿En qué medida su autopreparación contribuyó para actualizar y perfeccionar su actuación profesional y personal en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.?”

El 44,4% no contestó, ello significa que 28 no expresaron criterios de valor. 4 (6,3%) dijeron que contribuía mucho; sin embargo, no explicaron cómo, lo cual no ayuda mucho al proceso de investigación.

De los sujetos entrevistados, 31 (49,2%) contestaron que en la medida que busca nuevos conocimientos pueden realizar cambios de experiencias sobre nuevas técnicas y metodologías sobre el manejo adecuado a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales; plantearon también que dando soporte en la profesionalización, en el trabajo/ acción-reflexión-acción, pues las experiencias demuestran que la metodología aplicada no resuelve las dificultades de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta. Pese a ello, debido a su significación, la autora señala la siguiente expresión de un profesor o una profesora: “ Mi autopreparación no contribuye para trabajar con educandos con necesidades educativas especiales, una vez que esa preparación deba ofrecerse por profesionales capacitados”. Debido a que la entrevista posee carácter investigativo y es anónima, no se conoce quién es su autor o autora. Mientras, se evidencia la gran necesidad de una superación profesional de carácter emergente y cualitativo para atender las carencias profesionales aquí presentadas.

Decimoquinta pregunta: “¿Cuáles considera usted son las necesidades educativas especiales más frecuentes en su escuela?”

De los entrevistados, 15 (23,8%) no contestaron. El resto, 48 para el 76,1% del total, señalan: la agresividad de algunos alumnos y alumnas; la indisciplina; las dificultades de algunos estudiantes para integrarse a grupos; los problemas de aprendizaje especialmente en la matemática; los problemas de dicción de alumnos y alumnas, entre otros.

Regularidades obtenidas del análisis de la entrevista a profesores y profesoras

Dimensión cognitiva

a. No se infiere en ningunas de las respuestas de los entrevistados conocimientos sobre documentos normativos, planes, leyes, resoluciones que dictaminen y organicen sobre la superación de profesores y profesoras de educación básica en atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

- b. No se incluyen en sus respuestas aspectos de orden legal, necesarios para implementar la política de inclusión educativa, de atención a la diversidad y a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, tampoco a las formas de superación profesional, de las que solamente se declara su necesidad.
- c. Se reitera la información obtenida en la encuesta, pues en la entrevista tampoco los profesores y profesoras dominan qué es educación inclusiva, atención a la diversidad y N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta lo cual se evidencia en sus declaraciones sobre la formación inicial y continuada donde esta problemática no tuvo especial relevancia.

Dimensión procedimental

- a. Un pequeño grupo de profesores y profesoras planteó que durante el “período de sondeo” realizaban la exploración de los saberes de sus estudiantes; sin embargo, solo ocurría en ese breve momento inicial del curso y nada más en lo relacionado con el conocimiento.
- b. No es práctica cotidiana realizar diagnóstico integral y sistemático en los alumnos y alumnas, tampoco se aprecian que tengan desarrolladas habilidades para ello tal y como se evidencian de las declaraciones de los profesores y profesoras, en especial para el manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en una política de inclusión educativa.
- c. En tal dirección, tampoco se realiza un manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, no hay un conocimiento profundo, solo ideas sin articulación científica, sobre qué son las necesidades educativas especiales, en consonancia tampoco tiene desarrolladas habilidades y modos de actuación en el caso de que logren determinar cuáles alumnos y alumnas tienen esas necesidades.
- d. Tampoco dominan las habilidades para evaluar el proceso y los resultados del manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Dimensión actitudinal

- En la entrevista se constata que muchos de los profesores y profesoras manifiestan disposición, motivación e interés para:
 - a. Prepararse teórica y prácticamente en los contenidos más relevantes que le permitan lograr la atención a la diversidad, la inclusión educativa en la escuela donde laboran y las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en sus alumnos y alumnas.
 - b. Los profesores y profesoras manifiestan la necesidad de la superación profesional para lograr la preparación para diagnosticar, manejar pedagógicamente el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en una escuela inclusiva y para evaluar el proceso y resultado de este.

Regularidades obtenidas a partir de la triangulación de métodos: análisis de documentos, encuesta y entrevista

Potencialidades:

- Existen leyes, resoluciones, planes, normativas que establecen la necesidad de lograr una escuela inclusiva que atienda a la diversidad y a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- Está normado la necesidad y pertinencia de los procesos de superación profesional de los profesores y profesoras de todos los niveles de enseñanza e incluso para aquellos no graduados.
- Los profesores y profesoras manifiestan la necesidad por conocer lo normado en ambas direcciones.
- Un limitado número de profesores y profesoras realiza diagnóstico parcial y asistemático de sus estudiantes durante el “período de sondaje”, lo cual evidencia cierta experiencia en esta dirección y el desarrollo de algunas habilidades para realizarlo.
- Se desarrolla, aunque de forma asistemática y limitado número de profesores, el manejo de situaciones particulares en torno a necesidades educativas especiales, centradas estas fundamentalmente en carencias en el aprendizaje; estas experiencias constituyen un punto de partida importante para transitar hacia el desarrollo de habilidades para la atención de otras necesidades educativas especiales.
- Disposición, motivación e interés para superarse profesionalmente, prepararse teórica y prácticamente en los contenidos más relevantes que le permitan lograr la atención a la diversidad, la inclusión educativa en la escuela donde laboran y las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en sus alumnos y alumnas.
- Los profesores y profesoras consideran la necesidad de la superación profesional para lograr la preparación para diagnosticar, manejar pedagógicamente el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en una escuela inclusiva y para evaluar el proceso y resultado.
- Los profesores y profesoras reconocen que las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta que con más frecuencia encuentran en las aulas son la agresividad, la hiperactividad y la timidez, las cuales están incluidas en los trastornos emocionales y de la conducta.

Carencias:

- Los profesores y profesoras no tienen dominio sobre la existencia y/o contenidos de los documentos normativos que dictaminan la superación de profesores y profesoras de educación básica en atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- Los profesores y profesoras no dominan los documentos y contenidos referidos a las metas para lograr una escuela inclusiva, donde se atiendan diferencias individuales y las N.E.E.
- Los profesores y profesoras no han recibido superación profesional para prepararlos en el dominio de los elementos básicos de la educación inclusiva, la atención a la diversidad y a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- No es práctica cotidiana realizar diagnóstico integral y sistemático en los alumnos y alumnas, tampoco se aprecian que tengan desarrolladas habilidades para diagnosticar N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en una política de inclusión educativa.
- No poseen conocimientos suficientes sobre los fundamentos y características para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta como son la agresividad, la hiperactividad y la timidez.
- No se realiza un manejo pedagógico sistemático de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, en tanto se limitan fundamentalmente a problemas de aprendizaje.
- No se evidencia conocimiento profundo sobre N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta y las habilidades a desarrollar para su manejo pedagógico en la sala de aula caracterizada por su heterogeneidad, específicamente las relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta que son las que con más frecuencia se encuentran en los grupos.
- No hay un dominio de las habilidades para evaluar el proceso y los resultados del manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, las individualidades y las generalidades del heterogéneo grupo.
- No poseen habilidades para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta como son la agresividad, la hiperactividad y la timidez.
- La complejidad del proceso de superación profesional en los contenidos, el desarrollo de habilidades para lograr una escuela inclusiva, donde se atienda la diversidad y las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- La aceptación de métodos adecuados de preparación y autosuperación que provoque un avance en breve tiempo en esta dirección.

Se seleccionó la estrategia de superación profesional como resultado científico para satisfacer el diagnóstico de necesidades a partir de los siguientes elementos:

- La superación debe transitar por etapas, cada una con sus objetivos definidos y acciones para el logro de los objetivos.
- Se debe partir del diagnóstico de necesidades.
- Desde los resultados del diagnóstico se realiza la planeación estratégica.
- La instrumentación de las acciones planeadas y se valoran los resultados.
- Las etapas están diseñadas para llevar los profesores y profesoras del estado real al estado deseado.

2.2.- Estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta

2.2.1.- Definición de estrategia de superación profesional

Para responder a uno de los subproblemas de la investigación, expresado en la pregunta científica: ¿Qué resultado científico se debe diseñar para contribuir a la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta?, declarada en la introducción, se desarrolló el objetivo específico de la investigación cuyos resultados se expresan a continuación con la fundamentación y presentación de la estrategia que se propone.

El diseño de la estrategia de superación profesional de los profesores y profesoras parte de los resultados presentados en el capítulo anterior, donde se determinaron las necesidades de superación profesional de los sujetos implicados en el proceso investigativo para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta de la educación básica en Brasil.

Para la concepción de la estrategia se precisó asumir una posición en cuanto a la definición de este tipo de resultado científico, para ello se parte de las diferentes consideraciones que existen en la literatura revisada con relación a qué entender por estrategia y los aspectos relativos a su diseño, elaboración e instrumentación en la práctica pedagógica.

La búsqueda bibliográfica desarrollada refleja la diversidad de criterios o enfoques que existen en relación con la definición de estrategia como resultado científico, los cuales muestran en la actualidad una amplia demanda y utilización de este resultado en la actividad productiva, social, política y de dirección.

En realidad, el origen de la estrategia está en las operaciones militares, más tarde toma auge en el mundo empresarial y en las últimas décadas se comienza a insertar en el contexto educacional, con énfasis en el universitario y encuentra su basamento en los aspectos actuales de la dirección por objetivo y planeación estratégica. Autores cubanos como De Armas, N., Lorence y Perdomo (2003); Sierra, R. A. (2002) coinciden en analizarla como un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo previsto, donde existe la transformación de un estado real a un estado deseado.

Resultan referentes de obligada consulta las presentadas por el colectivo de autores del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica “Félix Varela” de Villa Clara, encabezado por la investigadora N. de Armas, (2003) quienes valoran específicamente que:

En el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. (De Armas, N., Lorence y Perdomo, 2003, p.9)

Como se puede apreciar, existe coincidencia entre los autores antes referidos en cuanto a la determinación de los elementos que deben estar presentes en una estrategia y la organización que ella debe tener. En tal sentido se plantea que se dirige a resolver un problema, partiendo de un diagnóstico de la situación actual, el planteamiento de objetivos y acciones a alcanzar, además de los requerimientos fundamentales para la instrumentación práctica y la evaluación de los resultados. En la esfera educativa, la estrategia como aporte de la investigación se ubica entre los resultados de significación práctica vinculándose sistemáticamente con la actividad de dirección del proceso pedagógico a partir de una organización coherente.

Para la presente investigación se asume como concepción general que la “**estrategia** es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación”. (Valle, A. 2007, p.28)

En consecuencia, el presente estudio dirige la transformación hacia la superación profesional de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta que asisten a la educación básica en Brasil. Para lograr este propósito, se necesita que los profesores y profesoras alcancen niveles de preparación y para ello se propone combinar diferentes formas de superación profesional como son: el curso, el entrenamiento y la autosuperación a través de métodos y procedimientos que promuevan el protagonismo de los participantes, comprometiéndolos con el planteamiento de

problemas profesionales pedagógicos que enfrentan en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje relacionados con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

La estrategia de superación profesional propuesta se organiza de la siguiente forma: parte del problema de investigación diagnosticado, desde éste se traza el objetivo general, se presentan los fundamentos teóricos, las exigencias psicopedagógicas que requiere para su funcionamiento, se diseñan las etapas con sus acciones, recomendaciones para su instrumentación y se realiza una representación gráfica. Esta estructura responde a su carácter sistémico y gradual, donde las diferentes partes se encuentran interrelacionadas, se comienza a partir de un diagnóstico actual de los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro del contexto de la inclusión educativa en la educación básica en Brasil.

A continuación se describen cada uno de los elementos estructurales que conforman la estrategia de superación profesional.

El **objetivo general** de la estrategia se concreta en: Contribuir a la superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro del proceso de inclusión educativa que se lleva a cabo en Brasil.

2.2.2.- Bases teóricas que sustentan la estrategia de superación profesional

Desde el punto de vista filosófico, la estrategia de superación profesional se sustenta en una concepción de la superación profesional de profesores y profesoras que tiene en cuenta la relación entre conocimiento y práctica, orientada al cambio y transformación que se produce, en y como resultado, de la actividad del sujeto sobre el objeto del conocimiento, y a su vez, la interrelación de este último con el propio sujeto que investiga, dado que la superación profesional, objeto de estudio, va dirigida a sujetos que se desempeñan como profesores y profesoras.

Se emplean como formas de superación profesional:

- El curso para preparar teóricamente a los profesores y profesoras en los fundamentos teóricos y metodológicos del manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
- El entrenamiento desde el puesto de trabajo (clase en el aula) para que lleven a la práctica lo aprendido en su desempeño como profesores en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La autosuperación para profundizar y completar su formación, esta se realiza a través de la bibliografía orientada y a través de la multimedia diseñada al efecto.

Se pretende contribuir, a través de la superación profesional de los profesores y profesoras que trabajan en la educación básica, a perfeccionar el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con de necesidades educativas especiales, específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta, estableciendo una combinación de las diferentes formas de superación profesional ya declaradas, los contenidos, métodos y procedimientos que deben asumirse para el cambio en la dirección de la actividad pedagógica profesional, donde los profesores y profesoras son protagonistas de su transformación, para que sus experiencias prácticas sirvan de base a la apropiación del nuevo conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes mediante la dirección estratégica.

La estrategia de superación profesional se organiza teniendo en cuenta el constante movimiento y desarrollo de la actividad pedagógica profesional desde las condiciones histórico-concretas de las escuelas públicas brasileñas, lo cual permite orientar y dirigir los cambios que resulten precisos para el adecuado cumplimiento de sus funciones como institución educativa, que asume desafíos trascendentes en la atención a la diversidad pedagógica a partir de las contradicciones que puedan aparecer como fuente de desarrollo en la actividad educacional.

Precisamente, por el condicionamiento social de la educación, dentro del Sistema Nacional de Educación, la escuela como institución socializadora, responde al encargo social que le asigna el estado, “la formación integral de los ciudadanos”, y dentro de esta hoy es apremiante la inclusión educativa de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta de la educación básica, esto implica una nueva concepción del mejoramiento en el modo de actuación de los profesores y profesoras de las escuelas públicas y específicamente del municipio Ribeirão Cascalheira- Mato Grosso- Brasil para garantizar que la escuela como institución educativa pueda responder a este encargo social.

De este modo, el sustento sociológico aparece en la relación escuela-sociedad, pues el perfeccionamiento del trabajo de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el contexto de la inclusión educativa, se orienta a aprender, a conocer, a hacer y a ser mejores profesionales en relación con esta problemática, lo cual redundará en beneficio de la sociedad. En este caso los profesionales de la educación tienen la tarea de entregar a la sociedad una persona mejor formada, que responda a los intereses de la sociedad que los está educando.

Desde el enfoque psicológico, el resultado científico es consecuente con los postulados básicos de la teoría histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores. Las acciones estratégicas se proyectan a partir de la relación entre la actividad y la comunicación, la esencia de la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas portadores de

necesidades educativas especiales, se sustentan en el principio de la unidad de lo cognitivo y afectivo, la concepción del trabajo con la Zona de Desarrollo Próximo, (ZDP) destacando el aprovechamiento de potencialidades, específicamente enfatiza en uno de los aportes esenciales de dicha teoría referida a la premisa que concibe la enseñanza como guía del desarrollo. Este aspecto fue presentado en el epígrafe 1.4 de capítulo I del presente informe.

La aplicación del concepto de ZDP de Vigotsky, permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica y el lugar que ocupa la ayuda pedagógica. En el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales es necesario definir y redefinir constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial, a partir de la determinación del nivel real en que se expresan las acciones generalizadoras mediante las cuales el profesor modela su actuación y la distancia de estas con el estado deseado.

Este mismo sustento psicológico se emplea en las formas de superación seleccionadas para la preparación de los profesores y profesoras, donde la investigadora es consecuente con los fundamentos asumidos y por tales razones, tanto en el curso como en el entrenamiento y en la autosuperación se actúa sobre la zona de desarrollo potencial de los profesores y profesoras implicados en la estrategia de superación profesional para proyectar sus metas con un carácter desarrollador; de esta manera no solo se descubre lo que el docente es capaz de hacer sino lo que puede ser y hacer de manera independiente, contemplándose su posible cambio y tendencias de desarrollo.

Esto implica que se precisen las ayudas que la investigadora y especialista pueden ofrecer a los profesores y profesoras participantes, donde estos asuman una posición activa, con un clima sociopsicológico que favorezca el intercambio y la comunicación entre directivos, docentes, investigadora y otros agentes.

Desde el punto de vista pedagógico las acciones estratégicas están orientadas a la aplicación de formas de superación profesional, contenidos, métodos y procedimientos y formas de evaluación, para que a través de la preparación de los profesores y profesoras investiguen, propongan y ofrezcan nuevas soluciones a los problemas profesionales relacionados con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta que enfrenta en su práctica educativa desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello conduce a la transformación de su actuación, pues de esta forma se es coherente con la tesis trabajada desde la teoría histórico-cultural que precisa como la enseñanza acude al desarrollo, a partir de proyectar la dirección y conducción del desarrollo psíquico.

También se sustenta la estrategia de superación profesional diseñada en la teoría de la formación continua, la cual es reconocida en Brasil y no se contradice con la asumida en la investigación sobre

la superación profesional, ambas están dirigidas al mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad, a partir de organizarse la mejora en la actuación de los profesores y profesoras desde la búsqueda de alternativas que favorezcan la solución de los problemas profesionales que presenta el contexto de la sociedad brasileña para convertirse en máximos protagonistas y gestores de la transformaciones que se requieren, y así atender a la diversidad pedagógica en el proceso de inclusión educativa que se lleva a cabo en la educación básica.

En estos fundamentos también se retoma la definición de **manejo pedagógico** por constituir el núcleo articulador de todo el proceso investigativo, definida por la autora como: “Proceso de conducción pedagógica que tiene como punto de partida el diagnóstico psicopedagógico para la atención a la diversidad a partir de las diferencias e individualidades de los alumnos y alumnas tomando como base las potencialidades, la realización de adaptaciones curriculares dentro de la escuela inclusiva”. (Freitas, Z. 2014)

Los rasgos que tipifican la definición son elementos claves a tener en cuenta dentro del sistema de contenidos y habilidades a desarrollar en los profesores a través de la superación profesional, retomándolos estos son:

- Parte de la posibilidad de conducir el proceso pedagógico ante la diversidad educativa tomando como punto de partida el diagnóstico psicopedagógico del alumno o alumna.
- Se reconoce las potencialidades de la diversidad educativa.
- Concibe la atención a las diferencias individuales del alumno o alumna con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, y de todo el grupo en general.
- Contextualiza la acción de los profesores y profesoras en la escuela inclusiva.
- Se explicita la necesidad de la realización de adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad.
- Se observa que la esencia del concepto tiene un carácter humanístico e individualizado el cual puede ser extendido no solo a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta sino a todo el grupo, pues todos presentan su individualidad y se debe atender a la diversidad de todos.

A partir de los sustentos teóricos generales que se asumen en el capítulo I y los fundamentos explicados anteriormente, se presentan a continuación un conjunto de **exigencias psicopedagógicas** que organizan la estructura y dinámica de funcionamiento de la estrategia de superación profesional.

2.2.3.-Exigencias psicopedagógicas para la estrategia de superación profesional

No. 1.- El diagnóstico de necesidades como punto de partida para la planeación de la estrategia

El Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) define el diagnóstico educacional como “(...)la labor teórico-práctica integrada al sistema de educación, dirigida a la obtención de conocimientos exactos, rigurosos y científicos de la actividad concreta de enseñanza-aprendizaje y de sus protagonistas, con vista a contribuir a través de las medidas que se derivan de sus conclusiones a su perfeccionamiento y al propio desarrollo de los sujetos que intervienen en ella”. (CEPES, s/f)

La anterior definición evidencia que el objeto del diagnóstico educacional puede ser el proceso de enseñanza aprendizaje y sus componentes, así como las particularidades de la personalidad de los alumnos y alumnas, de los profesores y profesoras. En el caso específico de la presente investigación, la estrategia de superación profesional parte de un diagnóstico de los profesores y profesoras y de sus necesidades de superación.

En el texto se destacan cuatro aplicaciones fundamentales del diagnóstico educacional:

1. Para obtener información acerca de las premisas, del proceso y los resultados de la enseñanza y aprendizaje de todo el grupo y de cada alumno individualmente, en particular para la investigación que se realiza, los alumnos son los profesores y profesoras que integran la muestra.
2. Diagnóstico de capacidades individuales y de las potencialidades del desarrollo, en especial en lo relativo al aprendizaje. Se trata de valorar el nivel de desarrollo (actual y potencial) de profesores y profesoras: preparación que poseen para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
3. Diagnóstico de las diferentes limitaciones y barreras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
4. Diagnóstico de la eficiencia en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela inclusiva atendiendo a la diversidad. La definición de diagnóstico asumida así como las cuatro aplicaciones explicadas anteriormente, se convierten en guía orientadora para la estrategia de superación profesional propuesta.

No. 2.-La combinación de diferentes formas de superación profesional para la estructuración de la etapa de instrumentación de la estrategia

Para el contexto brasileño esta constituye un aspecto novedoso, pues dentro de las legislaciones vigentes elaboradas y dictadas por el MEC, aún no existen precisiones sobre las diferentes figuras de la superación profesional, se ha hecho necesario entonces asumir para la investigación lo

planteado por el reglamento docente metodológico del Ministerio de Educación Superior en Cuba, (MES) el cual precisa las diferentes formas de superación profesional. Se convierte por tanto, en una exigencia importante de la estrategia de superación profesional, ya que se han seleccionado: el curso, el entrenamiento y la autosuperación (estas fueron definidas teóricamente en el epígrafe 1.1 del presente informe).

El criterio de selección de estas formas para la estrategia de superación que se propone obedece a la necesidad de lograr el vínculo teoría y práctica en la superación profesional de los profesores y profesoras, pues a través del curso se pretende ofrecer a los profesores todos los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales dentro de la escuela inclusiva, a través del entrenamiento, desde el puesto de trabajo, los profesores y profesoras aplicarán lo aprendido desde lo teórico y lo metodológico en el curso aplicado a su práctica pedagógica, y a través de la autosuperación profundizará en los elementos necesarios para perfeccionar el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Es importante aclarar como en la concepción de la estrategia de superación profesional estas tres figuras interactúan con enfoque de sistema.

No. 3.-La combinación de métodos reproductivos, productivos y creativos desde una dinámica grupal que conduzca a la transformación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta

La combinación de métodos reproductivos, productivos y creativos aseguran un mejoramiento en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales por parte de los profesores y profesoras. La combinación de dichos métodos a través de la dinámica grupal que se desarrolla en los talleres para la instrumentación de las acciones estratégicas, potencian el intercambio, la interacción, el debate científico, la elaboración de productos colectivos a partir del aporte individual en función de estimular potencialidades y atender las necesidades de cada profesor y profesora.

La utilización de los métodos anteriormente señalados responden al nivel y alcance de los objetivos previstos en cada taller, al nivel de asimilación de los contenidos, los cuales se planean con cierta complejidad ascendente a partir de transitarse en la apropiación de los nuevos saberes por los tres niveles de asimilación: reproductivo, productivo y creativo.

En la concepción y puesta en práctica de las acciones previstas en la planeación estratégica, la investigadora asumirá su función como orientadora de la actuación de los profesores y profesoras mediante el desarrollo y planificación de los métodos y procedimientos que deben instrumentarse para lograr un verdadero aprendizaje colaborativo.

De esta forma, se hace necesario orientar la dirección del cambio estimulando la actitud colaborativa de los profesores y profesoras basados en el respeto, el diálogo, la reflexión, la autocritica y su activa participación, de manera que el contexto grupal permita aprovechar las experiencias que favorecen el dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales expresados en las acciones propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las etapas de la estrategia de superación: diagnóstico de los agentes participantes, planeación estratégica, instrumentación y valoración para lograr una transformación positiva en la actuación de los profesores relacionada con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

En este sentido es importante que el accionar estratégico conlleve a que los profesores y profesoras problematicen, reflexionen y transformen su quehacer pedagógico a partir de la realización de actividades que le permitan saber conocer, hacer y ser en relación con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

No. 4.-La necesidad del uso de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales modelados como recurso metodológico para el cambio que se espera en la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta

El contenido ha sido valorado por diversos estudios como la parte de la cultura que debe ser asimilada por el que aprende, donde se incluyen el sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, la experiencia de la actividad creadora y las relaciones con el mundo o actitud valorativa; todo ello expresado en el saber, saber hacer, saber ser y saber desarrollar determinados elementos actitudinales.

La preparación que deben adquirir los profesores y profesoras está asociada con el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes para el correcto manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta. Para la preparación de los profesionales no basta con saber, es necesario llegar hasta el saber hacer, pero esto aún no resulta suficiente, es necesario además aquellos aspectos que van dirigidos a que aprenda a buscar nuevos conocimientos y los métodos para obtenerlos; es decir, la experiencia de la actividad creadora así como la actitud valorativa y emocional hacia lo que se aprende; las razones expuestas en esta exigencia también fundamenta la selección de las tres formas de superación profesional.

En la estrategia de superación profesional se le concede especial atención a este particular, pues se precisan los elementos relacionados con el saber, saber hacer, saber ser, así como la proyección y

desarrollo actitudinal en relación con el diseño y puesta en práctica del manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

La utilización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir de las posiciones anteriores transitan por el desarrollo de las acciones estratégicas, las cuales están encaminadas a que los profesores y profesoras a su vez se apropien de dichos contenidos.

No. 5.-La autoevaluación como vía fundamental para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta

Los asuntos referidos a la autoevaluación aparecen en la mayoría de los estudios vinculados a los procesos evaluativos desde hace varios períodos, han sido considerados por diferentes autores como vía, instrumento, técnica, mecanismo de autoeducación apreciable para un óptimo aprendizaje, gestión dinámica o momento esencial del proceso de evaluación.

Indiscutiblemente, las técnicas o instrumentos que exigen más profesionalización docente son aquellas que promueven la implicación personal del estudiante y su grupo durante el proceso evaluativo, y en este sentido la autoevaluación y la coevaluación desempeñan un rol esencial en el cambio, pues permiten reorientar la dirección del aprendizaje con sus componentes fundamentales, considerando la importancia del carácter autoeducativo y autorregulador de la personalidad en la aplicación de ambos mecanismos.

En la presente estrategia de superación profesional, la autoevaluación no se precisa como método, instrumento, objetivo, técnica o momento de la evaluación sino que se orienta hacia el aprovechamiento de las posibilidades ofrecidas por las formas de superación seleccionadas, sobre todo el entrenamiento y la autosuperación las cuales requieren que los cursistas realicen procesos de autoevaluación constante de su desempeño profesional; esto debe potenciar la transformación en función de la mejora de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

La intención fundamental es que en cada una de las etapas y acciones estratégicas que se desarrollen, la autoevaluación posibilita estimular la transformación en la actuación docente a partir de un enfoque participativo, consciente y autocrítico, donde los profesores y profesoras logren identificar sus aciertos y desaciertos desde la propia autorreflexión que le permita establecer la relación entre el nivel en se expresan las acciones generalizadoras propias de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con el estado deseado, lo cual orienta el planteamiento de nuevas estrategias de superación profesional para el cambio.

Estas exigencias psicopedagógicas penetran en todas las acciones de la estrategia de superación profesional planificada y deben ser tomadas en cuenta por directivos, profesores y profesoras. A continuación se expresan las diferentes etapas de la estrategia de superación profesional concebidas para la estrategia de superación dirigida a profesores y profesoras de la enseñanza básica en Brasil.

2.2.4.- Etapas y acciones de la estrategia de superación profesional

El resultado científico modelado consta de cuatro etapas fundamentales: diagnóstico de los agentes participantes, planeación estratégica, instrumentación y valoración de los resultados y el proceso. Para la implementación de este resultado en la práctica pedagógica se trabajará con los profesores y profesoras de las escuelas públicas (estatales y municipales) del municipio de Ribeirão Cascalheira-Mato Grosso, Br.

Estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. (TEC)

OBJETIVO GENERAL DE LA ESTRATEGIA

Contribuir a la superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. (TEC) dentro del proceso de inclusión educativa que se lleva a cabo en Brasil.

Exigencias psicopedagógicas

- Diagnóstico de necesidades
- Combinación de diferentes formas de superación profesional
- Combinación de métodos reproductivos, productivos y creativos
- Uso de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales
- Autoevaluación como vía fundamental

Fundamentos teóricos

Filosóficos, Psicológicos,
Pedagógicos, Sociológicos

**Etapa 1
Diagnóstico**

OBJETIVO

5 ACCIONES
ESTRATÉGICAS

**Etapa 2
Planeación
estratégica**

OBJETIVO

5 ACCIONES
ESTRATÉGICAS

**Etapa 3
Instrumentación
de acciones**

OBJETIVO

ACCIONES ESTRATÉGICAS
Curso, Entrenamiento
Autosuperación

**Etapa 4
Valoración de
resultados**

OBJETIVO

6 ACCIONES
ESTRATÉGICAS

**PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS PARA EL MANEJO PEDAGÓGICO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON N.E.E. (TEC)
DENTRO DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA QUE SE LLEVA A CABO EN BRASIL.**

Etapas 1: Diagnóstico de los agentes participantes

Objetivo: Constatar los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva del municipio de Ribeirão Cascalheira-Mato Grosso, Br.

Las acciones desarrolladas en la etapa de diagnóstico estarán dirigidas por la investigadora, apoyada en los directivos de las instituciones educativas públicas del municipio, con la participación de los profesores y profesoras. Su propósito es determinar cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes, potencialidades y carencias que poseen los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

En esta primera etapa de la estrategia de superación se da cumplimiento a la primera exigencia psicopedagógica explicada anteriormente, pues cada profesor o profesora expresa en su forma de dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, sus particularidades únicas y diferentes a partir de la experiencia histórico-cultural acumulada según la preparación recibida en su formación inicial y continuada. En el municipio de Ribeirão Cascalheira - Mato Grosso-Brasil, los profesores y las profesoras que laboran en la educación básica son graduados de Pedagogía, Historia, Geografía, Biología, Matemática, Letras, entre otros, por lo que se les dificulta en la mayoría de los casos la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

En este sentido se hace imprescindible diagnosticar las necesidades de los profesores y profesoras teniendo en cuenta el diagnóstico como “un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-intervención en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada”. (López, J., 1996, p.50)

Acciones específicas relacionadas con el diagnóstico de los profesores y profesoras

Acción estratégica 1. Determinación de los métodos e instrumentos que se utilizarán para conocer el estado actual de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Acción estratégica 2. Realización de una sesión de trabajo grupal (taller No. 1) para la aplicación de los métodos e instrumentos que permitan constatar el estado actual y el estado deseado que tienen los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.

relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva. (Anexo 8)

Esta acción estratégica No. 2 debe realizarse a través del siguiente proceder:

- Momento de autodiagnóstico de los profesores y profesoras para dar cumplimiento al objetivo de la etapa.
- Análisis de la preparación de las asignaturas a partir de la revisión del portafolio de los profesores y profesoras. Se realizará un muestreo a la preparación de las asignaturas para constatar, a partir de la información obtenida el estado de la proyección para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva. Esta acción debe ser realizada acompañada por los directivos.
- Observación a formas de organización de la docencia: debe realizarse por parte de los directivos e investigadora de modo que puedan obtener información sobre la actuación de los profesores y profesora para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva. Puede ser aplicada para observar cualquier tipo de actividad docente que se dirija.

Acción estratégica 3. Procesamiento de los datos obtenidos.

Constituye una necesidad la determinación de regularidades, por lo que deben considerarse todos los criterios a partir de una triangulación metodológica y de fuentes tomadas de la información obtenida. Se pone énfasis en la valoración cualitativa para caracterizar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que manifiestan los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Acción estratégica 5. Realización en la sesión de trabajo grupal de un cierre para la determinación de las potencialidades y carencias que manifiestan los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Etapas 2. Planeación estratégica. La etapas 2 se realizan a partir de los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico de los agentes participantes; en ellas se planifican las acciones y los recursos que demanda el logro de los objetivos propuestos, además se exponen las orientaciones necesarias para la instrumentación de las acciones y se refieren las condiciones para su aplicación en la práctica educativa.

Se proyecta además, el accionar con apoyo en alternativas, métodos y procedimientos que partan del aprendizaje de solución de problemas, significativo, reflexivo, desarrollador, colaborativo como vía esencial en la reconstrucción social del conocimiento para el perfeccionamiento docente, lo cual le permitirá perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con de las necesidades educativas especiales específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Objetivo: Planificar el accionar estratégico asegurando la calidad en la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Acción estratégica de planeación No 1

Planeación de los contenidos básicos que los profesores y profesoras debe dominar para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva, (Ver Anexos 5, 6 y 7). En esta etapa de la estrategia de superación profesional se cumplen las exigencias psicopedagógicas declaradas anteriormente.

Contenidos conceptuales:

- Concepciones legales brasileñas sobre la atención a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta en el contexto de la inclusión educativa.
- Relación con los conocimientos previos que deben dominar los profesores y profesoras a partir de su experiencia personal en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Diferentes enfoques y tendencias en torno a los conceptos de: necesidades educativas especiales, integración educativa, inclusión educativa y atención a la diversidad.
- Diferentes clasificaciones en torno a las N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta que aparecen en la Ciencia Psicológica y la Pedagogía Especial. Características en el contexto brasileño.
- Características psicopedagógicas de los alumnos y alumnas con TDAH, agresividad y timidez así como las N.E.E. que aparecen con más frecuencia en la escuela inclusiva brasileña.
- La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de las características de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

- Posiciones teóricas y metodológicas acerca del manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva desde el enfoque histórico cultural de Vigotsky.
- Requerimientos pedagógicos para la evaluación de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Contenidos procedimentales:

- Desarrollo de habilidades para el diagnóstico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Desarrollo de habilidades para, a partir del diagnóstico, identificar los tipos de N.E.E. que presentan alumnos y alumnas de la escuela inclusiva.
- Desarrollo de habilidades para el diagnóstico del desarrollo real y potencial que poseen los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Desarrollo de las habilidades comunicativas para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Desarrollo de habilidades para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de las características de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Desarrollo de habilidades para la evaluación de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Contenidos actitudinales:

- Disposición de adquirir la preparación necesaria para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionada con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Motivación para entrenarse en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Responsabilidad individual en la autosuperación para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionada con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

A continuación se presenta la propuesta de métodos que debe predominar para la apropiación de los diferentes componentes del contenido:

- **Reproductivos:** para la fase inicial de la apropiación de los contenidos conceptuales.
- **Productivos:** en los contenidos procedimentales mediante los que se modelan las acciones generalizadoras asociadas al manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva a través del entrenamiento desde el puesto de trabajo.
- **Creativos:** en la solución de problemas típicos que se presentan en la práctica el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Acción estratégica de planeación 2. Identificación de la preparación de los profesores y profesoras según el diagnóstico realizado.

Acción estratégica de planeación No 3. Determinación de la cantidad de grupos o subgrupos que resulten necesarios para la transformación y ubicación de los profesores y profesoras en cada uno de ellos.

Los grupos se determinarán según la identificación de la preparación que poseen los profesores y profesoras a través de sus modo de actuación en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva en un estado inicial, en los grupos se incluirán profesores con más experiencia, conocimiento y habilidades y con menos experiencia, conocimientos y habilidades, de manera tal que funcione los niveles de ayuda entre iguales.

Acción estratégica de planeación No 4. Distinción del rol de cada profesor y profesora en el grupo que fue ubicado.

- Los docentes que resulten ubicados con más experiencia, conocimientos y habilidades brindarán la ayuda necesaria a el resto en el marco de las sesiones de trabajo del curso donde debe predominar un ambiente colaborativo dirigido al intercambio, análisis y debate científico ante cada situación que se desarrolle.
- Cada docente debe asumir un rol protagónico en la reconstrucción de los aprendizajes en relación con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajen.

Acción estratégica de planeación No 5. Diseño de los programas del curso, del entrenamiento, la autosuperación, la multimedia y el sistema de talleres que integran metodológicamente las formas de superación seleccionadas. (Anexo 8)

Etapas 3. Instrumentación de las acciones planeadas

Objetivo: Instrumentar las acciones de superación profesional planificadas para contribuir a la preparación de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Acción estratégica de instrumentación No. 1. Organización y ejecución del curso como vía que posibilite iniciar el cambio en la preparación de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva a partir de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Anexo 5)

Acción estratégica de instrumentación No. 2. Organización y ejecución del entrenamiento desde el puesto de trabajo como vía que posibilite iniciar el desarrollo de las habilidades planeadas para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva. (Anexo 6)

Acción estratégica de instrumentación No. 3. Organización y ejecución de la autosuperación para profundizar en las orientaciones recibidas en el curso según las dificultades presentadas en el entrenamiento, como vía que posibilite perfeccionar la preparación de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva. (Anexo 7)

La autosuperación se dirige en este caso al desarrollo de la independencia cognoscitiva para planificar, ejecutar y autocontrolar la actividad de estudio de los profesores en relación con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Debe predominar la participación activa del docente, la elaboración de estrategias de aprendizaje que le permitan solucionar los problemas profesionales pedagógicos, rectificar los errores y establecer nuevas metas para mejorar su modo de actuación desde la reflexión sobre la práctica cotidiana y la autoevaluación sistemática.

Resulta esencial que los profesores y profesoras dominen qué necesidades de superación tienen, en qué y para qué se autosuperan, cómo pueden hacerlo y cómo realizar el autocontrol. En cada orientación a la autosuperación se le debe realizar primeramente, un estudio detallado de los textos, materiales orientados, así como la información que aparece en la multimedia para luego reconstruir el conocimiento a partir de la experiencia práctica y lo estudiado.

La organización de la autosuperación estará dirigida al uso de los métodos que transitan desde la actividad reproductiva hasta la creativa.

Acción estratégica de instrumentación No. 4. Organización y ejecución del sistema de talleres diseñados los cuales permiten la integración de las tres formas de superación seleccionadas: el curso, el entrenamiento y la autosuperación.

Orientaciones metodológicas generales para etapa de instrumentación de la estrategia de superación profesional (dinámica de funcionamiento)

Para la realización de cada taller se debe tener en cuenta que la estructura metodológica reúna los requisitos psicopedagógicos establecidos.

La investigadora en su rol de facilitadora es la responsable de organizar la discusión científica a partir de la utilización de técnicas y alternativas que promuevan la dirección efectiva del intercambio, la reflexión, la presentación de experiencias y el debate en relación con el tema central de la sesión que se desarrolla a partir de los métodos reproductivos, productivos y creativos.

Es requisito fundamental lograr el protagonismo de cada participante de modo que se enriquezca la práctica profesional de los profesores y profesora a través del entrenamiento, considerándose esencial el vínculo estrecho con los contenidos del curso y con la autosuperación según el tema o problema profesional que se trabaje.

En este sentido, se destaca que la investigadora en su rol de facilitadora en las sesiones de trabajo deberá actuar señalando contradicciones, efectuando síntesis que muestren las posiciones adaptadas a la discusión, destacando -para que sea considerado- algún punto de vista o dato importante que haya pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, interpretando las posiciones reflexivas individuales y grupales, problematizando en todo momento con preguntas que favorezcan la discusión, aportando información que luego será profundizada.

Se aprovecharán los análisis grupales para socializar los resultados de la autorreflexión valorativa que posibilita en los profesores y profesoras determinar fortalezas, potencialidades, limitaciones y barreras en su modo de actuación para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con de las necesidades educativas especiales específicamente los que presentan trastorno emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Los profesores y profesoras deben desarrollar un análisis detallado de las problemáticas que presentan y cómo mejorarlas desde un proceso sistémico y sistemático, luego de forma colectiva se dedica un tiempo para el intercambio entre todos los participantes, donde medien los criterios individuales en cuanto al diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Etapa 4. Valoración de los resultados de la estrategia de superación profesional

Esta etapa se dirige a valorar la efectividad de las acciones implementadas durante las etapas anteriores y atraviesa las demás, considerándose necesaria en la evaluación y autoevaluación que se realiza durante el accionar estratégico planificado. Se orienta hacia la retroalimentación y control

de la transformación de la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Su desarrollo debe propiciar la comparación de los resultados del diagnóstico inicial con el momento en que se evalúa, enfatizado en los cambios ocurridos en la actuación docente y planteando la determinación de aquellos problemas que aún subsisten o los que surgen en la propia dinámica grupal que establece en cada acción instrumentada. Se evalúan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los profesores y profesoras han logrado incorporar para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con de las necesidades educativas especiales específicamente los que presentan trastorno emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Objetivo: Valorar la efectividad de las acciones planificadas e instrumentadas para la superación profesional de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.

Los profesores y profesoras deben desarrollar las siguientes acciones:

Acción estratégica 1. Determinar el desarrollo alcanzado en cuanto a la aprehensión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben caracterizar preparación con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Acción estratégica 2. Identificar los aciertos y desaciertos relacionados con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva a través de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acción estratégica 3. Determinar las causas que provocan las insuficiencias y las posibles soluciones.

Los directivos deben desarrollar las siguientes acciones

Acción estratégica 4. Aplicar métodos, técnicas e instrumentos para evaluar el proceso de mejoramiento de la preparación de los profesores y profesoras en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Acción estratégica 5. Procesar los datos obtenidos determinado carencias y potencialidades, así como las causas que inciden en las limitaciones.

Acción estratégica 6. Caracterizar el proceso de mejoramiento de la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.

Los directivos instrumentarán el control de las acciones a partir de las siguientes vías:

- Intercambio con estudiantes con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
 - Control al análisis metodológico en la preparación de las asignaturas.
 - Observación a clases.
 - Control a la calidad y seguimiento del diagnóstico científico que instrumentan los profesores y profesoras a los alumnos con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta.
 - Sesiones de trabajo individual, por equipos y colectivo que permitan socializar ideas y resultados.
- La efectividad de la estrategia de superación profesional se controlará de forma general, sin analizar las acciones por separado sino evaluando el resultado del mejoramiento en la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales dentro de la escuela inclusiva.

Precisiones para el funcionamiento de la estrategia de superación profesional

Durante el funcionamiento de la estrategia de superación profesional se desarrollarán todas las acciones concebidas, teniendo en cuenta las exigencias psicopedagógicas determinadas y el contenido de cada acción.

- En los momentos iniciales la investigadora organiza las etapas: diagnóstico, planeación, instrumentación y valoración de la estrategia.
- El funcionamiento de la estrategia de superación profesional requiere la negociación con los directivos de la escuela públicas del municipio: director y coordinador para la aplicación de la estrategia.
- Con los directivos es preciso realizar un análisis acerca de los fundamentos que constituyen el deber ser, en relación con la preparación que deben tener los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta dentro de la escuela inclusiva.
- Negociación con los directivos de la escuela sobre el cómo diseñar el plan individual de los profesores y profesoras para que se puedan insertar en la instrumentación de la estrategia.
- Una vez seleccionados los profesores y profesoras que se incorporarán a la superación profesional, en la primera sesión de trabajo grupal se debe presentar el contenido de las

características generales y organización de la estrategia de superación profesional para enriquecerla o modificarla.

- Dentro del funcionamiento de la estrategia de superación profesional se deben planificar las ayudas metodológicas que deben desarrollarse en cada caso, según las particularidades del avance de los profesores y profesoras.
- La estrategia de superación profesional tiene un funcionamiento flexible, por lo tanto sus acciones estratégicas deben estar reorientadas en función de los resultados obtenidos y de la determinación de limitaciones y fortalezas expresadas en la preparación de los profesores y profesoras.
- Todas las etapas, acciones estratégicas y formas de superación seleccionadas (curso de postgrado, el entrenamiento y la autosuperación) se integran a través del sistema de talleres diseñado al efecto. (Anexo 8)
- El taller, como forma de organización de la docencia, se seleccionó por poseer una estructura dinámica y ofrecer la posibilidad de la participación activa de los profesores y profesoras que se superan y además de permitir de manera coherente la integración de las formas de superación seleccionadas.
- Precisión del cronograma a desarrollar.
- Es importante que la negociación con los directivos incluya el apoyo que deben brindar a la investigadora en la etapa de valoración de los resultados de la estrategia de superación en cuanto a las vías declaradas para el control de las acciones.

En este proceso se debe prestar especial atención a:

- La naturaleza de las relaciones sociales, los vínculos, las interacciones, las formas de colaboración y comunicación que se establecen entre los agentes coactantes que orienten su autotransformación a partir de un proceso mediado por las relaciones de ayuda que se producen en un ambiente de intercambio entre directivos y profesores, considerándose como un espacio real de desarrollo profesional de estos.
- En tal sentido en la estrategia de superación profesional que se propone los directivos de la institución educativa deben desempeñar un rol que les permita el desarrollo de las acciones estratégicas en los espacios previstos, de modo que logren instrumentar cada etapa desde el diagnóstico hasta la evaluación, donde se responsabilicen con la transformación que de manera paulatina se irá logrando en la actuación de los profesores y profesoras, resultando necesario por ello realizar cortes parciales durante la aplicación de las diferentes acciones.

Conclusiones del capítulo II

La aplicación del diagnóstico de necesidades para la determinación de potencialidades y carencias en la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica en Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con los trastornos emocionales y de la conducta, es un paso del desarrollo de la investigación realizado en el presente capítulo para determinar la superación profesional que deben recibir al enfrentar esta tarea. A través de este se han logrado determinar potencialidades y carencias en las tres dimensiones establecidas las cuales constituyen punto de partida para la estructuración de la estrategia presentada en este capítulo. Para la misma se manejaron tres criterios fundamentales a partir de precisar la superación profesional para atender las carencias y hacer uso de las potencialidades determinadas, demostrar la necesidad de la inclusión educativa, la atención a la diversidad en la escuela brasileña, tal y como recogen los documentos oficiales del país y que a través de una estrategia los profesores y profesoras reciban la superación profesional requerida.

En atención a ello, se presenta la definición de estrategia seleccionada para la superación profesional de profesores y profesoras en la atención a alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta; se establecieron las bases teóricas que la sustentan, las exigencias psicopedagógicas y las cuatro etapas en que se estructura; es de singular relevancia el conjunto de acciones estratégicas que la componen, especialmente las dirigidas a su instrumentación sostenidas en las formas de superación seleccionadas: el curso, el entrenamiento y la autosuperación y se valora la efectividad de las acciones implementadas durante las etapas previas a la autoevaluación y durante el accionar estratégico planificado. El gráfico de la estrategia presentado contiene dicha estructura para lograr la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. (TEC) dentro del proceso de inclusión educativa que se lleva a cabo en Brasil.

CAPÍTULO III: Valoración de los resultados de la instrumentación de la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta

En este capítulo, a partir de los fundamentos y la lógica seguida en la elaboración de la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, se procedió a la valoración de la misma por criterio de expertos y a presentar un registro de evidencias empíricas posterior a su instrumentación.

3.1.- Valoración de la pertinencia de la estrategia de superación profesional utilizando el método de criterio de expertos

El objetivo de este epígrafe está dirigido a constatar la pertinencia de las acciones propuestas en la estrategia de superación profesional, se realiza una valoración teórica y de contenido del sistema diseñado utilizando el método de criterios de expertos y son valorados los resultados de la instrumentación del sistema desde perspectivas múltiples. Para esta valoración empírica, primero, se describe la manera en que se realizó la instrumentación de la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

La evaluación de la pertinencia de la estrategia se toma como criterio el expresado por Texeira (2007) donde se precisa que la misma debe responder a los resultados del diagnóstico de necesidades; los objetivos y las acciones declaradas deben llevar a los sujetos del estado real al estado deseado para la solución del problema que le dio origen.

Valoración por los expertos de la estrategia propuesta. Para la investigación se seleccionaron 30 especialistas capacitados y competentes para ofrecer valoraciones y recomendaciones a la propuesta; por tanto, expertos en el tema objeto de investigación.

La consulta a expertos se realizó utilizando el método Delphi, considerado como la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas. Sus principales características son: el anonimato, la retroalimentación controlada y la respuesta estadística de grupo, considerada esta última como la más importante, a diferencia de otros métodos, por resultar menos subjetivo. Se preparó un cuestionario, perfeccionado con un pilotaje entregado después a los expertos.

Se entiende por valorar “emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en la información empírica recogida sistemática y rigurosamente”. (Lombana, 2005, pp.7-8). Constituyen características distintivas el énfasis en la utilización de los resultados y la participación activa de las llamadas “partes interesadas” a lo largo del proceso porque “permite elegir adecuadamente las preguntas que deben responder en la evaluación, seleccionar los indicadores óptimos, así como los métodos de recogida de información”. (p. 8)

La estrategia de superación que se valora en este informe fue presentada en el capítulo anterior. En el proceso de valoración de la estrategia de superación diseñada se asume la definición emitida por Crespo (2007) la cual puntualiza: “Se entiende por experto a un individuo, grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer con un máximo de competencia, valoraciones conclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre efecto, aplicabilidad, viabilidad, y relevancia que pueda tener en la práctica la solución que se propone y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarla”. (p.12)

La técnica Delphi del método de experto es considerada por Linstone y Turoff como "un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que esta sea efectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos". (Linstone y Turoff, 1975, p.11)

El método de criterio de expertos, en su variante Delphi ha sido utilizado en esta investigación a partir de las ideas fundamentadas para la determinación de los expertos. Los pasos o fases seguidos para garantizar el resultado, aplicar y analizar esta técnica, fueron los siguientes:

Fase 1. Formulación del problema y el campo. Esta constituye una fase fundamental en el referido método. Es preciso estar seguros de que los expertos seleccionados y consultados poseen las mismas nociones de este campo. La elaboración de los cuestionarios se llevó a cabo según ciertas reglas: preguntas precisas, cuantificables, independientes y que, además permitieran realizar análisis cualitativos.

Fase 2. Elección de expertos. El método escogido para valorar la pertinencia de los consultados se basa en la autovaloración de los propios especialistas (expertos) sobre sus competencias. Esta etapa fue muy importante porque la calidad de los expertos influyó de manera decisiva en la exactitud y fiabilidad de los resultados. Se tuvo en cuenta: la calificación técnica, los conocimientos específicos sobre el objeto que se evalúa y la posibilidad de decisión, entre otros. (Anexo11)

Fase 3. Elaboración y presentación de los cuestionarios. Los cuestionarios se elaboraron de manera que facilitaran las respuestas por parte de los consultados, preferentemente cuantificables y ponderables. Sometidas a pilotaje.

Fase 4. Desarrollo práctico y exploración de resultados. El cuestionario inicial fue enviado a 7 expertos para el pilotaje, acompañado de una nota de presentación que precisaba las finalidades de la investigación. A partir de la determinación de los expertos, el objetivo de los cuestionarios sucesivos permitió disminuir la dispersión de las opiniones y precisar la opinión media consensuada.

Para evaluar la efectividad de la estrategia de superación diseñada, la autora utilizó la metodología que a continuación se describe:

- Consulta bibliográfica y a especialistas para determinar las dimensiones que permitieran evaluar la efectividad de la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.
- Pilotaje inicial para validar el cuestionario elaborado.
- Reelaboración de algunos indicadores del cuestionario, según los resultados del pilotaje.
- Determinación del coeficiente K, a partir de la opinión del candidato, en correspondencia con su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios.
- Recopilación de los criterios de los expertos sobre los componentes de la estrategia de superación y las dimensiones para la evaluación de su efectividad.
- Procesamiento estadístico de la información y análisis de los resultados.

El pilotaje del primer cuestionario elaborado fue aplicado a 7 doctores, de estos 2 de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, (UCLV), Cuba; 1 de la Facultad de Educación Ciencias y Artes “Dom Bosco” de Monte Aprazível, SP.(FAECA); 1 de la - Mirassol – SP (UNIFAIMI); 1 de la UNILAGO- São José do Rio Preto – SP; 2 de la Universidad Facultad Catedral de Barra do Garças-MT. Son todos profesionales con experiencia en la atención y manejo de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta. Esta condición beneficia el logro de los objetivos para la evaluación de los expertos:

- Explicitar en el cuestionario el conocimiento sobre el manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.
- Perfeccionar la redacción de algunos indicadores en función de hacerlos más precisos y contextualizados.

Se envió un cuestionario inicial para la determinación de los expertos a 35 profesionales que, a juicio de la autora, cumplen los requisitos como expertos; se tuvo en cuenta sus conocimientos sólidos sobre necesidades educativas especiales y su manejo; la autora mantiene un constante intercambio con los otros, por compartir cotidianamente espacios científicos con ella; además se consideró los años de experiencia en el trabajo con la temática; todos tienen experiencia en la práctica profesional docente, algunos en la participación en eventos con resultados positivos en la temática.

Fueron seleccionados 30 expertos atendiendo a su coeficiente de competencia. De ellos, 20 (67%) poseen un coeficiente de competencia alto y el resto, 10 coeficiente medio, que equivale a un 33 % de la muestra seleccionada (Anexo 12), con disposición a participar como expertos.

Los 30 expertos seleccionados tienen una extensa experiencia profesional en la temática; entre ellos se encuentran: 7 doctores, 18 másteres, y 5 licenciados, de ahí que constituya una muestra significativa y pertinente que ofrece confiabilidad y seguridad en sus puntuaciones.

El procesamiento de esta información permite pronosticar la efectividad de la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

Valoración de la propuesta. A los expertos se les entregó un resumen del trabajo y una encuesta. (Anexo13). Los indicadores establecidos fueron:

1. La concepción de la estrategia de superación propuesta permite alcanzar los objetivos para preparar a profesores y profesoras de la educación básica de Brasil en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.
2. El carácter de las actividades propuestas a realizar es coherente y sistémico.
3. Contribución de la estrategia de superación a la solución de problemas prácticos de la sociedad.
4. Las posibilidades reales de su puesta en práctica en otros contextos educativos por ser viable y novedosa.
5. La propuesta de definición manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta permite preparar a profesores y profesoras.
6. Indicadores para la evaluación de la efectividad de la estrategia propuesta.

- a) La fundamentación de la propuesta.
- b) Sobre las etapas de la estrategia y acciones estratégicas, su funcionamiento y las relaciones que se establecen entre ellos.
- c) La selección lógica del contenido y su correspondencia con los objetivos.
- d) La representación gráfica de la estrategia permite la comprensión de su estructura y funciones.

Las valoraciones de los expertos fueron procesadas por el software PROCESA_CE de los trabajos desarrollados por Crespo (2013).

El primer resultado importante de este procesamiento es el nivel de concordancia de los expertos como se muestra a continuación:

COEFICIENTE DE VALOR	DE	VALOR	N-1 GL	S2/CHI (TABLAS)	S2/CHI (CALCULADO)
CONCORDANCIA		ALFA			
0,389393939		0,05	10	0,999999999	116,8181818
		0,01	10	18,30703805	

Se rechaza la hipótesis nula (H_0) de que no existe comunidad de preferencia entre los expertos para un nivel de significación de 0,05.

Se rechaza la hipótesis nula (H_0) de que no existe comunidad de preferencia entre los expertos para un nivel de significación de 0,01.

Con él se constata que se rechaza la hipótesis nula (H_0) de que no existe comunidad de preferencia entre los expertos para un nivel de significación de 0,001, lo que nos garantiza que con un 99% de confiabilidad es posible hacer valoraciones a partir del consenso de estos expertos.

Un análisis de frecuencias mostrado en el gráfico evidencia que no existe una prevalencia de las valoraciones, pues no superan las 16 selecciones y para estos casos, sobresalen las selecciones de bastante adecuada en los indicadores 1,2, 3, 4, 6,7 y 8. Se observa además, que con excepción de los indicadores 1,3 y 4, en los demás hay valoraciones de poco adecuada, es significativa en el indicador 11. Esta gráfica de frecuencia es el preámbulo de lo que será la valoración general de los expertos compensada esta tendencia a la valoración de bastante adecuada por las valoraciones extremas (muy adecuada / poco adecuada) que la “acompañan”.(Anexo 14, figura1)

Los resultados finales del consenso basado en el modelo de la lógica difusa de Crespo(2013) se muestran en la tabla del anexo 14, figura 2; con ella se corrobora la existencia de un consenso de bastante adecuado en todos los indicadores, excepto en el indicador 11. (Ver Anexo 14 Figura 2)

En cuanto al indicador 11,a continuación se presentan las opiniones más significativas planteadas por los expertos:

- En el gráfico de la estrategia y en la explicación se plantea la misión y visión son poco adecuadas para las estrategias en el ámbito educativo como resultado científico; esto se usa mucho en el ámbito empresarial, el modelo de estrategias que asumes, no incluye la misión y visión como parte de las estrategias de superación.
- El gráfico debe mostrar las particularidades de tu estrategia, ser único por mostrar su contenido, sobre todo en las etapas y sus acciones.
- Valorar los componentes, sobre todo lo de la evaluación, pues ahí no me parece efectivo.
- Analizar la modelación estableciendo las relaciones entre los elementos estructurales y la propia concepción sistémica y lo más importante donde está lo pedagógico; se percibe más lo relacionado con la preparación de los profesores y profesoras para la atención a las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta y los elementos pedagógicos se diluyen, aunque considero la estrategia correcta y pertinente.

La gráfica del anexo 14, figura 3 muestra los índices por indicadores de forma más esclarecedora y evidencia los siguientes:

1. Los índices de los indicadores varían entre 0,81 y 0,71 para los indicadores evaluados de bastante adecuado y 0,66 para el adecuado.
2. El indicador de más alta valoración es el número 3 relacionado con la contribución de la estrategia de superación a la solución de problemas prácticos de la sociedad, aquí los expertos valoran como elemento positivo que es muy válida como resultado científico porque reúne las condiciones para obtener buenos resultados en un tema donde se requiere la preparación de los futuros profesionales.
3. Los indicadores de más bajo valor relativo es el número 11, al respecto los expertos han valorado: la modelación debe establecer las relaciones entre los elementos estructurales y la propia concepción sistémica pues lo más importante se sitúa en lo pedagógico; el componente evaluación no parece efectivo.

Estos han sugerido:

- Mostrar las particularidades de la estrategia de superación y lograr que la evaluación sea más efectiva.

Sobre las valoraciones dadas, la investigadora considera necesario remodelar el esquema de la estrategia de superación de tal modo que las relaciones entre los elementos estructurales y la propia concepción sistémica se aprecien con más claridad, además de lograr mayor precisión en la etapa de evaluación.

Las valoraciones de los expertos respecto a la estrategia propuesta permitieron a la autora arribar a las siguientes conclusiones:

1. La estrategia presenta sus mayores fortalezas en:

- a. Contribución de la estrategia de superación a la solución de problemas prácticos de la educación básica en Brasil.
- b. Las posibilidades reales de su puesta en práctica en otros contextos educativos por ser viable y novedosa.
- c. La propuesta permite alcanzar los objetivos para la superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica de Brasil en el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

2. Los puntos más vulnerables se encuentran en:

- a. El carácter coherente y sistémico de las actividades propuestas y en el esquema que refleja la estructura de la estrategia de superación se mejoró al respecto; la autora considera que el criterio de los expertos fue muy valioso para enriquecer la interrelación de los componentes de la misma a tenor de las categorías pedagógicas y su modelación para la representación en el esquema.
- b. La definición de manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

Después de tomar en consideración las recomendaciones de los expertos y de hacer las modificaciones necesarias se realizó una segunda ronda acorde con Delphi de consulta a los expertos y se utilizó el mismo método de procesamiento donde se obtuvieron los resultados que de forma resumida se muestran a continuación:(Anexo 14. Figura.4)

- a) En cuanto al consenso general de los expertos éste no varió, la tendencia se mantuvo en bastante adecuado para los 10 primeros ítems y adecuado para el ítem 11.
- b) En la frecuencia por indicadores existen variaciones como se ilustra en la siguiente gráfica:

Tres aspectos esenciales se muestran en la gráfica:

- a. En la segunda ronda no se dan evaluaciones de poco adecuada.
- b. Las frecuencias en bastante adecuada son mayores.
- c. Aunque se nota un ligero incremento en las frecuencias de muy adecuada, en general esta se mantiene en la segunda ronda.

En los índices por ítems hay un incremento en todos los indicadores como se ilustra en la gráfica. Mostrada en el anexo 14, figura5.

- a) En los índices por expertos hay variación, particularmente en los expertos 1, 2, 3, 4 y 30, los que dieron muy bajas valoraciones en la primera ronda, los demás o se mantienen, o tienen poca variación. Ello aparece reflejado en el anexo 14, figura6.

De los datos anteriores se infiere que en la segunda ronda, los expertos tuvieron una mejor aceptación de la estrategia de superación. Se destacan como aspectos positivos y mejorados:

- a) Los elementos estructurales y la propia concepción sistémica de la estrategia de superación.
- b) La propuesta de definición manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.
- c) La representación gráfica de la estrategia de superación.

Los profesores y profesoras se apropian de conocimientos, técnicas y métodos propios del manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta como modo de actuación profesional y permite dar solución a los problemas presentados en la sala de aula, además de lograr la integración de diferentes formas de superación como el curso, el entrenamiento y la autosuperación en la estrategia de superación. Por otra parte, los fundamentos de la investigación científica favorecen al desarrollo del manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta; a partir de esta definición y de las formas de superación se intencionan, planifican y se ejecutan acciones que responden a las exigencias del mismo y permite la construcción de la estrategia.

3.2.- Registro de evidencias empíricas de la aplicación de la estrategia dirigida a la superación profesional de profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta

El registro de evidencias empíricas analizado, desde el punto de vista cualitativo, permitirá arribar a regularidades que conduzcan a determinar los resultados de la aplicación de la estrategia del curso, el entrenamiento y la autosuperación, integrados a través del sistema de talleres. El registro de evidencias empíricas se realizará utilizando la lógica establecida por las dimensiones e indicadores determinados en el capítulo II del presente informe y de los talleres desarrollados durante la aplicación de la estrategia de superación profesional; se emplea la observación participante para la obtención de los datos empíricos necesarios para el análisis (Anexo 10). El trabajo se realizó con los 26 docentes que participaron desde inicio en la experiencia a partir del criterio de voluntariedad.

Taller Nº 1. Constituye la primera etapa de la estrategia: el diagnóstico de los agentes participantes. En esta sesión inicial del curso se presenta el mismo y se realiza el diagnóstico. La actividad se inicia presentando el título de la misma: “Estrategia de superación profesional para la preparación de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta”.

Se desarrolla a través de la primera temática, la presentación de la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los

alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, cuyos objetivos son:

- Presentar la estrategia de superación profesional
- Realizar el diagnóstico de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de los profesores y profesoras insertados en la estrategia de superación profesional en torno al manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

Con la realización del diagnóstico se demuestra la necesidad de aplicar la estrategia de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

Se procede con la aplicación de una técnica de presentación inicial para que en el grupo se conozca entre sí, se realizará una presentación en parejas y luego de un pequeño tiempo de intercambio se realizarán las presentaciones cruzadas de las personas ofreciendo datos generales, nombre, lugar de trabajo, expectativas sobre las posibilidades de superación profesional. Los profesores y profesoras participaron voluntariamente pues deseaban incorporarse a la estrategia de superación profesional, asistir al curso, entrenarse a través de su clase y autosuperarse mediante el empleo de la multimedia.

El grupo estuvo conformado por 2 profesoras de la escuela municipal de educación infantil “5 de Mayo”; 4 profesoras de la escuela municipal de educación infantil de São Francisco; 10 profesores y profesoras de la escuela municipal de enseñanza fundamental, “Profesora María do Socorro Luz Reis”; 6 profesores y profesoras de la escuela municipal de enseñanza fundamental, Doña Antunieta Melges Camargo y 4 profesores y profesoras de la escuela estadual, “Coronel Ondino” en Brasil.

Mediante la técnica de presentación se logró que el grupo se conociera entre sí, se realizó una presentación en parejas; entre ellos se ofrecieron los datos generales, nombre, escuela donde trabajan, expectativas sobre las posibilidades de superación profesional año en el que enseñan a los niños y niñas, lo que necesitan aprender para poder aceptar correctamente el proceso de inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales.

Se aplicó la prueba de autodiagnóstico a partir de la redacción de una cuartilla con el título, “Para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales es necesario...”. La revisión por parte de la investigadora y coordinadora del curso arrojó los siguientes resultados:

Desde la **dimensión actitudinal** todos los profesores y profesoras manifiestan tener disposición para superarse en el manejo pedagógico de las necesidades educativas especiales en los alumnos;

esta disposición evidencia la motivación de los mismos, lo cual queda declarado explícitamente en el diagnóstico; expresan el interés en aprender cómo manejar pedagógicamente a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, desde la **dimensión cognitiva** exponen no dominar los documentos que en Brasil norman la superación de profesores y profesoras de educación básica en atención a N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta ni las formas de superación profesional y particularmente les falta conocimiento acerca de las necesidades educativas especiales. Expresan que en su formación inicial no recibieron este tipo de orientación y en los pocos casos que la recibieron fue muy teórica y superficial además de que enfrentar la realidad en la práctica es diferente.

Desde la **dimensión procedimental** expresan que no poseen las herramientas pedagógicas y metodológicas para atender a los alumnos hiperactivos, los agresivos o tímidos y en alguna medida a los que manifiestan alguna otra alteración en su comportamiento, que les faltan habilidades para diagnosticar a los estudiantes con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta y para el manejo pedagógico, así como para evaluar los resultados en la dirección del proceso enseñanza.

En resumen, los profesores y profesoras no están preparados para hacer un diagnóstico de estas necesidades educativas especiales, tampoco para ofrecer recomendaciones a las familias; contradictoriamente, hoy se convierte en una realidad de Brasil el proceso de inclusión educativa y de atención a la diversidad de estudiantes en las salas de aula en la enseñanza básica.

Los resultados antes expuestos conducen a demostrar la necesidad de una estrategia de superación profesional orientada a cubrir este déficit formativo que presentan los profesores y profesoras en el municipio de Ribeirão Cascalheira- Mato Grosso- Brasil.

Posterior al debate de los resultados del diagnóstico con el grupo, se repartió un material impreso con la propuesta de estrategia de superación profesional diseñada por la autora a fin de enriquecerla, modificarla y negociarla, según los resultados del autodiagnóstico.

La dinámica de intercambio entre los alumnos y alumnas para la aceptación y enriquecimiento de la estrategia de superación profesional se realizó a partir de los siguientes criterios: aceptación de la estrategia, aspectos a modificar, aspectos a enriquecer a partir de las necesidades de profesores y profesoras.

Los profesores y profesoras participantes aceptan la estrategia y proponen hacer explícitas las acciones del entrenamiento y la autosuperación, pues son los momentos en los cuales deberán actuar de manera autónoma e independiente sin la ayuda y la presencia de la orientadora; plantean

la necesidad de tener en sus manos desde ya la multimedia para la autosuperación pues deben familiarizarse con la misma, algunos plantean limitaciones en el manejo de las nuevas tecnologías.

Se realizó el cierre del taller, y los profesores y profesoras quedaron motivados e interesados en continuar el proceso de superación profesional, se realizó la orientación para la autosuperación para el próximo taller, de la consulta de documentos a través de la autosuperación y del auxilio de la multimedia para la preparación del próximo encuentro. Los documentos orientados son los siguientes: Ley 4.024/61 que reglamenta las Directrices y Bases de la Educación Nacional. (LDB) 1996; Resolución Estadual 040/2006. Ley Orgánica del municipio Ribeirão Cascalheira-MT. (LOM) 2006; Plan Nacional de Educación (PNE) Ley 10.172/2001 (PNE) 2001; Plan Nacional de Educación 2011-2020; Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, del Consejo Nacional de Educación-CNE Resolución CNE/CEB nº 2/2001. La base orientadora de la actividad fue:

- Revise los documentos anteriores en la multimedia “Inclusión educativa y atención a la diversidad en la escuela brasileña”, de la autora de esta tesis, Zilma Freitas de Jesus Assis, Brasil. 2013 en el tema No. 1
- Lectura y profundización de los documentos
- Realizar un resumen valorativo sobre los sustentos legales que tiene el proceso de inclusión educativa de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionada con trastornos emocionales y de la conducta en la educación básica en Brasil.

El cierre del taller se realizará a través de una ronda de comentarios por todos los profesores y profesoras participantes para estimular la sensibilidad hacia la necesidad de superarse en los temas que se proponen en la estrategia, así como la creación de actitudes positivas hacia la escuela inclusiva brasileña.

Taller No. 2: forma parte de la segunda y tercera etapa de la estrategia, planeación e instrumentación del curso, el entrenamiento y la autosuperación, en este se utilizan materiales impresos, papelógrafo y computadora para proyectar el ppt.

“La Educación Básica en Brasil. El proceso de inclusión educativa”, es el tema del taller y tiene como título “Los sustentos legales de la escuela inclusiva en Brasil”. Se realiza la actualización de los profesores y profesoras sobre los sustentos legales y pedagógicos que promueven el proceso de inclusión educativa en la educación básica en Brasil en la actualidad, para lo cual fue orientado en el taller anterior una actividad de autosuperación.

Los profesores y profesoras están sensibilizados, interesados y necesitados de preparación profesional para ofrecer un correcto manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E.

relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta que bajo la inclusión educativa asisten a la educación básica en Brasil.

Como se había previsto, se comienza el taller con el debate en torno a los fundamentos psicopedagógico del proceso de inclusión educativa a la educación básica de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionada con trastornos emocionales y de la conducta en el contexto brasileño.

Se parte de ideas sobre la “Pedagogía de la diversidad” como concepción de un modelo educativo que garantice una educación de elevada calidad para todos en condiciones de masividad, con equidad, igualdad de oportunidades, sin segregación o discriminación de nadie a pesar de sus diferencias.

Los profesores y profesoras en su intercambio con la investigadora consideran que se trata de un modelo eminentemente socializador, integrador y desarrollador para todos, una escuela integrada, abierta a la diversidad, responsabilizada con el aprendizaje y el desarrollo de todos los alumnos y alumnas que ingresan en ella, a partir de sus características psicopedagógicas.

Afirman que esta es la perspectiva teórica desde la cual debe precisarse lo que será entendido por escuela inclusiva, en la cual se manejen pedagógicamente las diferentes necesidades educativas especiales que se manifiestan en la educación brasileña.

En un segundo momento del taller se retoman la orientación de la actividad de autosuperación, que consistía en sistematizar las ideas que expresadas en los documentos que norman, o debe normar el manejo a las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en Brasil. La multimedia constituye el soporte que revisaron los profesores y profesoras, quienes a través de la autosuperación consultaron los documentos legales que norman el proceso de inclusión educativa en la escuela brasileña.

Para su desarrollo se divide el grupo en equipos y a cada uno se le asigna el análisis de uno de los documentos:

- **Equipo 1.** Las leyes de directrices y bases que rigen el sistema educativo en Brasil (LDB). Sus especificidades para la enseñanza básica.
- **Equipo 2.** LEI COMPLEMENTAR MT Nº 114/2002.
- **Equipo 3.** Ley Orgánica del municipio Ribeirão Cascalheira-MT. (LOM) 2006; Resolución Municipal 040/2006.
- **Equipo 4.** Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, del Consejo Nacional de Educación-CNE Resolución CNE/CEB nº 2/2001.

El Equipo 1 opina que la Ley de Directrices y Bases de la Educación aunque tenga legislado que todos los alumnos y alumnas tienen derecho a la Inclusión, ello no ocurre cotidianamente; sin

embargo, los alumnos y alumnas están en las clases, pero siguen excluidos por la falta de preparación que tiene los profesores y profesoras para atender la diversidad.

Los profesores y profesoras caracterizaron el documento que reglamenta en sus aspectos fundamentales la educación, sus objetivos, vías, procedimientos, programas, características e instituciones.

En el aspecto particular de la superación profesional se señala la obligatoriedad de las instituciones formativas en mantener “programas de formación continuada para los profesionales de educación de los diversos niveles” aunque existen instituciones a las que corresponde la formación continuada, la que debe ofrecerse a los profesionales de educación de todos los niveles. Los profesores y profesoras expresan que, acorde al documento, los sistemas de enseñanza deberán promover el perfeccionamiento profesional continuado y el perfeccionamiento de sus profesionales en cada nivel de enseñanza. Esta legislación ofrece cobertura y amplía los alcances de la formación continuada, incluyendo los cursos de postgrado en el nivel de maestría y doctorado, sobre lo cual se produce un amplio debate con elementos teóricos y ejemplos prácticos.

Otra arista que trata el equipo 1 es que la Ley considera que los sistemas de enseñanza deben asegurar a los alumnos y alumnas el currículo, métodos, recursos y organización específicos para atender sus necesidades, en virtud de sus deficiencias y la aceleración de los estudios a los superdotados para concluir el programa escolar. Se debate sobre la implicación legal en la protección del manejo de las necesidades educativas especiales, las cuales aparecen protegidas en la Constitución Federal de Brasil, tanto en alumnos y/o alumnas que poseen altas habilidades/superdotados para el aprendizaje o entre los que tienen dificultades cognoscitivas no relacionadas con deficiencias físicas o mentales.

Los profesores y profesoras arriban a la conclusión de que el documento refleja la existencia en Brasil de la legislación que respalda la preparación de los profesionales de la educación en sus diferentes niveles, tanto desde la superación de los profesores y profesoras no graduados como los graduados de una especialidad de nivel superior y, al igual que las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta y su atención estas están protegidas por la Ley.

Por su parte, el equipo 2 presenta sus conclusiones sobre la Resolución Estadual 040/2006. Se hace un análisis de lo planteado por la Resolución y se concluye que es una copia de lo expresado en la Ley de Directrices y Bases, Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, en la cual se establecen las directrices y bases de la educación nacional en Brasil.

La Resolución Estadual señala que es la educación, sobre lo cual se produce un rico debate a partir de diferentes conceptos de educación considerada en la Ley y Resolución como el proceso

formativo que se produce en la familia, en las instituciones, en la convivencia humana, el trabajo y la práctica social.

Otros participantes asumen los principios y fines de la educación en Brasil haciendo énfasis en el aspecto IV referente al respeto a las libertades y el apego a la tolerancia, considerando este el de mayor relación con la problemática del manejo a las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

El capítulo V se dedica a la educación especial que es la educación escolar, ofrecida preferencialmente en la red regular de enseñanza, para educandos portadores de necesidades educativas especiales. Los profesores y profesoras debaten sobre el manejo y atención a las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en la propia clase, siempre que existan las condiciones y posibilidades de incluir al alumno y alumna en la enseñanza regular, y el profesor o profesora esté preparada para ello.

Los profesores y profesoras debaten sobre la pertinencia de garantizar los aseguramientos para el manejo de los educandos con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en el sistema de enseñanza, entre estos los currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y organizativos específicos, para atender sus necesidades.

Se refieren además, sobre cómo la ley incluye a aquellos que no pueden ser atendidos en la enseñanza fundamental, en virtud de sus deficiencias y acelerar para concluir en menor tiempo el programa escolar para los superdotados.

Se refiere la Ley a aquellos profesores con una formación inicial adecuada en nivel medio o superior, para la atención especializada, como profesores de enseñanza regular capacitados para la inclusión de los educando desde las clases como el ideal de la educación especial. Se trata de garantizar el acceso igualitario a los beneficios de los programas sociales disponibles para el nivel de enseñanza regular.

Como conclusión, el equipo 2 plantea que la Resolución Estadual 040/2006 es copia fiel de la Ley de Directrices y Bases, Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, de Brasil, lo cual es lógico pues en la ley se establecen las directrices y bases de la educación nacional en Brasil, adoptado también para el Estado. Es una Ley amplia que aborda todas las aristas que debe normar una Ley General de Educación, haciendo énfasis en el análisis de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta que servirá de guía para la estrategia de superación.

En esta misma dirección, el equipo 3 presenta los pormenores de la Ley Orgánica del municipio Ribeirão Cascalheira-MT- Brasil. (LOM) 2006. Esta es una copia de la LDB y de la Ley Estadual, la cual regula en el municipio, lo relacionado con la educación en todos sus niveles, acorde a lo debatido por profesores y profesoras integrantes del equipo, la misma ratifica la necesidad de la

educación en cualquier nivel y establece la valorización de los profesionales de la educación garantizando el plan de carrera para su formación y el reciclaje periódico de los profesionales de la educación.

Es, en opinión de los participantes, una Ley que les garantiza la superación profesional continuada a todos los docentes, lo cual es una fortaleza para el sistema de educación en el municipio, como la base legal existente que apunta hacia un amplio programa nacional de formación continuada de profesores y profesoras para elevar la calificación pedagógica, el derecho de cada profesor y profesora a esta, y con ello a una escuela de calidad.

Finalmente, el equipo 4 estudia las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, del Consejo Nacional de Educación-CNE Resolución CNE/CEB nº 2/2001. Esta Ley establece las directrices para el manejo de las escuelas y los diferentes niveles de enseñanza en la atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, precisa la necesidad de atender a la diversidad, pero no ha propiciado a los profesores y profesoras sustentos teóricos y metodológicos que les de confianza para atender a las necesidades educativas especiales.

Los participantes en el taller consideran que la Resolución Nº 2/2001 legisla que en los sistemas de enseñanza deben matricular todos los alumnos y alumnas, incluyendo que las escuelas se organicen para la atención de educandos y educandas con necesidades educacionales especiales, asegurando las condiciones necesarias para una educación de calidad para todos. Se analiza el apreciable avance al no señalar la Educación Especial como una modalidad a ser sustituida por la educación común, pues necesita de orientaciones que fortalezcan un enfrentamiento a los desafíos impuestos por la inclusión.

Los profesores y profesoras discuten sobre cómo debe ser, a partir de lo legislado, el servicio a esos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, cómo este debe ser realizado en clases comunes de la enseñanza regular y que las escuelas pueden crear clases especiales.

Se considera que las escuelas especiales deben estar reservadas para el servicio con carácter extraordinario de alumnos y alumnas que requieran programas que la escuela común no consiga satisfacer. Es aceptada la nueva visión sobre las necesidades educativas especiales pues constituye un enfoque diferente al concepto de deficiencia, de un lado valora la posibilidad de potenciar estas personas y del otro, el papel de la escuela.

Del estudio y debate de los documentos se llegan a establecer regularidades de los planteamientos en torno al problema y se plasmarán en un papelógrafo. Estas regularidades se organizan a partir de las dimensiones e indicadores establecidos previamente.

Desde lo **cognitivo** se puede afirmar que la orientación previa y el desarrollo del taller ha posibilitado el dominio de conocimientos básicos sobre documentos normativos sobre la superación

de profesores y profesoras de educación básica en atención a las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta; de la misma forma se refleja un conocimiento elemental de las formas de superación profesional normadas para profesores y profesoras de la educación básica. Sin embargo, aún no logran entender cómo lograrlo en la propia escuela, desde el puesto de trabajo, pues consideran la liberación temporal como la única vía; no asumen la autosuperación como la vía fundamental, sino la actividad de cursos ofrecidos de forma presencial. Existe un reconocimiento mayor al contenido de esta superación, entendida como la preparación para el manejo de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

De forma diferente se manifiesta **lo procedimental**, aún no se constatan por no haberse trabajado, la presencia de habilidades para diagnosticar y evaluar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual tampoco está en el discurso de las intervenciones en los debates.

La **dimensión actitudinal**, por el contrario, se refleja en las frases, intervenciones, valoraciones realizadas, se constata la disposición, motivación e interés de los profesores y profesoras para superarse en el manejo de las necesidades educativas especiales, lo cual es una evidente potencialidad. Cuando se les pide a los cursistas su valoración en torno a la problemática de la escuela inclusiva es unánime su aceptación.

Se orienta la autosuperación a través de la multimedia mediante la consulta de los materiales sobre “Pedagogía y diversidad” a través del texto “Educación y diversidad”, de un colectivo de autores cubanos, específicamente lo relacionado con la necesidad de las adaptaciones curriculares para atender a la diversidad en la escuela inclusiva brasileña. La orientación es revisar en la multimedia, “Inclusión educativa y atención a la diversidad en la escuela brasileña”, de la autora Zilma Freitas de Jesus Assis, Brasil. 2013 en el tema No 1 los siguientes documentos:

Tema II:

- “La atención a la diversidad y las adaptaciones del currículo”. Rosa Blanco.
- “La inclusión escolar un asunto de todos”. Zaida Janeth Córdoba Parrado
- “Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?” Andrea J. Vega Godoy.
- “Prevención y atención educativa integral a los niños de la primera infancia con necesidades educativas especiales”. Gudelia Fernández Pérez de Alejo; Eulalia Travieso Leal y Ana Cristina Rodríguez Rivero.

Después de realizada la lectura a través de la autosuperación: explique los principales sustentos pedagógicos de la inclusión educativa, la atención a la diversidad y el manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta que se pueden presentar en la educación básica en Brasil.

A partir de lo aprendido en el taller y la consulta realizada los profesores y profesoras deberán **entrenarse** en cuanto a valorar en los programas de las materias que imparten las adaptaciones curriculares que son necesarias hacer para atender a la diversidad dentro de la educación básica en Brasil.

Taller No. 3: se desarrolla como tipo clase y se emplean materiales impresos, papelógrafo y computadora para proyectar el ppt. El Tema que se aborda es el 2, titulado: “Pedagogía y diversidad” y el título de la clase es: “La atención a la diversidad en la escuela inclusiva brasileña.”

En el taller se argumenta la importancia del conocimiento por parte de los profesores y profesoras, de los fundamentos pedagógicos de la atención a la diversidad en el contexto de las transformaciones que enfrenta la educación básica brasileña y se caracteriza, desde el punto de vista pedagógico, la atención a la diversidad a partir de los rasgos que la distinguen.

La apertura del taller se realiza con una ronda de comentarios por parte de los participantes sobre los aspectos aprendidos en el taller anterior, lo entrenado en el puesto de trabajo y lo estudiado a través de la autosuperación con las lecturas realizadas de los materiales orientados en la multimedia. Se realizan las aclaraciones de las dudas que quedan en los profesores y profesoras.

La investigadora y profesora del curso explica el recorrido histórico que en el campo de la Pedagogía y la Educación Especial han tenido las categorías “atención a la diversidad”, “inclusión educativa” y “atención a las necesidades educativas especiales”, así como sus particularidades en el contexto brasileño. Se presentarán los autores más reconocidos en el ámbito universal y nacional y se desarrolla un debate sobre estos conceptos que permiten ofrecer puntos de vistas diversos y esclarecer cuál adoptará partiendo de lo legislado para la educación brasileña.

Se argumenta, en un proceso colectivo, el tratamiento de los conceptos en correspondencia con el currículo escolar y la práctica educativa, así como la necesidad de realizar una correcta caracterización psicopedagógica de los alumnos y alumnas y sobre esta base, realizar las adaptaciones curriculares.

En un segundo momento del taller se realiza un trabajo en equipo a través del método de trabajo con las fuentes y para ello se utiliza un material impreso donde se explica cómo estructurar pedagógicamente el trabajo independiente como componente del ajuste y respuesta educativa de la atención a la diversidad dentro de la escuela inclusiva.

Se desarrolla un amplio debate con los cursistas sobre el enfoque metodológico del sistema de tareas docentes dentro de la clase para atender a la diversidad, el cual resulta interesante y productivo, tal y como fue expresado. Se apoyan para el debate en los textos orientados en el estudio de autosuperación, estos son: “La atención a la diversidad y las adaptaciones del

currículum', de Rosa Blanco; "La inclusión escolar un asunto de todos", de Zaida Janeth Córdoba Parrado; "Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?", de Andrea J. Vega Godoy; "Prevención y atención educativa integral a los niños de la primera infancia con necesidades educativas especiales", de Gudelia Fernández Pérez de Alejo; Eulalia Travieso Leal y Ana Cristina Rodríguez Rivero.

Desde el punto de vista de la **dimensión cognitiva** los profesores y profesoras logran establecer las relaciones entre los documentos normativos y lo que la ciencia reconoce actualmente y corroborar que esta última se adelanta y supera lo normado.

Se discute cómo en Brasil existe un sistema de Educación Especial que es no gubernamental, históricamente a él han asistido los niños y niñas portadores de N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, aquellas que imposibilitan la inserción del menor a la enseñanza regular, tales como: autismo, Síndrome de Down, retraso mental profundo, trastornos auditivos severos, déficit visuales, deficientes físicos con síndromes acompañantes, entre otros.

En la escuela regular existe una sala multifuncional que atiende en horarios contrarios a los niños y niñas con N.E.E. relacionada con trastornos emocionales y de la conducta. Estas están carentes del equipo multidisciplinario que requieren estos escolares, y los profesores tampoco pueden cubrir ese déficit pues no están preparados.

En la sala de clases regulares los alumnos y alumnas deben ser atendidos por los profesores y profesoras que no están especializados en estos problemas y hoy se exige, desde lo legal como se ha analizado en el taller anterior, el proceso de inclusión educativa para estos escolares, lo cual implica una preparación de los profesores y profesoras.

Por lo tanto en Brasil el concepto de educación especial ha evolucionado en el orden práctico para abrir paso a un proceso de inclusión educativa y de atención a la diversidad dentro de la enseñanza regular.

Lo procedimental no se privilegia en este taller, vuelve a ser lo teórico sobre las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta lo que prevalece. Se organiza de esta forma, dado la necesidad de prepararse desde el punto de vista teórico para poder enfrentar en la escuela, con sólidos argumentos, una tarea verdaderamente compleja. No obstante, se manifiesta claramente desde el punto de vista actitudinal la necesidad de conocer y de desarrollar habilidades para proceder en el manejo de estudiantes con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

El cierre del taller se realiza aplicando la siguiente técnica participativa: en una cinta de papel escribirán los principales obstáculos personales e institucionales que ellos consideran que se puedan presentar para atender a la diversidad dentro de la escuela inclusiva en Brasil.

Se orientará al grupo revisar en la multimedia: “Inclusión educativa y atención a la diversidad en la escuela brasileña”, de la autora Zilma Freitas de Jesus Assis, Brasil. 2013 en el tema No 1 los siguientes documentos:

Tema III:

- *Educación y diversidad* del colectivo de autores cubanos y dentro de él un artículo titulado, “El diseño de estrategias pedagógicas en respuestas a la diversidad” de la autora Lisette Gómez Álvarez y como parte de su entrenamiento apliquen a su práctica educativa las recomendaciones ofrecida por la autora.
- “Disturbios, trastornos, dificultades e problemas de aprendizaje”, de Juliana Zantut Nutti
- “Agresividad en el contexto escolar”, de Pedro Miguel López Sousa.
- El texto *Desarrollo Psicológico y educación*, en el capítulo 3, trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales, en ese capítulo lo relacionado con la timidez, de Álvaro Marchesi y Cesar Coll.
- “La hiperactividad infantil. Detección y tratamiento”, por Vanessa Castiglioni Montes.

Se orienta la realización de la lectura de los materiales y realiza un cuadro sinóptico donde se expresen las características que tipifican la conducta de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta relacionadas con la agresividad, la timidez y la hiperactividad.

Los profesores deben realizar su **entrenamiento** identificando en su grupo de alumnos y alumnas las manifestaciones de estas características presentes en ellos y la importancia de estar preparados para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta estas particularidades.

Taller No. 4: utiliza materiales impresos, papelógrafo y computadora para proyectar el ppt, se incluye en el tema 3: Características psicopedagógica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, cuyo título es “Características psicopedagógica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta que aparecen en la educación básica en Brasil”.

En el taller se caracterizan, desde el punto de vista psicopedagógico, las manifestaciones conductuales de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta que asisten a la educación básica en Brasil; dentro de ellos se caracteriza la hiperactividad, la agresividad y la timidez como manifestaciones conductuales y necesidades

educativas especiales frecuentes que aparecen en los alumnos y alumnas que asisten a la Educación Básica en Brasil.

Se desarrolla una dinámica en pequeños grupos para recordar los elementos esenciales presentados en el encuentro anterior, sobre las adecuaciones curriculares necesarias para la atención pedagógica a la diversidad; esta se apoya en los materiales orientados en la orientación de la autosuperación en el taller anterior.

Se expone en sesión plenaria el estudio realizado de los materiales consultados en la multimedia bajo la orientación de la autosuperación en el taller anterior, se realizan reflexiones en torno a la aplicación en su actividad profesional y en su puesto de trabajo de lo aprendido en el encuentro anterior (lo realizado en el entrenamiento).

La exposición de la investigadora versa sobre las diferencias entre problema y trastornos de conducta a partir de las posiciones teóricas y metodológicas de los diferentes autores. La aceptación en el contexto brasileño de estas manifestaciones en la escuela inclusiva y la necesidad de su manejo desde el enfoque de la atención a las necesidades educativas especiales.

Desde el punto de vista cognitivo el debate de los profesores participantes se centró en qué hacer pedagógicamente con las diferentes manifestaciones de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, dado que existe mayor información sobre las características de los niños y niñas con hiperactividad o TDAH, no tienen dificultad para identificarlos, estos en muchos casos también manifiestan agresividad, tienen dificultades en sus relaciones interpersonales, no cumplen con los deberes escolares, infringen sistemáticamente la disciplina escolar, molestan el normal desarrollo de la actividad docente y generan conflictos en el seno de la familia.

En el caso de la timidez existe muy poca literatura al alcance de los profesores y profesoras que explique las características psicopedagógicas de estos alumnos y alumnas, y como no molestan en la clase pasan inadvertidos, no son tenidos en cuenta, no se atienden sus dificultades en el aprendizaje, lo cual hace que las lagunas en sus aprendizajes sean cada vez mayores y entran en un proceso de abandono pedagógico. Esta situación disminuye su autoestima y cada vez se plantean metas menores, lo cual provoca aislamiento en el grupo de coetáneos, retraimiento y problemas de interrelaciones con los demás.

Lo procedimental se expresa desde el posicionamiento teórico de los profesores y profesoras, pero no se ha ejercitado ni se ha ejecutado acciones prácticas, más allá del desarrollo de habilidades para la comprensión de un tema de alta complejidad como el del manejo de N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, por demás, se expresa la implicación afectiva con este tema.

Lo procedimental comienza a desarrollarse a partir del trabajo en pequeños grupos a través de la consulta de un material impreso sobre las manifestaciones conductuales de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que asisten a la educación básica en Brasil, se proponen la conformación de varios equipos de trabajo:

- **Equipo 1.** Niños que no cumplen con sus deberes escolares. Los problemas de disciplina escolar.
- **Equipo 2.** Características de la hiperactividad. Recomendaciones pedagógicas.
- **Equipo 3.** Características de la agresividad. Recomendaciones pedagógicas.
- **Equipo 4.** Características de la timidez como manifestaciones conductuales y necesidades educativas especiales frecuentes que aparecen en los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica en Brasil.

En sesión plenaria se realiza la presentación de las ideas aprendidas por los diferentes equipos enfatizando en la necesidad de ofrecer a estos alumnos y alumnas un manejo pedagógico adecuado para atender estas necesidades educativas especiales dentro de la escuela inclusiva en Brasil, y el cómo actuar con ellos. Se destacan las propuestas de acciones y la elaboración de algunos instrumentos para el diagnóstico y medios para el trabajo en la sala de aula con los niños, lo cual evidencia un proceder metodológico que va haciéndose regularidad.

El cierre del taller se realizará a partir de una reflexión y presentación por parte de los participantes sobre la importancia de estos saberes para su práctica pedagógica.

Se orienta la aplicación a su desempeño profesional a través del **entrenamiento** sobre lo estudiado en el taller y la redacción de un artículo acerca de la experiencia en la identificación de estos alumnos y alumnas en sus grupos de clases.

Para la **autosuperación** se orienta la consulta de la multimedia, específicamente el material que se encuentra en el tema III, “Concepción pedagógica de los alumnos con trastornos en la conducta” de la autora: María Mercedes Pérez Fowler, además del artículo científico “Características psicológicas de los niños y adolescentes con trastornos de la conducta que afectan el aprendizaje”, de la Lic. María Mercedes Pérez. Después de la lectura de ambos materiales los profesores y profesoras deben enriquecer el artículo elaborado con los aprendizajes realizados.

Se orienta además a los profesores y profesoras la revisión en la multimedia del tema IV, un material titulado “Análisis y Características del Dibujo Infantil” del autor Carlos Cabezas López y bajo las orientaciones allí emitidas en el capítulo 4 sobre el Dibujo infantil: psicodiagnóstico, el Test de la figura humana, test de la familia aplicar esta técnica a uno de los alumnos o alumnas que presentan una de las necesidades educativas especiales trabajadas en el taller.

Taller No. 5, tipo de clase, se emplean materiales impresos, papelógrafo y computadora para proyectar el ppt. El tema 4 es “El diagnóstico psicopedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que asisten a la educación básica en Brasil”, el título del taller es “El diagnóstico psicopedagógico como condición indispensable para la caracterización de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.”

Se caracteriza el diagnóstico psicopedagógico como punto de partida para la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica en Brasil; se identifican los métodos y técnicas más frecuentes que pueden ser utilizadas por los profesores y profesoras para diagnosticar desde el punto de vista psicopedagógico a los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica en Brasil; se realiza la interpretación los resultados de la aplicación de métodos y técnicas más frecuentes que pueden utilizar los profesores y profesoras para diagnosticar desde el punto de vista psicopedagógico a los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica.

Se realiza la dinámica de grupo prevista: la misma se organiza a partir de pequeños grupos, se recuerdan los elementos esenciales presentados en el encuentro anterior sobre la posibilidad de identificar y ofrecer un manejo pedagógico adecuado a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dentro de ellos la hiperactividad, la agresividad y la timidez. La experiencia profesional de los profesores y profesoras permite el rico intercambio de ejemplos, los cuales se sustentan desde las diferentes posiciones teóricas que existen y en las que se han ido preparando los cursistas.

Se realiza el debate en esos pequeños grupos sobre los contenidos de los materiales orientados a estudiar en la multimedia para la autosuperación, en la misma sesión se entrenó a los docentes en los métodos y técnicas de para realizar el diagnóstico psicopedagógico.

Como parte del entrenamiento a los profesores y profesoras se produce la exposición en sesión plenaria del artículo científico realizado a partir de la experiencia profesional en el entrenamiento y de la consulta de los materiales que aparecen en la multimedia, esta actividad es muy exitosa, dada la disposición de los cursistas a participar y la autopreparación realizada.

Los participantes exponen numerosas reflexiones en torno a la aplicación a su actividad profesional en su puesto de trabajo, de lo aprendido en el encuentro anterior (lo realizado en el entrenamiento). Se manifiesta un creciente dominio del contenido sobre lo normado legalmente, los métodos y procedimientos que se requieren para desarrollar la actividad cognoscitiva y la realización práctica de actividades. Las manifestaciones afectivas son referentes de lo acertado del proceso desarrollado en la selección del objeto de investigación y de la aplicación de la estrategia de superación.

Al solicitarse a los participantes su reflexión sobre las dificultades que confrontaron para identificar los alumnos y alumnas con hiperactividad, agresividad o timidez, después de haberse orientado la aplicación del diagnóstico en sus aulas a los niños y niñas con N.E.E. específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta, se pudo constatar el desarrollo de habilidades para diagnosticar los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual es un logro reciente de la aplicación de la estrategia. Después de escuchadas las experiencias, se explica que todo el proceso de identificación y caracterización se puede realizar de manera científica a partir de una herramienta que tienen los docentes en sus manos: el diagnóstico psicopedagógico.

La investigadora, a través del método expositivo, presenta a los profesores y profesoras todas las características del diagnóstico psicopedagógico, las diferentes definiciones que existen, los métodos que tienen en sus manos para aplicarlo en su accionar diario. De la misma forma se plantean ejercicios y situaciones extraídas de la realidad pedagógica para comprobar la aplicación de los conocimientos adquiridos y motivar para profundizar en el dominio de los métodos necesarios de investigación.

Con el mismo fin se explican los métodos de investigación como la observación, la entrevista al alumno o alumna y a la familia, el análisis derivados de la actividad, la revisión de los cuadernos escolares, el completamiento de frases, el dibujo y la composición, entre otros; la interpretación de los resultados de la aplicación de métodos y técnicas más frecuentes que pueden utilizar los profesores y profesoras para diagnosticar desde el punto de vista psicopedagógico a los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica. La explicación inicial motiva una amplia participación de los profesores y profesoras, hay que recordar que los mismos poseen experiencias y amplias vivencias prácticas en el aula, lo cual es un factor que facilita la comprensión de la actividad que realizan, ahora teniendo en cuenta los argumentos científicos y los procedimientos metodológicos asumidos de forma coherente con la realidad pedagógica.

Cuando se solicita a los cursistas, que expongan los resultados del dibujo infantil que aplicaron a uno de sus alumnos con necesidades educativas especiales, tanto el test de la figura humana como el test de la familia, la interpretación que hicieron de los datos aportados, y la relación que pueden establecer con los estudios teóricos realizados y sus vivencias como profesores o profesoras, se percibe el dominio de los procedimientos, ya no solo para aplicar el diagnóstico sino para interpretar y evaluar sus resultados, acorde con las características de sus estudiantes y de la propia actividad docente que desarrollan.

El cierre del taller se realiza a través de una ronda de comentarios sobre lo aprendido y la valoración de la importancia del diagnóstico psicopedagógico para la caracterización de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, este intercambio fue

excelente, dada la argumentación científica de las acciones prácticas, la motivación manifiesta por continuar el desarrollo de la estrategia y el reconocimiento a lo aprendido, tanto en conocimientos como en procedimientos metodológicos.

Finalmente, se les orienta para el entrenamiento, la aplicación de los métodos y técnicas la interpretación de sus resultados a un caso real de un alumno o alumna del grupo clase que dirigen en su escuela para traer la caracterización realizada al taller del próximo encuentro.

Para la **autosuperación** se les propone consultar en la multimedia el material del tema IV “Pedagogía y atención a la diversidad en el contexto escolar” de las autoras: Dra. Griselda Sánchez Orbea y Dra Graciela Urías Arbolaes en lo referido a: *El diagnóstico pedagógico integral como alternativa para la atención a la diversidad en el contexto de la integración educativa*.

Taller No. 6, tipo de clase, se emplean materiales impresos, papelógrafo y computadora para proyectar el ppt, el taller se inserta en el tema 5, “Las concepciones de L.S. Vigotski para el manejo pedagógico de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica en Brasil”, cuyo título es “Las concepciones de L.S. Vigotski para el manejo pedagógico de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta de los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica en Brasil”.

En el taller se valora la importancia de las concepciones teóricas de L.S. Vigotski aplicadas al manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta que asisten a la educación básica en Brasil.

Se realiza una ronda de comentarios para recordar los elementos esenciales presentados en el encuentro anterior sobre el diagnóstico psicopedagógico como condición indispensable para la caracterización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales; se produce una reflexión amplia y argumentada científicamente, y ejemplificada desde la práctica.

Se orienta el debate en pequeños grupos sobre los contenidos recomendados a estudiar en la multimedia para la autosuperación. El pequeño grupo de trabajo facilita el debate, especialmente dada la diversidad de vivencias prácticas y culturales, afloran numerosos ejemplos y argumentos científicos en las exposiciones realizadas por los cursistas.

Al producirse la exposición, en sesión plenaria, sobre la experiencia profesional adquirida en el entrenamiento y la consulta de materiales que aparecen en la multimedia sobre la caracterización realizada a un alumno o alumna a partir de la aplicación de métodos y técnicas y la interpretación de sus resultados, se demuestran los avances de profesores y profesoras durante la aplicación de la estrategia, ello se corrobora, no solo por las evidencias empíricas derivadas de los talleres en

cuanto a conocimientos y procedimientos sino por la propia expresión de la relación afectiva e aplicación personal de los participantes con las actividades realizadas por ellos.

En esta misma dirección se orientan las reflexiones en torno a la aplicación a su actividad profesional, desde su puesto de trabajo, de lo aprendido en el encuentro anterior (lo realizado en el entrenamiento); indudablemente sus opiniones matizan la aceptación de la estrategia y sus resultados. Las expresiones e ideas emitidas permiten, confirmar lo necesario de la aplicación de la estrategia, en especial para el perfeccionamiento y mejoramiento de las actividades inicialmente comprometidas.

Un ejemplo de lo planteado anteriormente es la solicitud de profundizar teóricamente en las principales ideas de L.S. Vigotsky para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la razón principal es la frecuencia con que se maneja su nombre entre los teóricos de la educación y la diversidad de criterios con el cual se trabaja e incluso tergiversaciones de su pensamiento; el estudio se realiza a partir de los siguientes elementos: concepción de L.S. Vigotski sobre el desarrollo infantil, los conceptos de zona del desarrollo próximo y situación social del desarrollo; concepción de L.S. Vigotsky sobre el aprendizaje; ¿qué implica para la pedagogía seguir una concepción del enfoque histórico-cultural?; su concepción de la enseñanza y cómo dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje para ofrecer un correcto manejo pedagógico a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta dentro del contexto de la escuela inclusiva.

Se les orienta en esas principales direcciones el estudio del pensamiento de Vigotsky, se parte incluso de una síntesis biográfica y de la relación de sus principales ideas con las de sus contemporáneos, y la multiplicidad de escuelas e interpretaciones que han surgido a partir de sus ideas originales.

El cierre del taller se realiza, como estaba planificado, a partir de una reflexión grupal sobre los elementos que se necesita cambiar en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en las prácticas cotidianas, para poder ofrecer un manejo pedagógico adecuado a los alumnos con necesidades educativas especiales desde las ideas de L.S. Vigotsky. La incorporación de las propuestas de este autor y sus seguidores para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en una escuela inclusiva, constituye el mayor éxito en el conocimiento teórico, dada la capacidad expresada para sustentar sus acciones en el correspondiente cuerpo de ideas, lo cual refleja el dominio del contenido y de procedimientos sustentados en ese cuerpo de ideas.

Los cursistas evidencian en sus planteamientos una motivación creciente, y en la misma medida su disposición e interés por los resultados de la estrategia en el orden de su superación profesional.

Para la preparación se les orienta como **entrenamiento** la aplicación de los elementos estudiados para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la clase y elaborar un ejemplo para traer al próximo encuentro.

Además, con vista a la autosuperación es necesario que se consulte en la multimedia los siguientes materiales: “Pedagogía y atención a la diversidad en el contexto escolar” de las autoras, Dra. Griselda Sánchez Orbea y Dra Graciela Urías Arboláez en lo referido al enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica: “La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Valor metodológico del enfoque histórico-cultural”, de las autoras Dr. C Sol Ángel Galdós Sotolongo, Dr. C Caridad Hernández; el material, “Actividades variada para los alumnos con necesidades educativas especiales” de los autores Msc. Yairis Cepeda Rodríguez, Lic. Sulany Sánchez Curbelo y Lic. Yoel Enebral Rodríguez.

Precisamente, para la evaluación final del **curso de postgrado** integrado al **entrenamiento** y la **autosuperación** cada uno de los profesores y profesoras participantes presentarán el ejemplo elaborado a partir de la orientación recibida en el taller anterior:

El ejemplo debe contener: un estudio de caso de un alumno o alumna con alguna necesidad educativa especial y la propuesta de cómo manejarlo pedagógicamente; se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- Fundamentos teóricos de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.
- Presentación de los métodos y técnicas aplicados.
- Caracterización del alumno o alumna a partir de la interpretación de los resultados.
- Identificación del tipo de N.E.E. que presenta.
- Propuesta de manejo pedagógico a realizar por el profesor o profesora.

Taller No. 7, tipo clase, necesita de materiales impresos, papelógrafo y computadora para proyectar el ppt, el título es: “Taller resumen y evaluación”.

En el mismo se sistematizan, a partir de la integración de conocimientos y habilidades adquiridas en el **curso**, el **entrenamiento** y la **autosuperación** y la preparación adquirida por los profesores y profesoras en el manejo pedagógico a los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en la escuela inclusiva brasileña.

Se realiza una ronda de comentarios para recordar los elementos esenciales presentados en el encuentro anterior sobre las concepciones de L.S. Vigotsky necesarias para el manejo pedagógico de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica en Brasil; esta ronda es rica en argumentos científicos, denotando el dominio de contenidos necesarios para trabajar la temática en cuestión. Entre las diversas teorías que sustentan la atención

a alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, las ideas de L. S. Vigotsky han tenido gran aceptación entre los cursistas, dada las respuestas que ofrece al trabajo del profesor en el aula.

Se mantiene, intencionalmente, el debate en pequeños grupos sobre los contenidos de los materiales orientados para estudiar en la multimedia destinada a la autosuperación; esta modalidad ha permitido la profundización de las ideas y, la exposición y argumentación científica de las experiencias personales a través del intercambio entre pocos cursistas para garantizar un mayor número de ejemplos de la realidad práctica y la argumentación desde las diversas visiones y formaciones teóricas de los mismos.

Se produce la exposición en sesión plenaria de la experiencia profesional en el entrenamiento y de la consulta de los materiales que aparecen en la multimedia sobre las concepciones de L.S. Vigotsky para el manejo pedagógico de las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que asisten a la educación básica en Brasil, de hecho fue un rico debate teórico sobre las experiencias profesionales, se evidencia el mayor dominio de contenidos expresados en teorías, conceptos, principios y categorías que no se apreciaron en el diagnóstico inicial, ni en los primeros intercambios durante la estrategia. A la vez se han ido mostrando habilidades para el desarrollo del diagnóstico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, para el manejo pedagógico de los mismos e incluso para evaluar los resultados alcanzados.

Estos resultados, presentados como evidencias por la investigadora, se proponen como reflexiones generales en torno a la significación de la aplicación a su actividad profesional en su puesto de trabajo sobre lo aprendido en el encuentro anterior (lo realizado en el entrenamiento). La reflexión indica la calidad del proceso desarrollado, evidencia la implicación personal de los profesores y profesoras con el manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, para lo cual la estrategia de superación ha abierto nuevos derroteros científico-prácticos que con anterioridad los profesores y profesoras no asumían por desconocimiento, tanto en lo legislado como en la teoría que sustenta el trabajo en ese sentido.

La evaluación final de los profesores y profesoras participantes en el curso integrado con el entrenamiento y la autosuperación, ocurre a partir de la presentación del estudio de un caso real de un alumno o alumna con alguna N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta a, y la propuesta de cómo manejarlo pedagógicamente. Se presentaron en 10 sesiones de trabajo 30 estudios de caso, por ser esta la muestra inicial. Resulta importante que no se produjo muerte muestral, lo cual puede considerarse un indicador para valorar la motivación, interés e implicación con la estrategia; debe recordarse que el criterio de selección de la muestra fue la voluntariedad de

los sujetos a participar y el criterio de exclusión por la negativa de los sujetos de la población que no desean participar en la investigación.

Las sesiones de trabajo para presentar y debatir los 30 estudios de casos, se organizaron en 10 sesiones para analizar 3 estudios de caso en cada una. No se programó, en ningún momento, más de 3 estudios de caso por sesión de trabajo, lo cual permitió dedicar tiempo a la presentación de cada caso, a la demostración de conocimientos adquiridos, de las habilidades desarrolladas y apreciar la relación actitudinal con el proceso desarrollado.

Un análisis general de los estudios de casos presentados puede evidenciar que:

- En 27 de los estudios de caso presentados, los fundamentos teóricos de las necesidades educativas especiales pueden considerarse muy buenos por el empleo de los conceptos, categorías y principios al caso particular trabajado. En los 3 trabajos restantes se apreciaron limitaciones e incoherencias entre la teoría asumida y lo argumentado en el caso particular estudiado. En 28 casos se asume la teoría de L. S. Vigotsky y su desarrollo por especialistas brasileños y cubanos como sustento teórico; en 2 estudios de caso no se utiliza esta concepción teórica y solo se manejan autores brasileños. No obstante, estas dos últimas presentaron sustentos coherentes para su estudio, muy bien fundamentados.
- El total de los 30 estudios de casos logran la presentación de los métodos y técnicas aplicados, su fundamentación y ejecución con calidad, especialmente para el diagnóstico y análisis de resultados. La razón ha sido explicada por los propios profesores y profesoras participantes en el curso integrado, no dominaban cómo realizarlo observado en la cotidianeidad del aula y no lograban sistematizarlo científicamente. El curso les ha permitido apropiarse de conocimientos y habilidades que facilitan ese proceso. Ocurre de igual forma con los procedimientos para el manejo de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y con el análisis de los resultados.
- En los estudios de casos presentados se evidencian habilidades desarrolladas en ambas direcciones, lo cual aporta argumentos al éxito de la estrategia de superación, especialmente al lograr la correcta caracterización del alumno o alumna a partir de la interpretación de los resultados del diagnóstico, lo cual se cumple en los 30 estudios de caso.
- Otro logro, derivado del anterior es la identificación correcta del tipo de N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta que presentan, acorde con los estudios de casos presentados; 9 estudios fueron los más debatidos por la complejidad de los casos mostrados y sobre todo, para lograr determinar la delimitación del tipo de necesidad especial del alumno o alumna. Este problema es extraordinariamente valioso para la estrategia que se aplica, pues revela otra problemática sobre la que debe aprenderse: la individualidad de los sujetos estudiados se convierte en un reto permanente para el diagnóstico y caracterización que debe realizar el profesor

o profesora, las necesidades educativas especiales pueden manifestarse de formas muy disímiles y podrían o no estar registradas por las Ciencias Pedagógicas y la pedagogía especial. El conocimiento que adquiere el cursista se relaciona con la necesidad de autosuperación permanente y el estudio sistemático para tratar de encontrar orientación y respuestas a cada uno de los casos que encuentra en su aula de clases.

- En 11 de los 30 estudios realizados se recomendó tener en cuenta nuevos (otros) procedimientos para el manejo de necesidades educativas especiales que no se presentaron en los estudios ejecutados por ellos. Estas recomendaciones reflejan la profundidad de los estudios realizados, pues dado su complejidad resultan difíciles de solucionar, reflejan a la vez la implicación de los profesores y profesoras, no solo en estudio de su caso particular, sino en el conocimiento generado, las que les permiten expresar opiniones acertadas sobre otros casos expuestos por otro profesor o profesora participante en el curso.

Finalmente, se procedió a realizar un proceso de autoevaluación y coevaluación grupal, y a una reflexión grupal sobre la estrategia de superación profesional presentada cuyos resultados se sintetizan más adelante. La estrategia de superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica con el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta a partir de las **dimensiones** determinadas expresan los siguientes resultados:

Dimensión cognitiva

- Se aprecia un creciente dominio de los documentos normativos sobre las disposiciones legales de Brasil que amparan la escuela inclusiva y la atención a las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en las escuelas de la enseñanza general, así como lo normado sobre la superación de profesores y profesoras de educación básica en atención a N.E.E.
- Se evidencia el dominio de las formas de superación profesional para profesores y profesoras de la educación básica, en especial el curso, el entrenamiento y la autosuperación, las cuales se integran en la estrategia. Particularmente importante es el reconocimiento a la autosuperación como una forma básica para el perfeccionamiento de su labor profesional.
- Es apreciable, a través del desarrollo de la estrategia, la impartición del curso, el entrenamiento y los resultados de la autosuperación unido a la realización y presentación del estudio de caso y al dominio de conocimientos sobre N.E.E. relacionada con trastornos emocionales y de la conducta.
- De igual forma, se reconoce por parte de los participantes que es insuficiente el conocimiento adquirido, por tanto es un reto la actualización y sistemática profundización de los conocimientos sobre las necesidades educativas especiales, tanto a partir de los casos concretos que aparecen en su sala de aula o de casos que no se le han dado en su entorno, pero que pueden ser frecuentes en

otros entornos escolares y que en cualquier momento podrían ser su objeto de estudio y manejo profesional.

- Los cursistas se apropiaron de las características que tipifican los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

Dimensión procedimental

- El desarrollo de los talleres y estudio de caso individual realizado por los cursistas permite afirmar la adquisición de habilidades por parte de los profesores y profesoras cursistas para diagnosticar a los estudiantes con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta; este es uno de los principales logros de la estrategia, considerando que el trabajo de los profesores en el aula se manifestaba con métodos de trabajo empíricos, carente de los sustentos teóricos necesarios, ya no solo para percatarse de un tipo u otro de necesidad educativa especial, sino para identificar cuál es la necesidad educativa y caracterizar al alumno o alumna con ese tipo de necesidad.
- La estrategia permite el desarrollo de habilidades para el manejo pedagógico de alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, se diagnostica al sujeto y sobre la base de la caracterización del mismo se desarrollan los procedimientos que constituyen la base del manejo pedagógico que debe realizarse.
- En una misma sala de aula un profesor o profesora puede encontrarse con más de un alumno o alumna con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta y el manejo pedagógico debe ser diferentes totalmente, lo cual complejiza la labor de este profesional, quien para asumir el reto tiene que estar preparado. La estrategia lo logra en un alto nivel de desarrollo.
- Constituye un éxito de la estrategia la constatación de las habilidades que desarrollan los docentes para evaluar los resultados en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, esto se revela en los estudios de casos y en la propia exposición y debate en plenario de cada uno de los casos presentados por los cursistas.

Dimensión actitudinal

- La disposición de los profesores y profesoras para superarse en el manejo de las N.E.E. específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta es uno de los factores que condicionan el éxito de la estrategia; desde el momento mismo de la decisión a participar en el proceso investigativo se reconoce que la voluntariedad es la principal condición e incluso que no existiese mortalidad de la muestra es otro criterio de evaluación de este indicador.

- No solo se expresa la motivación de los profesores y profesoras a participar en el proceso investigativo; se asume que están dispuestos a partir de la preparación básica recibida, de las orientaciones ofrecidas, de los conocimientos teóricos adquiridos y de las habilidades desarrolladas, continuar, a través de la autosuperación su preparación individual, se plantea además, la búsqueda de cursos presenciales, semipresenciales o virtuales para continuar su autosuperación.
- Se aprecia, desde el primer contacto inicial para invitar a los profesores y profesoras a participar en la investigación, el interés para atender el manejo de las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, para conocer más sobre el tema, para desarrollar habilidades para su manejo en el aula, y para continuar su autosuperación y preparación por diversas vías.

Conclusiones del capítulo III

La valoración de la pertinencia de los resultados de la instrumentación de la estrategia de superación profesional fue realizada mediante el método de criterio de expertos y tuvo el propósito de confirmar su pertinencia y efectividad; a ello se une la descripción de las acciones y talleres contenidos en el registro de evidencias empíricas de la aplicación de la estrategia, dirigida a la superación profesional de profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.

Entre las valoraciones de pertinencia de la propuesta se encuentran: los elementos estructurales y la concepción sistémica de la estrategia de superación, la propuesta de definición de **manejo pedagógico** de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, la representación gráfica y el registro de evidencias empíricas, analizado de forma exhaustiva desde el punto de vista cualitativo.

El registro de evidencias empíricas presentado fue realizado mediante el empleo de la lógica establecida por las dimensiones e indicadores determinados en el segundo capítulo y a partir del sistema de talleres desarrollados durante la aplicación de la estrategia de superación profesional; fue empleada la observación participante para la obtención de los datos empíricos necesarios para el análisis efectuado.

La autoevaluación tuvo en cuenta las tres dimensiones trabajadas, mediante ellas se demuestra la disposición de los profesores y profesoras para superarse en el manejo de las N.E.E. específicamente los que presentan trastornos emocionales y de la conducta, el crecimiento profesional derivado de la participación en la implementación en relación con el dominio de los documentos normativos sobre las disposiciones legales de Brasil sobre la escuela inclusiva y la atención a las N.E.E., y en especial como consecuencia de las formas de superación seleccionadas: el curso, el entrenamiento y la autosuperación mediante el uso de la multimedia.

CONCLUSIONES

1. La superación profesional de los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta en Brasil, debe responder a las exigencias y particularidades de la escuela inclusiva; se asumen como sustento teórico y como fundamento para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, los postulados del enfoque histórico-cultural de la L.S. Vigotsky, aspecto novedoso en el contexto brasileño.
2. La investigación, desde el punto de vista teórico, aporta la definición de manejo pedagógico, pues constituye un reclamo de la legislación brasileña relacionada con la educación; esta se convierte en el núcleo que articula toda la superación profesional para atender las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, trastornos más frecuentes encontrados en la escuela inclusiva brasileña.
3. Las necesidades de superación que presentan los profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. se concretan en las siguientes: desconocimiento y falta de dominio sobre la existencia y/o contenidos de los documentos normativos que dictaminan la superación profesional para la atención a las N.E.E., no se evidencian conocimiento profundo sobre las N.E.E. de los alumnos o alumnas que presentan trastornos emocionales y de la conducta, carecen de las habilidades necesarias para el manejo pedagógico en la sala de aula, los profesores y profesoras no han recibido superación profesional para prepararlos en el dominio de los elementos básicos de la educación inclusiva ni para la atención a la diversidad y a las N.E.E.
4. La estrategia de superación profesional dirigida a profesores y profesoras de la educación básica de Brasil para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, parte del problema de investigación diagnosticado, desde él se traza el objetivo general, se presentan los fundamentos teóricos, las exigencias psicopedagógicas que organizan la estructura y la dinámica de funcionamiento de la estrategia, se diseñan las etapas con sus acciones, recomendaciones para su instrumentación y se realiza una representación gráfica. Esta estructura responde a su carácter sistémico y gradual. La singularidad de este resultado científico radica en que se fundamenta, desde la superación profesional y el enfoque histórico-cultural, la preparación de los profesores y profesoras para el manejo pedagógico y la atención a la diversidad en la escuela inclusiva brasileña, definición que se convierte en el núcleo articulador de la estrategia y es destacado como un aspecto novedoso en el contexto brasileño contemporáneo.

5. Las valoraciones de los expertos, respecto a la estrategia propuesta, permitieron a la autora considerar su pertinencia y perfeccionar elementos antes de su puesta en práctica. Los mismos destacaron las fortalezas del resultado científico en cuanto a la contribución que hace a la superación profesional de los profesores y profesoras, así como a la solución de problemas prácticos de la educación básica brasileña; consideran las posibilidades reales de su puesta en práctica en otros contextos educativos por ser viable y novedosa; valoran como muy positiva la forma en que la definición de manejo pedagógico se convierte en el núcleo articulador de todas las acciones de instrumentación de la estrategia.

6. El registro de evidencias empíricas sobre la aplicación de la estrategia dirigida a la superación profesional de profesores y profesoras de la educación básica para el manejo pedagógico de los alumnos y alumnas con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta demuestra la efectividad de la propuesta al producirse una transformación positiva en los profesores y profesoras en cada una de las dimensiones establecidas en el estudio. En esta dirección, desde el punto de vista cognitivo, adquirieron los conocimientos esenciales sobre la legislación brasileña que regula el proceso de inclusión educativa, adquirieron los conocimientos sobre las características que tipifican las N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta, lograron hacer análisis fundamentados en el manejo pedagógico de estos alumnos y alumnas desde el enfoque histórico-cultural, desarrollaron habilidades a través de las formas de superación seleccionadas: el entrenamiento y la autosuperación, para aplicar los saberes a su desempeño profesional, entre otros aspectos.

RECOMENDACIONES

1. Profundizar en el proceso de investigación, para analizar la posibilidad de la generalización del resultado en otras regiones del contexto brasileño en las que se manifiesten similares carencias en la superación de los profesores y profesoras para fortalecer el manejo pedagógico de los alumnos con N.E.E. relacionadas con trastornos emocionales y de la conducta.
2. Perfeccionar la estrategia con nuevas acciones a partir de la actualización sistemática del diagnóstico del contexto y las crecientes necesidades de superación de los profesores y profesoras de la educación básica en Brasil.
3. Socializar los resultados de la presente investigación en espacios de intercambio académico y científico.

BIBLIOGRAFÍA

1. **AINSCOW, M.** (2005). "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?". En: *Journal of Educational Change*, No.6, pp.109-124.
2. **ÁLVAREZ, C.** (1999). *Didáctica: La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo Educación.
3. **ÁLVAREZ, C. & Suárez, M.** (1989). "La necesidad de formación permanente en el profesorado". En: *Nuestra Escuela Superior Cubana*. La Habana, No. 34; En: *Revista Educación Superior Contemporánea*. No. 104, abril, Madrid.
4. **ÁLVAREZ, P., Alegre-de-la-Rosa, O. & López-Aguilar, D.** (2012). "Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva". Acceso: 10 abril, 2014. Disponible en URL: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_3.pdf
5. **AÑORGA, J.** (1994a). *Educación avanzada, ¿mito o realidad?*. Bolivia: V.A.S.B.
6. **AÑORGA, J.** (1994b). *Los principios de la educación avanzada. En Educación Avanzada ¿Mito o realidad?*. UASE. Bolivia: Editorial Sucre.
7. **AÑORGA, J.** (1999). *La educación avanzada: Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Bolivia: Editorial Sucre.
8. **AQUINO, J. G.** (1996a). *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor - aluno*. São Paulo: Summus.
9. **AQUINO, J.G.** (1996b). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
10. **ARIAS B, G.** (2009). *Evaluación educativa y diagnóstico*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
11. **ARNAÍZ, P.** (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
12. **ASTOLFI, J.P.** (1998). "Desarrollar un currículo multireferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos". En: *Enseñanza de las Ciencias*, 16(3), pp. 375-385.
13. **BELL, R.** (1997). *Educación Especial: Razones, Visión Actual y Desafíos*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
14. **BELL, R.** (1999). *Conferencia Magistral: De la atención a la diversidad a la equiparación de las oportunidades*.
15. **BELL, R.** (2002). *Convocados por la diversidad*/ Rafael Bell Rodríguez & Ramón López Machín (compiladores). La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
16. **BERGES, J. M.** (2003). "Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de secundaria básica". (Tesis de Doctorado, inédita). I.S.P. "Félix Varela". Santa Clara, Villa Clara.
17. **BETANCOURT, J.** (2001). "Actualización y perspectivas de la investigación y atención de los trastornos emocionales y de la conducta". Conferencia Científica del CELAEE.
18. **BOGADO, N.** (2014). "Las ayudas pedagógicas". Disponible en URL: <http://es.scribd.com/doc/96358136/CLASIFICACION-DE-LAS-AYUDAS-PEDAGOGICAS-SI> Consultado el 17 de abril de 2014.
19. **BORGES, S.** (2002). "Atención integral a las personas con necesidades educativas especiales en Cuba"/ Comp. Santiago Borges Rodríguez, Moraima Orozco Delgado & Lourdes Fabá Guiñón. La Habana: Ed. Educación Cubana, 2007. Curso # 14 Pedagogía.
20. **BOZHOVICH, L.** (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
21. **BRANDÃO, C. R.** (1985). *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense.
22. **BRASIL.** Ministério da Educação. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB4.024, de 20 de dezembro.
23. **BRASIL.** (1994). *Declaración de Salamanca e línea de acción sobre necesidades educativas especiales*. Brasília: UNESCO.

24. **BRASIL** Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro.
25. **BRASIL** (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial,
26. **BRASIL** (1998). *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Documento Final. IX Encontro Nacional MEC/ ANFOPE Brasília.
27. **BRASIL** Ministério da Educação. MEC. (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF.
28. **BRASIL** CEPES, Ministério da Educação. (s/f). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/CEPES.
29. **BRASIL** Secretaria da Educação Especial. (2001a). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB.
30. **BRASIL** Conselho Nacional de Educação. (2001b). *Mobilização nacional por uma nova educação básica*. Brasília, DF: MEC/CNE. (Documento-síntese)
31. **BRASIL** Ministério da Educação. (2001c). *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf> acesso 19/08/2011.
32. **BRASIL** Ministério da Educação. (2001d). “Plano Nacional de Educação”. Lei Nº. 10.172, MEC/PNE.
33. **BRASIL** Ministério da Educação. (2001e). Resolução CNE/CEB n.º 2. Secretaria de Educação Especial. 11 de setembro de 2001.
34. **BRASIL** Ministério da Educação. (2003). LEI COMPLEMENTAR Nº351- Plano de Carreira. Prefeitura Municipal de Ribeirão Cascalheira - MT.
35. **BRASIL** Ministério da Educação. (2006a). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Secretaria de Educação Especial Brasília: MEC/SEESP.
36. **BRASIL** Ministério da Educação. (2006b). *Relações interpessoais: abordagem psicológica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica [Regina Lúcia Sucupira Pedroza]. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, . 88 p. il. – (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário; 4).*
37. **BRASIL** Ministério da Educação. (2006c). LEI ORGÂNICA- RESOLUÇÃO Nº 040. Prefeitura Municipal de Ribeirão Cascalheira/MT.
38. **BRASIL** Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
39. **BRASIL** Ministério da Educação. (2009a). LDB-4024/61. Disponível em URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 20 junho 2009.
40. **BRASIL** Ministério da Educação. (2009b). Lei 9424/96. MEC/FUNDEF Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em 20 junho 2009.
41. **BRASIL** Ministério da Educação. (2009c). PARECER-977/65. Disponível em URL: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm. Acesso em: 20 junho 2009.
42. **BRASIL** Ministério da Educação. (2011a). MATO GROSSO. Estatuto das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais no âmbito do Estado de Mato Grosso. Disponível em URL: <http://www.sad.mt.gov.br/uploads/LC%20114.pdf> Acesso em 17 ago 2011.
43. **BRASIL** Ministério da Educação. (2011b). PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em URL: http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/documentos/Notas_Tecnicas_PNE_2011_2020.pdf. Acesso em 21ago 2011.
44. **BUENO, J. G.** (2002). *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP.

45. **BUENO, J. G.** (2008). "As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?" In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. pp. 43-63. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin: CAPES. Brasília, DF.
46. **CABALLERO, E.** (2002). *Diagnóstico y diversidad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
47. **CÁRDENAS, N.** (2005). "Modelo pedagógico para el auto-perfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión". (Tesis de Doctorado. Inédita). I.S.P. "Félix Varela". Santa Clara, Villa Clara, Cuba.
48. **CARDUCCI, B.** (2010). "Como Corrigir a Timidez". Disponível em URL: <http://www.camarabrasileira.com/timidez1a.htm>. Acesso em: 15 feb. 2010.
49. **CARVALHO, R. E.** (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
50. **CASTRO, O.** (1997). "Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación". Tesis de Maestría, inédita). Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona. La Habana, Cuba.
51. **CELA, J.;** Gual, X, & Márquez, C. (1997). *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*. Dossier Rosa Sensat, nº 56. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
52. **COLECTIVO** de autores. (2004). *La personalidad, su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
53. **COLL, C;** Marchesi, Á.; Palacios, J. & colaboradores. (2004). "Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais". V. 3. Artemed. Porto Alegre.
54. **CORREIA, L. M.** (1997). *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Classes Regulares*. Porto Alegre: Porto Editora.
55. **COSTA, A.** (2001). *Psicopedagogia e psicomotricidade - pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2001. Disponível em URL: <http://www.webartigos.com/artigos/21581/1/Dificuldades-de-aprendizagem-em-criancas-consideradas-normais/pagina1.html>:>. Acesso em 31 jul 2011.
56. **CRESPO B, T.** (2007). "Métodos de la prospectiva en la investigación pedagógica. Órgano editor Educación Cubana". ISP Félix Varela. Cuba.
57. **CUBA** Ministerio de Educación Superior (2004). *Reglamento para la educación de postgrado*. Resolución 132 de 2004. MES. La Habana.
58. **DE ARMAS R, N.;** Lorence G, J. & Perdomo V, J. M. (2003). "Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa". Santa Clara: ISP Félix Varela.
59. **EDLER, R.** (2010). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 7. Porto Alegre: Ed. Mediação.
60. **FERNÁNDEZ, A.** (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
61. **FERREIRA J. R.;** Mendes E. G. & Nunes, L. R. O. P. (2003). *Integração e inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia*. In: NUNES, F. P. S. Inclusão educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão.
62. **FREITAS de J. A., Z.** (2013). Multimedia "Inclusión educativa y atención a la diversidad en la escuela brasileña". [versión electrónica, multimedia] Brasil.
63. **FREIRE, P.** (2002). *Pedagogia da Autonomia*. Disponível em URL: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf:>. Acesso em 18 ago 2011.
64. **GARCÍA, L.C.** (2000). "Psicología educativa I. Univesidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)". Facultad de Educación. Programa de Profesionalización Docente. UNMSM.

65. **GONZÁLEZ, F. & Mitjáns, A.**(1989). *La personalidad, su educación y desarrollo Fernando. Albertina.*- La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
66. **HENAO, G. C& Ramírez, C.** (2006). "Qué es la intervención Psicopedagógica: definición, principios y componentes". (Grupo de Investigación: Estudios Clínicos y Sociales en Psicología/ Clasificado Colciencias Categoría B) Julio - Diciembre 2006 ISSN: 1657-8031. Medellín- Colombia.
67. **JOSE, E**.da A. & Coelho, M. T. (2003). *Problemas de Aprendizagem*. 12. São Paulo: ed. Ática.
68. **LABARRERE, A. F.** (1987). *Bases psicopedagógicas de la enseñanza de la solución de problemas matemáticos en la escuela primaria.* La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
69. **LINSTONE, H& Turoff, M.** (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications.* Boston: Addison-Wesley Company.
70. **LIBÁNEO, J. C.** (2005). *Pedagogia e Pedagogos, para quê.* São Paulo: Cortez.
71. **LOMBANA, R.** (2005). "La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la escuela de instructores de arte". 130f. (Tesis de Doctorado, inédita). ISP Félix Varela. Villa Clara. Cuba.
72. **LÓPEZ, J.** (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
73. **LÓPEZ, R.** (2006). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad./* Ramón López Machín—La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
74. **LÓPEZ M, L.** (2001). "La Educación Intercultural: la diferencia como valor". Universidad de Málaga. España.
75. **MACHADO, D. V. M.** (1981). *Meu filho é agressivo.* São Paulo: Almed.
76. **MANTOAN, M& Eglér, T.** (1997). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon. Editora SENAC.
77. **MARTÍNEZ, F.** (1999). *El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI.* Universidad de Murcia. España. Disponible en URL: <http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm>
78. **MAZZOTTA, M. J. S.** (2003). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.* São Paulo: Cortez.
79. **MENDES, E. G.** (2002). *Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil.* Em M. S. Palhares & S. C. F. Marins (Orgs.), *Escola Inclusiva EduFSCar.* (pp. 61-85) São Carlos.
80. **MESA, G.** (2011). *Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar* Tesis de Doctorado. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara.
81. **MONTOAN, M. T. E.** (2006). *O direito de ser, sendo diferente, na escola.* In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva,* (pp.183-209). São Paulo: Summus.
82. **MORLES, V.** (2004). *La educación de postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas.* IESALC/UNESCO.
83. **NOGUEIRA de M, J.** (2007). *La formación de gestores escolares con enfoque democrático en el municipio de Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil.* Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. UCLV.
84. **PEÑA, J.** (2003). *Desarrollo profesional del docente universitario.* E, Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Nº 3, octubre- noviembre.
85. **PERDOMO, L.** (2010). "Modelo teórico metodológico destinado a la superación profesional del docente de Secundaria Básica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes invidentes integrados". (Tesis de Doctorado, inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales". Villa Clara. Cuba.

86. **PIÑA T, N.** (2004). "Estrategia de Superación desde visiones de Educación Permanente para los profesores de Educación Física de Saltillo". (Tesis de Doctorado, inédita). ISCF "Manuel Fajardo". Santa Clara. Cuba.
87. **ROHDE, L. A.** (2003). *Transtorno de déficit de atenção / Hiperatividade*. Pátio. Porto Alegre: RS, Editora Artmed.
88. **ROHDE, L. A.** & Halpern, R. (2004). "Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: atualização". In: *Jornal de Pediatria*, V.80, No.2 (Supl).
89. **ROQUE, M. G.** (2003). "Estrategia educativa para la formación de la cultura ambiental de los profesionales cubanos de nivel superior, orientada al desarrollo sostenible." (Tesis de Doctorado, inédita). La Habana, Cuba.
90. **SANTAMARÍA, D. L.** (2007). "La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales". (Tesis de Doctorado, inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela Morales". Villa Clara. Cuba.
91. **SIERRA, R.** (2008). *La Estrategia Pedagógica, su diseño e implementación*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
92. **SILVA, M. O. E.** (2009). "Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática". In: *Revista Lusófona de Educação*, No. 13, 135-153. Disponível em URL <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>. Acesso em: 17 jul 2013.
93. **SISTO, F., Et Al.** (1996). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
94. **SKLIAR, C.** (2006). "A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, (pp 15-34). São Paulo: Summus.
95. **TEIXEIRA, E. C.** (2007). "Una propuesta de superación profesional utilizando la interpretación ambiental como vía para lograr una cultura ambiental". (Tesis de Doctorado, inédita). Universidad Central de Las Villas. Villa Clara, Cuba.
96. **URÍAS, G.** (1996). "Aproximación teórica a los fundamentos psicológicos y maritimos de la Educación Avanzada". ISP "Félix Varela". (Tesis de maestría, inédita). Santa Clara – Cuba.
97. **VALLE, A.** (2007). "Los metamodelos en la investigación pedagógica". La Habana. (texto en soporte digital).
98. **VIGOTSKY, L.S.** (1995). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Editorial: Pueblo y Educación.
99. **ZANTUT, N.** (2002). "Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem": Disponível em URL: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrid=339>. Acesso em: 23 jul 2012.