

Universidad de Chile.
Facultad de Ciencias Sociales.
Escuela de Ciencias Sociales.
Carrera de Psicología.

**ATENCIÓN AL NIÑO CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA:
UNA EXPERIENCIA CENTRADA EN EL DESARROLLO PERSONAL Y
DE LA INSTITUCIÓN**

Autor: Lourdes Ilizástigui del Portal

Profesor Patrocinante: Víctor Molina Bahamonde

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO.

Santiago de Chile, 2001

INDICE

PRESENTACIÓN	4
I. INTRODUCCIÓN	6
1.1 ANTECEDENTES	7
1.2 LA ESCUELA	14
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.4 RELEVANCIA DE LA PROPUESTA	17
II. MARCO TEÓRICO	19
2.1 CONSTRUCTIVISMO	20
2.2 TEORÍA SOCIO – HISTÓRICA CULTURAL DE L. S. VIGOTSKY	23
2.3 POSTULADOS DE L. S. VIGOTSKY APLICADOS A LA ATENCIÓN DEL NIÑO CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA EN LA ESCUELA	26
2.4 EL CONCEPTO DE TRASTORNOS DE LA CONDUCTA	33
III. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CUBA	36
3.1 CARACTERIZACIÓN GENERAL	36
3.2 ATENCIÓN AL MENOR CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA	41
3.3 EL DECRETO – LEY 64 Y LAS REGLAS MÍNIMAS DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA JUSTICIA DE MENORES	51
3.4 ATENCIÓN A MENORES CON TRASTORNOS EN LA CONDUCTA SOCIAL	54

3.5	LABORATORIO EXPERIMENTAL ESCUELA "CHE CHÉ ALFONSO"	56
3.6	INTEGRACIÓN SOCIAL AL SISTEMA REGULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	68
IV.	OBJETIVOS	71
4.1	OBJETIVO GENERAL	71
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	71
V.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	72
5.1	CONSIDERACIONES GENERALES	72
5.2	MUESTRA	73
5.3	ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA ESCUELA	73
5.4	CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA Y PSICOPATOLÓGICA DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA. OBJETIVOS	76
5.5	ACTUALIDAD EN EL ÁREA PEDAGÓGICA	81
VI.	CONCLUSIONES	111
VII.	SUGERENCIAS	113
VIII.	BIBLIOGRAFÍA	114
	ANEXOS	119
	- EJERCICIOS DE CALDEAMIENTO	
	- JUEGOS Y EJERCICIOS LOGOPÉDICOS	
	- ASPECTOS DE LA CATACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA Y PSICOLÓGICA	
	- PROGRAMA: CAPACITACIÓN DEL MAESTRO-TERAPEUTA EN TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS	

PRESENTACIÓN

La experiencia psicoeducativa que se describe en este material es resultado de mi actividad en el rol de Psicóloga y Coordinadora del Laboratorio Experimental para niños con *Trastornos de la Conducta* durante tres años, en Cuba.

El trabajo se desarrolló en el Laboratorio Experimental adscrito al Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial con sede en La Habana y radicado en la escuela "Cheché Alfonso", establecimiento escolar dedicado a la atención de niños portadores de *Trastornos de la Conducta* y categorizada como escuela categoría I según el Decreto Ley 64/82'.

Durante estos años un grupo de especialistas cubanos de distintas profesiones afines y procedentes de diversas Instituciones, nos integramos al colectivo pedagógico de esta escuela con el propósito de perfeccionar la calidad en la atención a niños con *Trastornos de la Conducta*.

La Educación de estos niños es un gran reto para nuestras prácticas profesionales. Considero que la Propuesta aunque es generalizable sólo en una medida determinada podría ser un referente para los profesionales y para aquellos que están en formación. Al mismo tiempo, aporta informaciones a considerar en futuras acciones de Investigaciones científicas para enfrentar este desafío, presente hoy en cualquier sociedad.

Este trabajo se presenta para cumplir con los requisitos dispuestos por la Carrera de Psicología para la obtención del título profesional de Psicólogo que otorga la Universidad de Chile.

' Se considera como Escuela categoría I, aquella que atiende a menores que presentan indisciplinas graves o trastornos permanentes de la conducta que dificulten, por la complejidad del desajuste, su aprendizaje en las escuelas del Sistema Nacional de Educación.

I. INTRODUCCIÓN

El escenario actual que se abre para la mayoría de los sistemas educativos es sumamente complejo. En él confluyen problemáticas heredadas de un siglo donde las preocupaciones puntuales y específicas fueron sustituidas por interrogantes de carácter más cosmovisivo y abarcador; en correspondencia con las preocupaciones de orden humano que se abren en el tercer milenio, que pretenden ser de justicia y equidad, y para lo cual se requiere el concierto de la voluntad y la acción de los hombres alrededor del mundo. Innegablemente, la educación desempeña un papel sumamente importante en el logro de esta urgente y gran empresa.

Tal vez el elemento más general que ha sido asumido por los sistemas educativos, es la preocupación creciente por el desarrollo de las potencialidades de los sujetos, de manera que puedan contribuir, con lo mejor de si mismos, al progreso personal y social.

En el terreno educacional, el problema se plantea como necesidad de hallar la mejor manera de hacer que todos los estudiantes, con independencia de su condición sean sujetos activos de los procesos fundamentales de la vida social; no sólo desde una inserción que asegure su adaptación; si no como participantes en los diversos círculos de actividades en que transcurre su existencia.

Una de las cuestiones que aún no ha sido resuelta adecuadamente, se refiere a la atención que debe dárseles a los estudiantes que presenta Trastornos de Conducta y que por tanto requieren de un tratamiento especial, es decir, diseñado específicamente para enfrentar las dificultades que entorpecen, de manera peculiar su relación con el resto de las personas en diferentes contextos y situaciones.

La tradición psicológica asistencial ha a estos niños ha concebido que a ellos debe ofrecérseles una atención especial; sin embargo, la manera en que debe procederse, las bases conceptuales de las que deben partirse y muchas de las peculiaridades de las

prescripciones que emanan de la propia Psicología, no están lo suficientemente esclarecidas y esto lesiona profundamente la práctica educacional con este grupo de niños y jóvenes.

Por otro lado, se observa una tendencia muy marcada al concebir el tratamiento de estos sujetos recortada sobre un modelo médico o clínico, que sólo de manera insuficiente puede conducir a tratamientos eficaces y que consideren adecuadamente la condición de estos niños y jóvenes. Asimismo, se observa una fuerte inclinación a concebir la atención de los Trastornos de Conducta, desligados de los contextos sociales y culturales; es notable también que las técnicas y estrategias que pretenden tratar la dificultad o la peculiaridad de estos niños, sea concebida predominantemente como un esfuerzo individual (del psicólogo, psiquiatra, u otra persona realizados por especialistas que circunstancialmente pueden conformarse en equipo, pero, en cualquier caso, sin considerar suficientemente que por lo común estos esfuerzos se realizan en y desde una institución, cuya tradición práctica, experiencia, perfil y, en suma, grado de preparación influyen en el tratamiento y su eficacia. Esta tesis es un intento por ofrecer una mirada más amplia en torno a la atención de los niños que presentan Trastornos de la Conducta; su denominación como "experiencia centrada en el desarrollo personal y de la institución" indica que el énfasis se hace en un sentido más amplio e integrado. No pretende ser un momento de cierre de todas las interrogantes mencionadas ni de todas las opciones; sólo un aporte desde la práctica reflexionada para nuevas búsquedas y caminos.

1.1 Antecedentes

La enfermedad mental estuvo durante muchos siglos íntimamente ligada a concepciones místicas y religiosas. Se atribuye al sacerdote español padre Gilabert Jofré la fundación del primer hospital mental (1409) pero sólo para hacer a los locos objeto de caridad cristiana. Fue Philippe Pinel, médico Francés, el que llega a considerar a los locos como verdaderos enfermos, esgrimiendo en la aparición de su enfermedad factores ambientales y emocionales. Se ha dicho

que se realiza la primera revolución psiquiátrica cuando se quita las cadenas que maniataban a los locos de la Salpêtrière, donde acogían tanto a criminales y retrasados como enfermos mentales (1795). Desde entonces mucho ha evolucionado el concepto de enfermo mental, sin que aún en nuestros días se haya arribado a una etiología definitiva.

La conceptualización de la enfermedad mental en el niño ha sido mucho más reciente. La primera clasificación de enfermedades mentales de alguna validez hecha por Kraepelin, a finales del pasado siglo, no recogía en absoluto las alternativas mentales de la infancia y el término de neurosis que maneja ampliamente Freud en sus historiales clínicos tiene que ver muy poco con los padecimientos infantiles. Sin embargo, fue la psiquiatría dinámica, en sustitución de la ya decadente psiquiatría organicista, la que da pie para empezar a preocuparse por las afecciones mentales de los niños.

La importancia de atender al niño de conducta alterada partió de la necesidad de legislar sobre la conducta delictiva de dichos menores. Aparecieron desde las primicias del Siglo XX los primeros Tribunales de Menores y, a partir de ellos, las primeras Clínicas de Conducta que debían atender a estos niños transgresores probablemente emocionalmente alterados (1914). Pronto se hizo evidente que estas clínicas debían ser sustituidas por los Hospitales Psiquiátricos para adultos, cuando se trataba de afecciones del niño y el adolescente aunque los enfrentamientos terapéuticos fueron y siguen muy disímiles en relación directa con las consideraciones teóricas que sustentan sus fundadores.

En las clasificaciones de enfermedades mentales realizadas por la primera mitad del Siglo XX aparecen alusiones a posibles psicosis y neurosis infantiles, pero resultan en definitiva las menos frecuentes de encontrar en niños. Las problemáticas psicológicas más frecuentes encontradas en niños y adolescentes son menos estables y menos resistentes a los tratamientos que las psicosis y los trastornos de la personalidad y por eso el diagnóstico de *Trastornos de la*

Conducta en el niño y el adolescente aparece por primera vez en el "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" (DS – II) de la American Psychiatric Association, en el año 1967.

Todavía este concepto de *Trastornos de la Conducta* no había quedado muy elaborado y ya el diagnóstico y la clasificación de las Enfermedades Psiquiátricas (GC 2), versión cubana del capítulo V de la clasificación internacional de enfermedades y del glosario psiquiátrico adjunto, que aparece en 1980, circunscriben la perturbación de la conducta delictiva criminal y con la conducta delictiva sintomática (del retrasado mental o del psicótico, por ejemplo).

El término "*Trastornos de la Conducta*" aparece por primera vez en el año 1952 en el manual de Diagnóstico y Estadística de los trastornos mentales de la American Psychiatric Association, donde se lo caracteriza así: "Cuando la reacción, transitoria, se manifiesta primariamente como una alteración de la conducta social. Las manifestaciones pueden ocurrir en el hogar, en la escuela, en la comunidad, o incluso en las tres. Las alternativas de la conducta se consideran como un fenómeno secundario cuando se ven en casos de deficiencia mental, epilepsia, encefalitis epidémica y otras enfermedades orgánicas bien reconocidas.

La concepción inicial de *Trastornos de la Conducta* fue sufriendo algunas modificaciones conceptuales. A partir de estudios e investigaciones realizadas en Glosario Cubano de la clasificación Internacional de Enfermedades Psiquiátricas (GC – 1), del año 1975, se recogía el concepto de *Trastornos de la Conducta*: Esta gran categoría se reserva para aquellos trastornos psiquiátricos de la infancia y la adolescencia que son más estables, internalizados y resistentes al tratamiento que los trastornos situacionales transitorios, pero menos que la neurosis, la psicosis y los trastornos de la personalidad. Esta estabilidad intermedia se debe a la mayor plasticidad de la conducta de esas edades.

A raíz de las diferentes modificaciones conceptuales, se ha realizado un trabajo de unificación de criterios entre especialistas y estudiosos cubanos del tema. Resultó difícil dejar sentadas las bases para llegar al diagnóstico de los *Trastornos de la Conducta*, y más aún llegar a un enfoque unánime de la Intervención que debe realizarse, considerándose que rebasa los límites de la Psiquiatría, sobre todo desde una dimensión interdisciplinaria.

Consideraciones

Las investigaciones realizadas en Cuba para caracterizar al menor con Trastornos de Conducta, hasta ese momento han aportado los siguientes resultados:

- Las edades más frecuentes entre las cuales se presenta esta alteración en el proceso de formación de personalidades, rebasan los 10 años (no dejan de presentarse casos con menor edad).
- Los menores en su gran mayoría, tienen una escolaridad que no sobrepasa el 7mo. Grado, encontrándose casos de edades más avanzadas con estudios de primero y segundo grados.
- La repitencia y el retraso escolar son características asociadas a este tipo de problema.
- Las dificultades en el lenguaje, se presentan en aproximadamente la tercera parte de los menores integrados a las muestras estudiadas. Esta deficiencia influye también en forma negativa el proceso de aprendizaje y las interrelaciones personales de estos menores.

- Se constata la falta de intereses adecuados hacia el estudio, lo cual constituye también una de las causas de sus dificultades en el proceso de adquisición de conocimiento y de incorporación a la actividad escolar.
- En relación con el indicador desarrollo intelectual, se comprueba que la media del rendimiento está dentro de los niveles normales bajos, considerándose como resultado de las influencias sociales y educativas recibidas.
- Se observa un alto porcentaje de ausentismo a la escuela.
- En las investigaciones realizadas en los grupos menores predominan el sexo masculino.
- Las actividades antisociales que, con más frecuencia, se cometen son las tipificadas como hurto o robo, y se encuentran en el 90 y 95% de los menores estudiados. Se presentan otras en menor cuantía, como son falsificación, daño a la propiedad social, escándalo público, riñas, negocios ilícitos, etc. Se pudo precisar que los objetos robados en general, eran para la satisfacción de necesidades personales inmediatas.
- Existen serias dificultades y deficiencias en relación con la dinámica familiar y sistema de influencias educativas (por lo común entre el 50 y 100% de los casos).

Todas esas consideraciones nos hicieron concluir que el menor con *Trastornos de la Conducta* se caracteriza porque manifiesta desajuste en su esfera emocional, en la social o en ambas a la vez. Esta afirmación, conduce al planteamiento de que el menor con estas alteraciones debe ser considerado un niño – dual: niño – padres. Es decir, que nos quedaríamos a medias si caracterizáramos solamente al menor y no consideráramos la caracterización del medio familiar con conducta

alterada. Además del planteamiento de posibles actitudes de rechazo, sobreprotectoras, perfeccionistas, etc. De los padres, tenemos que considerar sus condiciones materiales de vida, también la atención escolar que el niño recibe de ellos y, entre otras, el grado de integración y desempeño social que les es característico.

- Las investigaciones realizadas en Cuba para caracterizar el medio familiar de los menores con *Trastornos de la Conducta*, concluyeron que la dinámica familiar en estos escolares presenta indicadores negativos: unión conyugal disuelta, relaciones familiares malas o regulares, nivel sociocultural bajo, vivencias familiares traumáticas, ausencia de modelos positivos, carencia afectiva y padres con falta de autoridad.
- La presencia de madres menores de 19 años en los alumnos con *Trastornos de la Conducta* también es un dato de interés, dadas las dificultades que esta condición entraña en el proceso de atención, cuidado y educación que recibe el niño en el seno de la familia.
- Resulta significativo que las vivencias en estos menores generalmente presentan características negativas; índice de esto es el grado de hacinamiento observado.
- Los índices de enfermedades infecciosas de la madre durante el embarazo, como indicadores de riesgo en el parto y enfermedades adquiridas por el niño en los primeros años, se encuentran entre un 30 y un 60%.
- Existe un porcentaje considerable (50 – 90%) de los padres que no ejercen control alguno sobre la disciplina de sus hijos y no se sienten responsables ante las conductas antisociales que realizan fuera de la casa, sus amistades y, en general, se observa despreocupación por el cumplimiento de los deberes escolares y sociales. En esto se pone de manifiesto el hecho de

que, incluso en algunas investigaciones, se señala que la mayoría de los menores tenían hábitos de deambular hasta altas horas de la madrugada, sin que los padres ejercieran control sobre esta situación.

- Las relaciones en el ambiente familiar son muy negativas, incluyendo en esto las riñas, escándalos, padres alcohólicos, etc. Los métodos educativos utilizados por los padres, están basados predominantemente en la amenaza y en el castigo corporal.
- En general, los componentes fundamentales de los núcleos familiares de estos menores constituyen modelos negativos, ya que entre el 50 y 100% de los casos mantienen conductas delictivas y antisociales.
- En algunas investigaciones se puso de manifiesto la falta de atención afectiva y material de los padres y familiares hacia los menores.
- Algunas de estas investigaciones destacan la composición numerosa de los núcleos familiares, pudiéndose señalar que la cantidad de miembros que los constituye oscila entre 8 y 12 personas, lo cual se relaciona con el hacinamiento y la promiscuidad que les resulta peculiar.
- En las mismas investigaciones se observa que los familiares de los menores transgresores no poseen una correcta línea educativa, prevalecen en sus relaciones la carencia afectiva, ocasionando la deformación de la comunicación adecuada con los adultos y demás miembros del núcleo familiar. Esto no permite que los menores desarrollen cualidades positivas en su personalidad, al no contar con las vías adecuadas para asimilar las normas y valores socialmente aceptados.

En cuanto a la evaluación diagnóstica de los *Trastornos de la Conducta* de los niños existen controversias continuas respecto a si es más apropiado un modelo

médico o psicosocial. A este respecto, siguen diferenciándose dos escuelas de pensamiento.

El método psiquiátrico puede llegar a ser el sistema más utilizado para la clasificación y el método empírico dependiente de las descripciones conductuales. Ambos no nos proporcionan un sistema válido y confiable. El uso del rotulado, la etiqueta, se ha enfrentado a muchas objeciones sobre la base de que hace hincapié en los aspectos negativos, se refiere sólo a una proporción pequeña del funcionamiento del niño, reduce las esperanzas y la estimulación propia entre otras. No obstante, nos parece útil emplear la clasificación para despejar mejor las potencialidades que debemos desarrollar a partir de nuestra concepción del desarrollo del niño.

1.2 La Escuela

En nuestros días, la educación supone un gran desafío y en especial la atención de los niños con *Trastornos de la Conducta*. Las teorías y prácticas tradicionales que hemos heredado son insuficientes y están, por demás, a la zaga de los logros científico – técnicos del mundo contemporáneo. Estos logros exigen de cada ser humano, niveles de rendimiento cada vez más elevados, el desarrollo óptimo de sus capacidades y competencias intelectuales, emocionales y volitivas. En nuestros países en vías de desarrollo, la preservación y florecimiento de las capacidades y competencias mencionadas de las nuevas generaciones, es una necesidad insoslayable: esta es una riqueza más preciada; de ella dependerá en gran medida la factibilidad de transformaciones creadoras que demandan a gritos nuestros pueblos.

En nuestro trabajo partimos de la tesis de que la Educación conduce al Desarrollo de las capacidades potenciales del individuo. Esta idea formulada por

Vigotsky hace ya más de 50 años, constituye una tesis central en la medida que establece una relación necesaria entre dos procesos, la Educación y el Desarrollo.

Esta tesis reclama para la escuela un papel relevante. Es a través de ella como agente mediador externo que se puede alcanzar el desarrollo óptimo de las capacidades y competencias; es a partir de ella que se puede intentar la construcción de s mediadores internos, el desarrollo de los proceso mentales que hacen factible la relación activa y transformadora del sujeto con el mundo. Esta tesis vigotskiana lleva a entender la escuela como el proceso de modelación de la personalidad del sujeto como una totalidad, y de su intelecto como un aspecto fundamental.

Una personalidad fuertemente autónoma, independiente y creadora, exige el desarrollo óptimo de sus capacidades y competencias intelectuales, emocionales y volitivas de la personalidad. Pero, en la concepción que aquí se sustenta, la Escuela no es simplemente " el lugar " donde se actúa sobre la formación de la personalidad de los estudiantes desde las edades más tempranas. Para nosotros, la Escuela constituye una Institución con perfil e historia propios, capaz de enfrentar el reto que supone conducir los procesos de aprendizaje y enseñanza como actos culturales básicos. Sólo desde la dimensión actual que la caracteriza y el desarrollo que pueda lograr en el tiempo. Al papel relevante que ha de desempeñar la Escuela no puede ser viable más que si ésta se reconoce como agente de la formación, cuyo crecimiento institucional desencadena potencialidades para la acción en los disímiles contextos socioculturales y desde la influencia especialmente organizada.

La confluencia que señala esta tesis, acerca de que nuestro abordaje del tema lo hacemos desde el desarrollo personal y de la institución, es un intento por captar a los sujetos protagonistas y los procesos de desarrollo, en su interacción básica.

De un lado el niño con problemas de conducta, cuya potencialidad personal para el desarrollo reconocemos; de otro no el profesor aislado en un esfuerzo individual por tratarlo, sino la Escuela como institución cuya coherencia, organización, preparación y crecimiento como totalidad desempeña un factor básico en el logro de las finalidades concebidas.

Al actuar así, no hacemos más que recuperar el sentido de la influencia social y cultural que se ejerce, predominantemente a través de las instancias sociales en calidad de instituciones, el cual ha sido señalado por autores como J. Werscht (1996), y que nosotros reconocemos en la tradición del enfoque histórico cultural de Vigotsky (1935).

La Escuela presenta un modelo y una propuesta de acción coherente y consecuente con el modelo de institución que ella mediatiza. A su interior suelen ocurrir procesos sumamente complejos, capaces de actuar para perfeccionarla o no; pero ella, como institución con perfil e historia propios, debe autorregular su proceso de desarrollo y su disposición para efectuar sus propósitos manifiestos en el proyecto educativo que presenta y con el cual aparece ante la comunidad.

El modelo de atención que en un momento determinado caracteriza a una Escuela puede variar en dependencia de un conjunto de aspectos, uno de ellos es el carácter de integralidad con que se presenta.

El crecimiento institucional, base para la realización de las tareas formativas, se expresa en el grado de coherencia del proyecto educativo y de congruencia con el modelo de acción con que la escuela ejecuta su tarea.

En el caso que aquí se expone, una gran parte de los progresos experimentados por los niños con Trastornos de Conducta, puede explicarse por la existencia de un trabajo institucional coordinado, que incorpora la Escuela como un eslabón

esencial que asume y realiza su misión con la mirada puesta no sólo en el estudiante, sino también en su propio crecimiento y desarrollo institucional.

En correspondencia con los antecedentes planteados, el modelo de atención que utilizamos con los niños de la escuela "Cheché Alfonso" fue pedagógico, psicológico, médico y social, abordado en la práctica profesional a través de un equipo interdisciplinario integrado por pedagogos, psicólogos y médicos. Se caracterizó por estar centrado en el desarrollo personal y el desarrollo institucional.

1.3 Planteamiento del Problema

Este trabajo constituye una **Propuesta** que aspira abrir un espacio a la reflexión, tanto en el terreno teórico como en el práctico. La importancia temática del niño con *Trastornos de la Conducta* y fundamentalmente su intervención psicoeducativa resulta materia ineludible para psiquiatras, psicólogos y pedagogos. En nuestros días ésta materia está dentro del terreno de la investigación. Por tal razón, el problema que de manera general aborda este trabajo es como fomentar el desarrollo personal del niño con Trastornos de Conducta y de la institución.

1.4 Relevancia de la Propuesta

La Propuesta que enuncio podría ser un referente teórico – metodológico en la atención al niño con *Trastornos de la Conducta desde la perspectiva de la Institución* como alternativa integradora, esencialmente pedagógica y psicológica, para la práctica profesional. Al mismo tiempo, aporta información útil a considerar en el diseño de las acciones destinadas a enfrentar el problema, que nos ocupa.

Uno de los aspectos más relevantes que será objeto de nuestra atención, lo constituye la necesidad de organizar un equipo interdisciplinario para abordar los Trastornos de Conducta. Aparte ser un requerimiento del enfoque de una problemática sumamente compleja, la constitución de semejante equipo abre una vía para favorecer el perfeccionamiento técnico de sus integrantes.

La permanencia en este trabajo durante tres años, como psicóloga educacional permitió aportar experiencias y hacer transformaciones en la institución. Visualizar y enriquecer el rol y papel de este profesional en la escuela y, en especial, en un establecimiento donde existan estos niños con dificultades como las aquí abordadas. Nuestro trabajo podría resultar interesante para la creación de nuevas líneas de investigación que permitan continuar los hallazgos de esta propuesta.

II. MARCO TEÓRICO

El terreno de la Educación en tanto que es escena de investigación y trabajos de desarrollo se caracteriza por ser muy fecundo en aproximaciones, concepciones, teorías y enfoques; de tal manera que hoy pueden identificarse un sin número de teorías y autores que se disputan espacio y protagonismo en la comprensión de los hechos y fenómenos educacionales más relevantes que son objeto de estudio y en el ofrecimiento de interpretaciones y explicaciones a los más múltiples interrogantes que se alzan ante los investigadores y, en general, ante los estudiosos del problema.

Pero como ocurre en el contexto de las ciencias humanas en general y en especial la Educación y la Psicología, son tres las direcciones teóricas que, en una especie de integración o síntesis integradora, nos aportan los marcos referenciales más relevantes para acometer los estudios y ofrecer las interpretaciones de las interrogantes que nos ocupan. Como señalan múltiples autores, hoy se produce un entrecruzamiento o un aporte muy amplio e importante que proviene del Constructivismo, la Psicología Cognitiva y de los enfoques estructurados desde las posiciones Histórico culturales (Vigotsky y sus seguidores). Cada una de estas posiciones teóricas aporta lo suyo a la síntesis y es a partir de ellas que se pueden comprender e interpretar los resultados de las investigaciones y ordenar los intentos de producir intervenciones productivas en el ámbito educacional.

El trabajo realizado se ha nutrido de las mencionadas fuentes y, en particular, de los puntos de vista desarrollados en los márgenes del constructivismo y el enfoque histórico cultural. Por tal razón, nuestra metodología y los principios que la ordenan tienen mucho de estas aproximaciones teóricas y metodológicas aplicadas al estudio del niño con Trastornos de Conducta y al diseño de la actividad de la escuela como institución educacional con historia y perfil propios. Veamos brevemente algunos aspectos concernientes a estas direcciones.

2.1 Constructivismo

La ciencia Psicológica se ha caracterizado por el dominio del paradigma positivista en la producción del conocimiento, el que ha llegado a ser identificado como única vía de legitimar su cientificidad. Este dominio ha encontrado un total apoyo y extensión en las instituciones asociadas a la enseñanza entre otras. A pesar que ya desde los años sesenta entró en franca crisis el modelo pedagógico que proviene del positivismo enciclopedista del siglo XIX, aún están vigentes, si no en el discurso, en la práctica cotidiana, los modos de comportamientos a que este modelo dio lugar, aún cuando resultan inoperantes en las condiciones históricas actuales.

Hoy día, están dadas las condiciones para la solución de esta contradicción. La crisis en la educación indica que el viejo paradigma necesita ser superado por uno nuevo, más en concordancia con la complejidad del mundo contemporáneo.

De forma más reciente se han desarrollado un conjunto de epistemologías alternativas dentro del conocimiento psicológico, las cuales han ganado una consistencia y continuidad que podemos definir como verdaderas tendencias de cambio en el desarrollo de nuestra ciencia. Entre ellas tenemos el Constructivismo.

El Constructivismo, cuya propia ubicación histórica es objeto de no pocas polémicas, tiene un origen esencialmente asociado con el estudio del funcionamiento cognitivo del ser humano (Baldwin, Piaget y Kelly). La atención a los procesos epistemológicos por parte de estos autores se ubicó más en el sujeto concreto del conocimiento, quien representaba esencialmente su objeto de estudio. Sin embargo, las implicaciones epistemológicas de sus posiciones para la Psicología, sólo fueron desarrolladas posteriormente por autores como Pascual Leone, Deval, Von Glaserfeld (1996), Watzlawick, Maturana, Mahoney, Guidano y otros. La proliferación de las posiciones constructivas condujo a tres

definiciones esenciales dentro de esta tendencia: la radical, la crítica y la dialéctica.

En general, todos los autores que se adscriben a esta corriente del pensamiento comprenden el conocimiento como un proceso activo de construcción. Sin embargo, difieren en cuanto al lugar de la realidad en el mismo, así como en el ámbito de desarrollo de su planteamiento constructivista, lo cual les conduce a diferencias sobre las categorías teóricas utilizadas. Los representantes del constructivismo dialéctico mantienen una representación de la Psique mucho más próxima a la de Piaget, organizada en términos de esquemas y operaciones, mientras que los representantes de los constructivismos crítico y radical se separan de esta terminología.

Según Von Glasserfeld, (1996) los dos principios básicos del constructivismo radical son:

1: El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.

2: La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad exterior objetiva.

En esta síntesis sobre la esencia del constructivismo radical expresada por el autor, están contenidas precisamente algunas de las críticas generales que se hacen al planteamiento, así como algunos de los aspectos de la discrepancia entre los radicales y las otras tendencias definidas. Entre las críticas generales que se hacen al constructivismo, las que han inspirado algunas interpretaciones como el co-constructivismo (Valsiner, J.), está, precisamente, el rol secundario que atribuye a la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento.

Hoy, muchos autores comparten que el conocimiento es una construcción activa del sujeto, pero es una construcción que tiene lugar dentro de espacios comunicativos, los que definen precisamente el carácter histórico – social de este proceso, el cual no es reconocido en el constructivismo radical. El sujeto construye, implicado en una relación que tiene un papel activo para la construcción misma, la cual no representa simplemente el escenario de este proceso.

Por otro lado, si bien el conocimiento sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, cuyas necesidades son uno de los elementos esenciales de su configuración, la realidad es una parte inseparable de este proceso, dentro del cual tiene un papel activo en su constante confrontación con la estructura actual del conocimiento dentro del momento empírico de su desarrollo, como los procesos subjetivos e históricos sintetizados en la compleja relación entre la teoría y el sujeto cognoscente.

El valor epistemológico del constructivismo está en la ruptura que el concepto de construcción supone con relación al concepto de respuesta, sobre el cual se ha desarrollado prácticamente todo el referencial teórico – metodológico de la Psicología. El hombre construye su expresión ante las situaciones que enfrenta, no responde simplemente a ellas, lo cual tiene profundas implicaciones para la educación del niño (personalidad en formación) y en particular para aquel que presenta un *Trastornos de la Conducta*, sin duda, el constructivismo aporta al desarrollo epistemológico de la Psicología la consideración del hombre como sujeto constructivo, con lo cual supera el concepto del individuo pasivo y reactivo dominante en la representación epistemológica positivista. En cada acto de expresión del hombre, el elemento externo que actúa como inductor, se integra en la configuración subjetiva que está en la base del proceso constructivo de su expresión, la cual adquiere sentido subjetivo sólo dentro de una configuración.

El sujeto, objeto de nuestro estudio, es siempre un sujeto activo y pensante, reflexivo y emocionalmente comprometido.

2.2 Teoría Histórica Cultural de L. S. Vigotsky

Una de las líneas teóricas que suelen identificarse con el Constructivismo es la Histórico Cultural fundada por L. S. Vigotsky y desarrollada por un notable grupo de alumnos y colaboradores, entre los cuales podemos citar a N. Leontiev, A. R. Luria, entre otros, estableció los principios teóricos – metodológicos que constituyen una gran contribución para una formulación sistemática de la Psicología. Vigotsky planteó con claridad no superada la determinación histórica social de las psiques humana, el carácter mediatizado y mediatizador de los procesos psicológicos, e hizo aportes relevantes a la comprensión de las relaciones entre la Educación y el Desarrollo de las capacidades intelectuales, de los procesos cognitivos y a la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo.

Desde el razonamiento de este autor, la inclusión del niño es una matriz social y cultural, muestra cómo el razonamiento individualizado emerge cual producto final de este proceso socio-cultural, convencido de que la interacción socio-cultural es el principal factor de su desarrollo.

Desde la perspectiva de Vigotsky, el aprendizaje tiene lugar en una colaboración entre el niño y los adultos, estos últimos, le aportan mediadores simbólicos, y le enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas. En esta interacción las funciones psicológicas naturales del niño cambian de naturaleza convirtiéndose en social y culturalmente informadas y organizadas. Un concepto básico es la Zona de Desarrollo Próximo, donde tienen lugar los procesos interactivos relacionados con el funcionamiento de las potencialidades de la persona. Para operar y medir estos potenciales del aprendizaje, a los niños se

les dan tareas algo más difíciles pero similares y se les suministra asistencia en forma de orientación en las tareas, una pregunta guía, etc. Ello para conocer las potencialidades del niño (lo que él le llamó Zona de Desarrollo Próximo) y lo que éste es capaz de realizar (Nivel de Desarrollo Real). La distancia entre ambos niveles es el Zona de Desarrollo Próximo y es ahí donde la Educación tendría que actuar.

Para Vigotsky el lenguaje, en sus diferentes formas, constituye el aspecto central del desarrollo. Señala que el desarrollo cognitivo puede ser visto como un modelo dinámico de conexiones y separaciones entre las funciones intelectuales y verbales. Más que una función de dos cuerdas, las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento se parecen más a una línea nodular en la que hebras de una de las cuerdas se entrelazan unas con otras después de cada nudo. De manera que el lenguaje constituye el instrumento en la relación del niño con el adulto para la transmisión de la cultura de una generación a otra.

El origen social y la estructura mediatizada de las funciones psicológicas superiores condujo a Vigotsky a plantear la ley genética fundamental del desarrollo: toda función psicológica existe al menos dos veces, primero en el plano de las comunicaciones, de las relaciones entre personas, y luego en el plano psicológico individual.

Esta noción tuvo importantes implicaciones para el diagnóstico y para el aprendizaje de los niños con Trastornos de Conducta. Con relación al proceso de evaluación, no sólo fue importante evaluar la capacidad que el niño tiene para resolver de modo independiente las tareas intelectuales que se plantean, también resulta esencial conocer sus potencialidades, es decir, la capacidad que tiene para resolver las tareas intelectuales como se le brindan diferentes niveles de ayuda.

La mencionada Zona de Desarrollo Próximo puede ser conceptualizada como una zona en la que los conceptos científicos introducidos por los maestros, en este caso, interactúan con conceptos espontáneos preexistentes en los niños.

Siguiendo los postulados más reveladores de la escuela Histórico – Cultural e Instrumental formuladas por Vigotsky, ya más de 50 años, en nuestro trabajo partimos de su tesis de que la Educación guía e impulsa al desarrollo de las capacidades potenciales del individuo.

En mi opinión, constituye una tesis central en la medida que establece una relación necesaria entre dos procesos: la educación y el desarrollo. En la perspectiva tradicional, ya sea educativa o psicológica, el desarrollo es un proceso psicobiológico que sigue sus propias leyes y su propio ritmo, y la educación un proceso sociocultural que atiende las suyas, aunque debe contar con las marcadas por el desarrollo como condicionantes o como marcos. Esta tesis reclama para la escuela un papel relevante; es a través de ella, como agente mediador externo, que se puede alcanzar el desarrollo óptimo de las capacidades y competencias; es a partir de ella que se puede intentar la construcción en cada sujeto, como agente activo, de los mediadores internos, los procesos mentales que mediatizan la relación entre estímulo y la respuesta. Es esta tesis la que nos posibilita pensar la escuela como el proceso de modelación de la personalidad del sujeto como totalidad, y de su intelecto como un aspecto fundamental. Una personalidad fuertemente autónoma, independiente y creadora, exige el desarrollo óptimo de sus capacidades y competencias intelectuales, emocionales y volitivas, el lugar donde tiene no sólo el autoconocimiento del sujeto sino también la autotransformación de éste.

2.3 Postulados de L. S. Vigotsky aplicados a la atención del niño con Trastornos de la Conducta en la Escuela

2.3.1 Relación entre Desarrollo y Aprendizaje

Es importante retomar algunas tesis de L.S. Vigotsky aplicadas directamente a la experiencia realizada.

- Capacidad Potencial de Aprendizaje

La capacidad potencial de aprendizaje que presentan los niños con *Trastornos de la Conducta* es muy superior a aquellos que exhiben desviaciones en su desarrollo y, por otro lado, esta capacidad para aprender de los niños con *Trastornos de la Conducta* los acerca a los niños que aprenden sin dificultad. Aquí está una de las claves o ejes para la acción con los niños con trastornos de conducta desde una perspectiva que pone el acento más en lo que ellos son capaces de hacer que en sus limitaciones, sin dejar de considerar estas últimas.

En la comprensión de la capacidad potencial de aprendizaje resultan muy útiles las ideas de Vigotsky acerca del origen social y la estructura mediatizada de las funciones psicológicas superiores. Como señala Vigotsky las funciones psicológicas superiores se originan en las relaciones sociales, entendidas estas últimas como el proceso de comunicación entre las personas. El conocimiento antes de existir como propio, como individual existe como conocimiento compartido entre personas, culturalmente situado.

La consideración del origen social de las funciones psicológicas superiores conduce necesariamente a la comprensión de la estructura mediatizada de estas funciones. La relación del niño con los objetos de conocimiento

está mediatizada, en primer lugar, por las relaciones que el niño establece con los adultos o con otros niños y sólo después e esta relación está mediatizada por su propio conocimiento, por las estructuras mentales que se generan y desarrollan durante el proceso de apropiación de la cultura.

Con relación a la educación, también resulta importante diferenciar entre lo que el niño es capaz de hacer con ayuda. El Nivel de Desarrollo Próximo delimita el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar. El papel del profesor no queda aquí como facilitador, sino como modelador del Nivel de Desarrollo Potencial.

La naturaleza del propio aprendizaje, en tanto tránsito del plano de las relaciones sociales al psicológico individual es social, es decir, el aprendizaje es en su esencia un proceso de carácter social, donde los procesos interactivos desempeñan una función de primer orden al asegurar la adquisición de la cultura.

En el universo relacional de la enseñanza y el aprendizaje, aquella resulta primaria con respecto al desarrollo. Esto fue expresado por Vigotsky bajo la idea de que la enseñanza conduce o dirige al desarrollo. En realidad la relación entre enseñanza y desarrollo es muy compleja, pero aún cuando no puedan derivarse interpretaciones simples de lo expresado por Vigotsky, ello tiene valor para comprender la misión o papel o la responsabilidad de la institución en el tratamiento al niño con trastornos de conducta: directamente expresado: ha de ser el medio que garantice el desarrollo óptimo de las potencialidades de cada niño.

La escuela contemporánea basada fundamentalmente en paradigma de enseñanza – aprendizaje conductual no puede satisfacer estas exigencias. Es necesario superar el modelo conductual. De modo que en la alternativa desarrollada utilizamos una aproximación (un modelo)

interactivo, cognitivo y ecológico, que nos permite centrar la atención en lo que consideramos es la base de los procesos formativos y, a la vez, estudiar la población de niños con Trastornos de Conducta situados, ellos y nosotros, en el contexto de sus interacciones sociales.

2.3.2 Unidad de la Enseñanza y la Educación

Una de las cuestiones principales que hoy se discuten, pero que nosotros aceptamos como principio rector de nuestro trabajo es la unidad de la enseñanza y la educación. Tradicionalmente este principio ha sido comprendido desde la perspectiva según la cual cuando se enseña, bajo condiciones que generan el desarrollo del sujeto, al mismo tiempo se está educando. La aceptación de este principio constituye un hecho de reconocimiento integral de los procesos formativos que muestran su pluridimensionalidad y carácter holístico integral.

Partimos de la idea central de la unidad indestructible de la enseñanza y la educación: A la vez que se enseña, se educa y a la vez que se educa se enseña. Esta tesis tiene importancia cardinal para atender el desarrollo potencial, sobre todo en niños con Trastornos de Conducta.

No puede afirmarse, de manera radical, que la idea de la unidad entre enseñanza y educación sea compartida por todos, en realidad la propia dicotomía genera controversia sin haber concluido en acuerdo. Sin embargo, en medio de esta problemática soy partidaria de reconocerla como válida y conveniente. Hasta el presente, la expresión de la unidad ha sido reconocida, sin más, como un hecho inherente a estos "dos" procesos sociales; pero nuestra visión de la misma está más en línea con la consideración según la cual su realización efectiva depende de la

mediación de un esfuerzo especial, conducente a efectos armónicos, sistemáticos y coherentes en la tarea formativa, y no como algo realizable de manera automática. De hecho, en nuestro criterio el principio podría leerse en términos de realizar la unidad entre enseñanza y educación más bien como una necesidad de los sistemas y demás esfuerzos formativos, que se origina en la ruptura y fragmentación de intencionalidades y acciones al interior de los procesos de referencia

En las actividades docentes, en las clases, aunque el acento fundamental es la enseñanza, el profesor no sólo trasmite conocimientos y desarrolló hábitos, habilidades y procesos cognoscitivos, con su ejemplo y su manera de conducir el aprendizaje, contribuyó a la formación de valores, cualidades morales de la personalidad, motivaciones, intereses y formas de conducta. En clases, la interacción profesor–alumno constituyó un pilar crucial para el desarrollo cognoscitivo, afectivo y volitivo. Las acciones de ambos actores se condicionan en función del desarrollo de la personalidad integral del educando.

Por otra parte, las actividades extradocentes tienen un objetivo educativo, sino que en ellas también se enseña de forma implícita y explícita, las normas de comportamiento, los valores vigentes en la sociedad, las tradiciones, las costumbres y los contenidos más generales de la cultura nacional y mundial.

La personalidad, a partir de las premisas biológicas, se forma en la actividad socialmente orientada, en la interiorización de las relaciones sociales, en la asimilación profunda de modelos y normas que se convierten en convicciones capaces de guiar la conducta. Toda sociedad desarrollada, cualquiera sea su estructura, organiza un sistema institucional y especializado que dirige y controla la formación de la personalidad de sus individuos en función de los intereses de ésta. Desde

nuestra perspectiva la Escuela es la institución social más factible de organizar conforme a patrones óptimos, previamente establecidos, a fin de formar cualidades deseables de la personalidad con el apoyo insustituible de la familia.

Es necesario conocer las características psíquicas de los niños, así como los mecanismos de su formación, teniendo como fundamento las necesidades y exigencias de la sociedad.

El niño es considerado como una unidad cognitiva y afectiva insertado en un sistema de influencias, un sistema estructurado y sistemático que oriente de manera favorable el proceso educativo y compensatorio hacia el cumplimiento de los objetivos planteados. La personalidad no nace, sino que se forma. Las conductas se aprenden en todas las situaciones.

La escuela, para dirigir este proceso, debe incluirlo como uno de sus objetivos básicos la enseñanza de los modos de conducta de los escolares de forma tal que los lleve a asimilar y ejercitar, de manera constante y uniforme, las normas, los ideales y valores que se deseen transmitir como experiencia personal.

Al estructurar el sistema de influencias educativa, no se debe olvidar el peso que tienen los pares y la composición del grupo – clase en la formación de la personalidad y, especialmente, en las normas que van a regir el autocontrol de la conducta. El conocimiento de los mecanismos internos de los grupos, permite utilizarlos para dirigir el desarrollo de cualidades deseables.

En el ambiente escolar que se diseñe debe centrarse el peso y responsabilidad dentro de los límites y no en los profesores, permitiendo el

ejercicio de la libertad en forma práctica, realista, hacia los objetivos sociales previamente analizados y discutidos por el grupo.

Según L. S. Vigotsky, cada etapa del desarrollo psíquico se caracteriza porque algunas particularidades se desarrollan mientras que otras se reestructuran, se reducen o desaparecen. La pedagogía debe basarse en lo nuevo, aunque no se puede dejar de tener en cuenta las posibilidades del niño.

La tarea principal del maestro consiste, entonces, en crear las condiciones y guiar el proceso para el funcionamiento de nuevas particularidades psíquicas. Sólo en este caso la enseñanza no irá a la zaga del desarrollo psíquico del niño, sino, delante de él, conduciéndolo. El problema está en que esto condicione el desarrollo del niño y de la institución.

Al no tomar en cuenta este papel de la educación en el desarrollo infantil, se corre el riesgo de limitarlo, en lugar de guiarlo, haciendo que el niño pierda interés en su educación. De manera que se necesita tomar muy en cuenta las motivaciones y las necesidades de los escolares como punto de partida para estructurar un sistema de influencias que se concretizó en actividades programadas. En el conjunto de actividades escolares, las de tipo docente, tienen un peso decisivo.

En la clase, el niño no sólo asimila los contenidos de las lecciones, sino que, al mismo tiempo, las conductas que se requieren y las normas que deben observar. La clase debe propiciar la curiosidad y la formación de habilidades generales e instrumentales que le posibiliten localizar, relacionar y estructurar información.

Otro aspecto al que es necesario prestar atención es a los métodos de enseñanza: constituye una premisa para lograr un aprendizaje efectivo

que despierte interés y estimule el desarrollo de habilidades y capacidades. Es decir, métodos que enseñaran al alumno a aprender, haciéndole vivir experiencias intelectuales estimulantes, que organizaran la información de una manera lógica y científica, al mismo tiempo que se desarrollan una serie de habilidades, capacidades procesos intelectuales y cualidades de la personalidad.

Una metodología de la enseñanza que estimule la curiosidad de los alumnos y propicie una interacción profesor – alumno, redundará en una mayor profesionalización de los profesores y hará más estrecha la relación dialéctica entre enseñar y aprender; al mismo tiempo que enseñe a sus discípulos, el maestro estará aprendiendo.

Para lograr un aprendizaje efectivo, los temas de estudio deben mantener un equilibrio entre los elementos conocidos o redundantes y los nuevos u originales a fin de propiciar reestructuraciones cognitivas, provocar sorpresa y excitar conductas exploratorias. Los contenidos de los programas deben organizarse en sistemas conceptuales que pueden ir del todo a las partes y viceversa, relacionando lo nuevo con lo conocido, por medio de discriminaciones: principales semejanzas y diferencias entre los contenidos. Esto implica un uso dinámico de la estructura cognoscitiva. Por otro lado, se debe enseñar a usar métodos científicos estimulando su independencia y la capacidad de dirigir su propio aprendizaje: aprender – aprender.

Al mismo tiempo que se trabajan los contenidos pedagógicos establecidos por la escuela regular y se perfeccionan los métodos de enseñanza, se debe diseñar el sistema de evaluación, desde los objetivos propuestos: desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento, asimilación de conceptos, y de información, así como conductas asertivas y otros aspectos que se consideren básicos para la formación. Las

consideraciones teóricas expuestas sólo tienen el objetivo de presentar las bases más generales sobre las que se sustentó el trabajo desarrollado. En el transcurso de la descripción de la experiencia se precisan, amplían y refuerzan todas estas ideas que fueron instrumentadas en la práctica.

Específicamente durante el desarrollo del trabajo, la mayor dificultad para el equipo interdisciplinario, radicó en la instrumentación concreta de los principios teóricos científicos para la práctica pedagógica y psicológica cotidiana. Instrumentar esto lleva a establecer una estrecha relación entre los objetivos y los medios para alcanzarlos.

Nos dimos la tarea de encontrar un camino, entre muchos posibles, para realizar en la práctica escolar los principios de la psicología y la pedagogía y lograr como resultado que este grupo de niños portadores de *Trastornos de la Conducta* desarrollarán al máximo sus capacidades, modificarán las características negativas de su personalidad y formarán otras positivas, para que llegarán a sentir amor por la escuela y el estudio: siendo esto posible si ellos se involucran en su autotransformación.

2.4 El concepto de *Trastornos de la Conducta*

Nuestro objeto de estudio: el niño, fue definido como personalidad en formación que nace con una serie de reflejos innatos, los cuales determinan sus primeros recursos adaptativos y condicionan, a su vez, la potencialidad para el desarrollo psíquico; pero la psiquis no está determinada por la maduración biológica del mismo, sino por un desarrollo histórico – social en el cual tienen un papel básico los principios de la actividad y la comunicación. De manera incipiente, desde edades tempranas, se van evidenciando conjuntos de rasgos, cualidades y patrones conductuales que expresan las características de su personalidad en formación. En su actividad se pone de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado en las diferentes esferas (afectivas, motivacionales, cognitivas, moral).

Desde esta perspectiva, no hablamos en términos absolutos de personalidad. No es producto acabado, pero muy sensible a las influencias de su medio familiar, escolar y social, susceptible de cambio.

El concepto *Trastornos de la Conducta* se orientó a considerar el fenómeno como consecuencia de la interacción de un conjunto implicado y variado de elementos casuales.

- La etimología es de carácter polifactorial o multivariable y se insiste en forma diferente en los factores biológicos y sociales, generándose el efecto de la interacción entre un conjunto de elementos casuales en un sujeto determinado.
- Manifestaciones conductuales alteradas como resultado de situaciones traumáticas y conflictivas vividas por el sujeto, las cuales dañan la formación de su emocional – volitiva.
- Los *Trastornos de la Conducta* son definidos a partir de una estabilidad de las características externas e internas de la personalidad en formación del escolar, de su resistencia o a la labor educativa que recibe.

Los resultados de las investigaciones realizadas en Cuba se tomaron en cuenta para la intervención con estos menores. Esta debería estar siempre en función de la etiología de manera que el concepto de *Trastornos de la Conducta*, por definición, desde esta perspectiva, fue considerado de naturaleza compleja y de variados elementos casuales.

Por esta razón, la etiología es de carácter polifactorial o multivariable y se insiste de forma diferente en los factores biológicos y sociales; y resultan como efecto de la interacción entre un conjunto de elementos casuales en un sujeto determinado.

Las manifestaciones conductuales alteradas son el resultado de la influencia, durante un tiempo prolongado, de situaciones traumáticas y conflictivas y de vivencias negativas del sujeto, las cuales dañan o alteran la formación de su esfera emocional – volitiva.

Dado el carácter complejo de los *Trastornos de la Conducta* en los niños y adolescentes, así como por la importancia que entre ellos poseen los aspectos de carácter social y pedagógico, consideramos que el sistema de atención a este escolar debía responder esencialmente a concepciones y principios de carácter pedagógico y psicológico.

III. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CUBA

3.1 Caracterización General

La Educación Especial, ha sido objeto de trabajo del Ministerio de Educación en lo fundamental, con la estrecha participación del Ministerio de Salud Pública, el Comité Estatal del Trabajo y Seguridad Social, las Asociaciones de Empleados y los Consejos de Escuelas que agrupan a los padres de los escolares con algún tipo de deficiencia.

La asignación de recursos financieros y materiales destinados a la educación, en el marco de la planificación nacional de la educación, ha permitido una mayor atención a todos los niños con dificultades.

Los servicios de la educación especial forman parte inseparable del Sistema Nacional de Educación, con la articulación necesaria con Educación Preescolar, Primaria y Media, la Educación de Adultos, Técnica y Profesional, Formación de Personal Pedagógico y las Universidades del país.

La experiencia acumulada en la atención al grupo de alumnos con Trastornos de Conducta, el estudio y la asimilación del conocimiento sistematizado acerca de este problema por la Pedagogía, la Psicología, la medicina, las neurociencias y demás ciencias afines insertadas convenientemente en el contexto de nuestra cultura, la idiosincrasia, las tradiciones y las condiciones materiales y económicas del país, permitieron la elaboración de un conjunto de postulados que rigen el trabajo de las escuelas especiales.

Estos postulados comprenden lo relacionado con la determinación, en última instancia, social de la psiquis: la enseñanza que promueve el desarrollo, la compensación y la corrección de la carencia, la educación desde la más temprana edad, el diagnóstico temprano y diferencial; la interrelación entre la escuela especial y la comunidad, la preparación laboral profesional y la incorporación de la familia al proceso de atención y diagnóstico. Tomando en cuenta estas concepciones, la Educación Especial se ha organizado en diferentes niveles de atención.

La educación temprana y preescolar es el primer nivel de atención y se brinda a través de círculos infantiles especiales, salones integrados a círculos infantiles y la orientación a los padres o familiares con posibilidades de poder cumplir el programa educativo con el niño.

La Educación Escolar (primaria y media) es el segundo nivel de atención y se garantiza a través de escuelas especiales, que en su inmensa mayoría se encuentran ubicadas en la comunidad o región donde vive el escolar, con régimen de semi- internado, lo que permite que el niño regrese al hogar todos los días en la tarde.

La mayoría de estos centros tienen un carácter transitorio; el escolar asiste hasta lograr corregir y comprender sus defectos. Aquellos con los que se logra ese objetivo, se reincorporan a las restantes escuelas del Sistema Nacional de Educación.

Existen aulas integradas a las escuelas primeras, las cuales atienden a los alumnos durante las sesiones necesarias para el desarrollo de la actividad y en otros casos sólo se le brinda, durante un período de tiempo en el día, el tratamiento necesario para corregir el defecto correspondiente: el resto del tiempo, cursan sus estudios en la escuela primaria general. En este nivel se atienden, también, a niños con dificultades específicas de aprendizaje, de forma

ambulante, con tratamiento logopédico, psicológico o de pedagogía especial, y en otros casos, se le orienta al maestro o al colectivo pedagógico el trabajo especializado que hay que realizar.

Sólo asisten a las escuelas especiales aquellos niños que se determina (mediante el diagnóstico) que no puede cumplir con las exigencias de la escuela general, dada la complejidad de sus defectos.

Los alumnos que concluyen la educación media básica (9no. Grado) en las escuelas especiales, excepto los retrasados mentales, se integran a los diferentes tipos de escuelas del sistema regular de educación. De esta manera, cursan estudios en los preuniversitarios, centros politécnicos, escuelas de oficios y movimiento de aprendices. Posteriormente, aquellos que posean las condiciones necesarias se incorporan a estudios en las universidades y los demás se integran plenamente a la vida laboral. La escuela especial garantiza la atención a sus egresados y familiares durante dos años después, como mínimo.

En estos niveles se incluye, además, la atención educacional a domicilio, para aquellos niños que presentan deficiencias múltiples y, principalmente, impedimentos físicos, que imposibilitan el traslado a los centros educacionales.

La Educación de adultos está destinada a los ciegos, sordos o impedidos físicos. Se imparte a través de aulas integradas en las escuelas de adultos, aulas en escuelas especiales y la integración directa de los deficientes en las aulas regulares de adultos. En este nivel también se incluye la atención a domicilio cuando el caso lo exige.

Además de estas formas de atención, en la educación especial se incluyen las aulas hospitalarias que tienen como objetivo esencial garantizar la continuidad de estudio a aquellos alumnos, con defectos o no, que requieran de una

hospitalización prolongada por enfermedades graves, crónicas o intervenciones quirúrgicas.

En la Educación Especial, cada especialidad y nivel de atención se distingue por las particularidades del proceso docente educativo, correctivo y compensatorio que se brinda a los niños y sus familiares.

El subsistema de la Educación Especial incluye, como una tarea esencial, el proceso de despistaje, evaluación, diagnóstico y selección de aquellos niños que requieren atención especializada. Para ello, cuenta con una red de Centros de Diagnóstico y Orientación integrados por equipos interdisciplinarios. Pedagogos, psicólogos, médicos, psicometristas y familiares realizan el estudio y diagnóstico de los niños con severas dificultades en el aprendizaje y brindan las orientaciones necesarias a la familia o a la escuela y ofrecen, cuando se requiere, intervención técnica especializada.

Los Centros de Diagnóstico y Orientación cuentan también en cada escuela especial con las comisiones de apoyo a la reevaluación, integradas por el personal técnico más avanzado de los centros, permitiendo efectuar un seguimiento sistemático de los casos diagnosticados y enviados a las instituciones.

Las escuelas especiales cuentan con un conjunto de talleres docentes en diferentes especialidades u oficios, donde se preparan laboralmente los escolares con el objetivo de que su integración a la sociedad se garantice plenamente y contribuya ello a su bienestar y al equilibrio emocional necesario a todo hombre que puede, con su esfuerzo, sentirse competente y útil a la sociedad.

Los talleres docentes combinan la interacción de estos escolares con centros de producción, servicios y microbrigadas sociales, así como en el cuidado y atención

de áreas de huertos, hidropónicos, parcelas y de animales, lo que permite una integral formación y reinserción social de las personas con características especiales.

El desarrollo de actividades extradocentes y extraescolares, constituye una vía excepcional para garantizar la total y plena integración de los escolares. Dichas actividades se realizan en las escuelas especiales y también en el resto de las escuelas del Sistema Nacional de Educación, en los Palacios, Campamentos y demás centros de pioneros¹, en el seno de la familia y la comunidad en general, donde habita el escolar. En este tipo de actividades se logra, de manera sistemática, la integración de los escolares con el resto de sus condiscípulos, coetáneos y su entorno social.

La terapéutica que se aplica tiene tres variantes: médica, psicopedagógica y formativa laboral que, aunque muy relacionadas entre sí, abordan sus específicos campos de acción. Para realizar el trabajo con la orientación señalada, existe una estrecha relación con consultorios de médicos de la familia, policlínicos y hospitales, que ponen a disposición de los niños y jóvenes los recursos especializados de neurología, genética clínica, psiquiatría y ortopedia entre otros.

El trabajo realizado en el campo de la educación especial ha estado dirigido a lograr que este tipo de escolar alcance el máximo nivel de desarrollo de sus procesos cognoscitivos, habilidades y la adquisición de conocimientos, que permita su integración a la sociedad.

Con el fin de lograr un desarrollo ascendente y sistemático de la atención y educación de los niños con características especiales, se ha venido trabajando en la última década en un conjunto de tareas científicas que permitirán una profundización y enriquecimiento del trabajo realizado.

¹ Las organizaciones de pioneros son asociaciones de niños, tienen carácter masivo y voluntario

En este sentido, los laboratorios experimentales adscritos al Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, con carácter interdisciplinario e integral, estudian todos los aspectos acerca de la incidencia y prevalencia de los diferentes tipos de carencias en la población escolar, el diagnóstico de los niños con desviaciones en el desarrollo de diversa índole, su caracterización, las vías más adecuadas y modernas para su intervención, rehabilitación e integridad social, modelo de enseñanza y el trabajo con la familia. En estos trabajos participa un amplio número de especialistas prestigiosos de diversos perfiles e instituciones científico – pedagógicas existentes en el país.

3.2 Atención al menor con *Trastornos de la Conducta*

3.2.1 La legislación Cubana sobre la atención a menores con *Trastornos de la Conducta* (vigente).

Con la adopción del Decreto – Ley 64, se despenaliza la conducta delictiva de los menores que salen del ámbito del Derecho Penal, tanto en su aspecto sustantivo como adjetivo, y entran en el ámbito de la educación. Alguien comentó que era un triunfo de la Pedagogía sobre el Derecho Penal; pero realmente no es así, pues si bien es cierto el tratamiento de estos menores es una tarea de la educación, la realidad y la ciencia demuestran que ha sido un éxito de la Ciencia Penal que, consciente de que había llegado el momento, supo brindarle una respuesta pedagógica a uno de los problemas más acuciantes que ha ocupado la atención de sus más estudiosos y laboriosos investigadores. De ahí la necesidad de continuar trabajando en este campo, no sólo para que se conozca y entienda la nueva situación, sino para que se profundice el estudio, se analice el resultado de la experiencia y se llegue a nuevas conclusiones y generalizaciones para su perfeccionamiento.

La nueva legislación para los menores de 16 años no señala edad mínima ni limitaciones en cuanto al tipo de conducta, ni si pudiera ser constitutiva de delito o no, pues incluye el tratamiento de los trastornos de conducta o manifestaciones antisociales, aunque no lleguen a constituir índice significativo de peligrosidad. Parte de la base de que el tratamiento a dichos menores es, en lo fundamental, una tarea educativa que debe corresponder a los Ministerios de Educación y del Interior, según el grado de trastorno o peligrosidad social que presentan, por lo que se les excluye de la legislación penal y de su Ley adjetiva, la Ley de Procedimiento Penal.

El tratamiento educativo, que sustituye al tradicional sistema jurídico – penal, constituye un logro de las concepciones pedagógicas, sociológicas y jurídicas de avanzada en nuestro país, en correspondencia con el carácter transformable que puede producir en un menor que presenta *Trastornos de la Conducta* del tipo señalado o que llega a realizar actividades que la ley tipifica como delito para los adultos.

La decisión sobre lo que debe hacerse con el menor se toma por especialistas dentro del marco de un procedimiento pedagógico, psicológico y médico, basado en el estudio de las características individuales del niño o adolescente y la recomendación de adopción de medidas de carácter educativo y social, encaminadas al aseguramiento de su mejor desarrollo y formación de su personalidad. Debe señalarse que la actividad deportiva y cultural y la vinculación al trabajo productivo constituyen elementos básicos en la labor pedagógica que se realiza con estos menores.

Organización del Sistema

El sistema en su organización, estructura y funcionamiento, comprende:

- La dirección conjunta de los Ministerios de Educación y del Interior, con el objetivo fundamental de reorientar o reeducar a dichos menores.
- Órganos de ambos organismos, con la determinación de la competencia y responsabilidad que a cada uno corresponda.
- Clasificación de los menores en tres categorías, según la gravedad de la indisciplina o trastorno y de la desviación que presenta.
- Evaluación técnica.
- Medidas de reorientación y reeducación a aplicar. Competencia de ambos organismos que rigen el sistema en la atención de los distintos casos.
- Papel de la familia y de las organizaciones.
- Disposiciones complementarias adoptadas por los organismos rectores.

Dirección conjunta de los Ministerios de Educación y del Interior.

El Sistema, como se ha dicho, responde a una concepción integral regida por ambos Ministerios de manera articulada, según principios técnicos; la atención del menor está en correspondencia con el grado de trastorno y la necesidad de una mayor intensidad o especialidad en el tratamiento. En

ambos casos, el personal es especializado en las distintas materias que se requieren.

En la determinación y organización del Sistema se tuvo en cuenta no sólo la especialidad y característica de cada organismo sino, además, por razón de economía, los recursos materiales y humanos y las posibilidades de cada uno de ellos. Debe aclararse que, de acuerdo con lo establecido, la máxima rectoría de toda la educación primaria y media del país corresponde al Ministerio de Educación, cualquiera que sea el organismo donde se imparta.

❖ Organismo que comprende

Los órganos y, por consiguiente, la organización, están en correspondencia con el organismo y la función que realizan:

- Unidades organizativas de los Ministerios de Educación y del Interior, que dirigen funcionalmente el sistema dentro del marco de competencia de cada uno de los organismos.
- Comisión en cada una de las provincias, para decidir sobre el tratamiento más adecuado en los consejos provinciales de atención a menores.
- Consejo Nacional de Atención a Menores del Ministerio del Interior, con el propósito de controlar el funcionamiento de los consejos provinciales de atención a menores subordinado a dicho Ministerio y revisar, cuando lo estimen oportuno, las medidas dispuestas por estos.

- Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación. Atiende nacionalmente la educación y enseñanza de los niños y jóvenes que presentan deficiencias físicas, mentales y *Trastornos de la Conducta*, con el propósito de su adecuada incorporación a la vida laboral y social del país.
- Consejos provinciales de atención a menores, anexo a las Direcciones de Educación o al Ministerio del Interior, según corresponda, para disponer las medidas que procedan.
- Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO) dependientes de las direcciones de Educación.
- Centro de Evaluación, Análisis y Orientación de Menores (CEAOM) del Ministerio del Interior.
- Escuelas de Conducta del Sistema Nacional de Educación.
- Centros de Reeducción del Ministerio de Educación.
- Órganos de la Policía Nacional Revolucionaria. En realidad, no forman parte del Sistema. Participan en hechos de los cuales conoce o investiga, en razón del lugar o el momento de ocurrencia.

❖ **Clasificación de los Menores en tres Categorías**

Los menores que atiende el Sistema, de acuerdo con lo que establece el Decreto – Ley 64, se clasifican, según el grado de profundidad del trastorno y la necesidad del trabajo diferenciado, en tres categorías que admiten la posibilidad de distintas subclasificaciones o variantes, que han requerido de ajustes en la práctica. Dichas categorías son:

Primera Categoría: Menores que presenten indisciplinas graves o trastornos permanentes de la conducta que dificulten, por la complejidad del desajuste, su aprendizaje en las escuelas del Sistema Nacional de Educación.

Segunda Categoría: Menores que presentan conductas disociales o manifestaciones antisociales que lleguen a constituir índices significativos de desviación y peligrosidad social, o que incurran en hechos antisociales que no demuestran gran peligrosidad social en la conducta; tales como determinados daños intencionales o por imprudencia, algunas apropiaciones de objetos; maltratados de obra o lesiones que no tengan mayor entidad y escándalo público; entre otras conductas poco peligrosas, de acuerdo con el alcance de sus consecuencias.

Tercera Categoría: Menores que incurran en hechos antisociales de elevada peligrosidad social, incluidos los que participen en hechos que la ley tipifica como delitos; los reincidentes en tal sentido, los que mantengan conductas antisociales que evidencian índices significativos de desviación y peligrosidad social; y los que manifiesten tales conductas durante su atención en las escuelas especiales regidas por el Ministerio de Educación.

A partir de las distintas variantes o tipos de dichas categorías se organizan los diferentes tipos de instituciones docentes, correspondiendo las de la Primera y Segunda categorías al Ministerio de Educación y las de la Tercera, al Ministerio de Educación.

❖ Evaluación Técnica

Un aspecto importante que prevé el Decreto – Ley 64 es referente a la evaluación técnica del menor, que realizan los Centros de Diagnóstico y

Orientación (CDO) y el Centro de Evaluación, Análisis y Orientación de Menores (CEAOM).

La evaluación comprende las actividades fundamentales sobre investigación y análisis de las condiciones familiares y sociales de los menores y la evaluación de los propios menores por diferentes especialistas. Sobre el resultado de la evaluación se hace la recomendación que se considere más adecuada, en cuanto a la medida a adoptar que corresponda a un menor, por el Consejo Provincial de Atención a Menores.

El proceso de evaluación de la conducta del menor que realiza el colectivo pedagógico es sistemático y permite su seguimiento y la eventualidad de la modificación de la medida adoptada. Continúa, inclusive, después de egresado, como medio de seguir su adaptación y contribuir a ella.

❖ **Papel de la familia, de la comunidad y de las organizaciones sociales y de masas.**

La escuela y los centros de reeducación se apoyan en su trabajo en la familia y en la comunidad, con el propósito de que todos contribuyan a la educación del menor y a su integración a la vida social. En esta labor participan activamente la Federación de Mujeres Cubanas, los Comités de Defensa de la Revolución, las organizaciones juveniles e infantiles y la Comisión de Prevención y Atención Social.

❖ **Otras disposiciones complementarias del Decreto Ley 64**

Se trata de documentos sobre medidas dictadas tanto por el Ministerio de Educación como por el Ministerio del Interior, separadamente o de forma conjunta, y se refieren fundamentalmente a cuestiones organizativas, al

funcionamiento del Sistema, a la organización de la escuela y centros de reeducación, al control de los casos detectados y otros de carácter organizativo y pedagógico.

❖ La atención de menores abandonados o sin amparo familiar

La atención de los menores abandonados o sin amparo familiar es distinta a la de los menores que presentan *Trastornos de la Conducta*, pues el Decreto Ley 76 de 1984 establece un Sistema especial para la atención de estos menores, a cuyo efecto creó una red nacional de centros de asistencia social, bien se trate de huérfanos o abandonados, de manera que se les brinden condiciones de vida que se asemejen a las de un hogar. De acuerdo con esta legislación, se crearon "hogares de menores" destinados a los comprometidos entre los 16 y 17 años de edad y "círculos infantiles mixtos" para menores de 6 años. El propio Decreto Ley establece las "familias sustitutas" en apoyo a los hogares de menores y los círculos infantiles mixtos en las tareas de alojar, cuidar y atender los fines de semana, vacaciones y otros períodos disponibles, a los menores huérfanos o abandonados, con un propósito afectivo.

En el caso de que estos menores presenten deficiencias físicas o mentales o incurrieran en indisciplinas graves, se aplicaría lo dispuesto en cuanto a los menores que presentan tales diferencias o trastornos de conducta, pero manteniendo el vínculo con el hogar de menores en el que estén acogidos.

- ❖ Alcance en cuanto a los menores comprendidos en el sistema creado por el Decreto – Ley 64, jóvenes excluidos de dicho sistema.

El Decreto Ley 64 establece con precisión que se trata de menores de 16 años, pues a partir de esa edad existe responsabilidad penal y así se ratifica en la legislación penal cubana Ley número 62, Código Penal de 1987.

No obstante, debe señalarse que el Decreto Ley 64 establece que cuando un menor arribe a los 16 años, durante su atención en una escuela de conducta de las regidas por el Ministerio de Educación, el Consejo Provincial de Atención a Menores podrá decidir que continúe en dicha escuela hasta los 18 años de edad, si así lo exigiera su reorientación total.

También el Consejo Provincial de Atención a Menores del Ministerio del Interior podrá decidir la permanencia en un centro de reeducación bajo dirección, hasta los 18 años de edad, de los menores que cumplan 16 años durante su atención en dichos centros y cuya reeducación nos e haya complementado.

En cuanto a los jóvenes, el propio Código Penal establece que, en el caso de personas de más de 16 años de edad y menos de 18, los límites mínimos y máximos de la sanción, en caso de privación de libertad, cuando procediera en situaciones graves, pueden ser reducidos a la mitad; con respecto a los 18 a 20 años, hasta un tercio. En ambos casos predominará el propósito de reeducar al sancionado, adiestrarlo en una profesión u oficio e inculcarle el respeto al orden legal.

Junto a esto hay que considerar la protección especial, en general, que brinda la Ley Penal a estos jóvenes, que comprenden distintos tipos de medidas que van desde la amonestación, la multa, la limitación de libertad, etcétera, incluida la remisión condicional, independientemente de las garantías procesales que se ofrecen y el tratamiento que recibe una vez sancionado, en los casos en que se impusiera la sanción de privación de libertad.

❖ Análisis de la Experiencia del Trabajo

El establecimiento del Sistema creado por el Decreto – Ley 64, si bien tiene antecedentes inmediatos y una experiencia de trabajo tanto del Ministerio del Interior como del Ministerio de Educación, significa un positivo paso de avance, a partir de una nueva concepción penal y pedagógica que genera no sólo nuevas formas organizativas y nuevas técnicas, sino que ha propiciado la formación de numerosos especialistas, profesores y técnicas en general. Ello permite la aplicación del Sistema y el desarrollo de técnicas y métodos superiores para atender el trabajo.

La aplicación del Decreto – Ley y sus medidas complementarias, no obstante las adaptaciones y modificaciones que se le introdujeron, han creado un desarrollo que requiere de su revisión, tanto en sus formulaciones como en la nomenclatura, y en la adopción de nuevas formas organizativas a la luz de la experiencia adquirida y de los resultados de las investigaciones realizadas.

Debe señalarse, igualmente, que algunos objetivos no se han podido lograr en toda su amplitud; entre otros, la verdadera integridad que postula el Sistema, la atención de todos los menores que la requieren, la realización de una labor más efectiva de carácter preventivo y en el establecimiento de nuevas formas de vinculación con el trabajo, de

acuerdo con el propósito pedagógico y moral, las necesidades de las escuelas y centros y las características y las posibilidades del menor.

Todo esto nos plantea que debemos seguir trabajando, tanto en el mejoramiento de las formas organizativas y su racionalización de los métodos de trabajo, de los planes y programas de estudio, como en la formación y superación del personal técnico y docente, lo cual genera la necesidad de profundizar en el perfeccionamiento del Sistema para la atención de estos menores.

3.3 El Decreto – Ley 64 y las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores.

El Decreto – ley 64 representa un paso adelante en relación con las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores. Inclusive, va más allá de sus propósitos. En efecto, dichas Reglas tienen como fin obtener instrumentos que, en alguna medida, resulten de utilidad para lograr una proyección armónica en la protección de los derechos de los jóvenes cuando son sancionados o privados de libertad mediante su consideración en la política, legislación y prácticas nacionales vigentes en los diferentes países del mundo. Su conocimiento y puesta en práctica facilita el trabajo y contribuye a un resultado más eficiente. En muchos países la aplicación de estas Reglas pudiera parecer difícil de lograr debido a la situación social, económica, cultural, política y jurídica vigentes, razón por la cual es obvio que se señalen como “normas mínimas”.

Las reglas, aunque prevén la posibilidad de cierta flexibilidad, se basan, en esencia, en un concepto jurisdiccional del tratamiento de los llamados “menores delincuentes”, mediante un sistema de justicia de menores”; parte pues en los aspectos principales, de la formulación de conceptos penales, sobre la base de criterios de “tribunales”, “garantías procesales”, “representación del menor”,

“sentencia”, “resolución”, etc., aunque ofrece la posibilidad de sistemas más avanzados y aplicables a cualquier sistema.

El Decreto – Ley 64, si bien toma algunos aspectos de sus recomendaciones, se basa, como se ha dicho, en una concepción pedagógica y en él, por lo tanto, se han eliminado expresiones como las de tribunales, delito, delincuente, proceso, etc. Téngase presente que el Decreto – Ley crea un Sistema para la atención de menores con *Trastornos de la Conducta*, entre las que se incluyen las que, según las Reglas y otros países, constituyen delitos cometidos por menores. Las medidas que se adoptan comprenden una amplia variedad, que incluye desde el razonamiento de la actividad educadora de los padres, hasta el internamiento en escuelas de conducta dirigidas por el Ministerio de Educación o en centros de reeducación a cargo del Ministerio del Interior.

El Sistema, como se ha señalado, tiene sus órganos integrados por un personal calificado especialmente en los asuntos referentes a menores (psicólogos, pedagogos, etc.) y supervisado en su aplicación igualmente por personal especializado, con el asesoramiento de instituciones científicas de investigaciones y evaluación con amplia experiencia y reconocimiento calificado.

Pensamos que el asunto, más que de justicia, de tribunales, de sentencias, de resoluciones, etc., es un asunto pedagógico, dirigido, controlado y ejecutado por personal técnicamente preparado.

El conocimiento y análisis de las Reglas Mínimas pueden ser, y son, muy útiles al Sistema creado por la nueva legislación cubana y aunque deben servir de referencia y merecen apoyo por lo avanzado de las mismas, en realidad, el Sistema cubano ha trascendido mucho más allá de los propósitos de las Reglas.

Es por esta razón que el proceso de transformación de los núcleos familiares de los alumnos que presentan situaciones socio – económicas y familiares

adversas, trascienden los límites de la escuela e involucran el trabajo de todos los factores sociales que intervienen en el lugar de residencia de estas familias. Lo anteriormente expresado, no implica que el profesor pierda importancia en la transformación de los medios familiares de sus alumnos; todo lo contrario, él se convierte en el centro de esta acción conjunta entre la escuela, la familia y la comunidad, evitando con ello que se creen las condiciones propicias que favorezcan el fracaso escolar y la desviación social de la conducta.

Resumiendo, el trabajo del profesor, por ser responsables de las modificaciones de la conducta de sus alumnos y de sus familiares, comprende tres vertientes fundamentales de trabajo.

- ❖ El trabajo directo del profesor con los padres o tutores responsabilizados jurídicamente con la formación del niño o adolescente, ofreciendo una adecuada orientación que permita la correcta educación de su hijo. Para ello puede usar diferentes vías como son: escuelas de padres, charlas, conferencias, cine – debates, etc.
- ❖ El trabajo diferenciado de carácter terapéutico, con aquellos padres o familiares que por el grado de dificultad que presentan en la comunicación, requieran de un trabajo específico y más especializado.
- ❖ El trabajo comunitario, en el lugar de residencia de los núcleos familiares que así lo requieran; esta labor, dirigida y orientada por el maestro, ha de comprender cuatro aspectos muy importantes:
 - Delimitar quiénes son las personas que en representación de los factores sociales del lugar de residencia van a llevar a cabo el trabajo conjunto de la Federación de mujeres Cubanas, los Comités de Defensa de la Revolución, el médico de la familia y cuando la situación lo requiera, los centros culturales, deportivos y recreativos del territorio.

- Integrar en un grupo de trabajo a todos estos factores, de modo que el maestro logre unidad de acción en los mismos, orientando el trabajo a seguir, en dependencia de las características de cada núcleo familiar y la etapa de trabajo en que se encuentre.
- Capacitar a los grupos de trabajo en la comunidad, de modo que pueden realizar un trabajo de intervención y transformación de aquellos núcleos que así lo requieran.
- Sistematizar la acción conjunta de estos factores, con vistas a garantizar un sistema de influencia positiva que permita a los alumnos la garantía de una reinserción social segura y estable.

3.4 Atención a Menores con Trastornos en la Conducta Social

En Cuba, la atención de menores con alteraciones de la conducta social es una importante tarea que aúna los esfuerzos de tres Ministerios: Salud Pública, Educación y Ministerio del Interior. La labor realizada deberá ser tanto preventiva como terapéutica.

El Ministerio de Salud Pública ofrece para esta atención los servicios asistenciales de Psicología y Psiquiatría Infantil de los diferentes Policlínicos y Hospitales Pediátricos. En ellos se trabaja en un primer nivel, realizando una labor preventiva y a un segundo nivel asistiendo a los menores detectados con alteraciones. Los casos pueden ser remitidos por el médico de familia, el pediatra, la escuela o espontáneamente por los padres. El trabajo de evaluación y diagnóstico se realiza por el psiquiatra, el psicólogo, el psicometrista y la trabajadora social, además de la psicopedagoga cuando el caso así lo requiere; estos constituyen el colectivo encargado de la búsqueda de información, observación valoración y conclusiones diagnósticas, así como su tratamiento y seguimiento posterior.

El sistema de evaluación diagnóstica consta de entrevistas a los padres, entrevista al menor, observación libre del menor y aplicación de diferentes pruebas. El diagnóstico se integra con todos estos datos y se ofrecen las conclusiones a los padres; ello puede desembocar solamente en entrevistas de orientación tanto al menor como a sus padres, psicoterapias individuales, psicoterapia grupal, prescripción de psicofármacos y Escuelas de Padres.

El Ministerio de Educación realiza sus funciones preventivas tanto en la escuela como en la comunidad. Cuando se detecta un menor con alteraciones de conducta, que dificulta su aprendizaje en la escuela de enseñanza general, se envía al Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) correspondiente, donde va a ser evaluado por un equipo interdisciplinario que determinará la conducta a seguir en cada caso.

Como primer eslabón para el enfrentamiento de la atención a menores de conducta social alterada, el Ministerio del Interior tiene al oficial de Menores que se hará cargo del caso en cuestión y lo enviará al Centro de Evaluación de Menores (CEAOM). Se trata generalmente de menores que delinquen (hurtos, robos, actos socialmente reprobables, etc.) o bien provienen de hogares socio – patogénicos, conflictivos, con antecedentes delictivos; otras veces son menores con ausentismo escolar, que deambulan a altas horas de la noche, etc. El CEAOM funciona de manera similar al CDO, dado que es atendido por diferentes profesionales que realizan un trabajo de evaluación y diagnóstico para resolver la situación planteada, hasta la remisión del caso a una Escuela de Conducta Tipo III.

❖ **El trabajo con los núcleos familiares de los alumnos que presentan trastornos emocionales**

El trabajo con los familiares de los alumnos que tienen alteraciones emocionales forma parte del propio tratamiento del niño o adolescente.

Esta afirmación es válida porque siempre las alteraciones están identificando dificultades no resueltas en las relaciones familiares, priorizando aquellas personas que, de manera directa, influyen en su educación.

En la medida que la familia participe de manera activa y priorizada en el tratamiento y modificación de la conducta del menor, modificará a su vez sus actividades y hábitos de vida, lo cual repercutirá en su propia vida.

Pero la familia, como sabemos, además de ser el grupo natural del cual partimos como seres humanos, está condicionada por factores que dependen del régimen socio –económico imperante y por el carácter de las relaciones sociales en su conjunto.

En Cuba, aunque resulte contradictorio, no obstante toda la protección que nuestra sociedad ofrece a los niños y jóvenes, existe un sector minoritario que tiende a automarginarse y no vive ni satisface sus necesidades debidamente; de ahí la importancia de que la sociedad, a través de sus instituciones educacionales, culturales, deportivas, recreativas y de las organizaciones políticas y de masas, intervengan en una labor integrada con estas familias, con vistas a su transformación.

3.5 Laboratorio Experimental Escuela “Cheché Alfonso”

En este contexto me referiré a líneas de acción, con precisión de objetivos y principios que no fueron extraídos de experiencias ajenas sino de la práctica en la reorganización de la vida escolar de la institución, derivadas de la observación sistemática y la intervención en las actividades previstas en la labor educativa de la escuela.

La reorganización del modo de vida de la escuela para niños con *Trastornos de la Conducta*, con una concepción nueva de acción terapéutica y desde la visión del crecimiento de la institución tuvo como objetivos básicos los siguientes:

- Propiciar recomendaciones a la familia para el cambio de actitudes con los hijos.
- Desarrollar un trabajo profiláctico intensivo con niños en riesgos de fracaso escolar y desviaciones sociales.
- Desarrollar de forma creciente una disciplina autorregulada.

Estos objetivos se resumen sobre la base de principios básicos que rigen toda la acción terapéutica de la escuela y que le ofrecen coherencia en la acción de desarrollo que emprende.

Los principios son:

❖ **Carácter sistemático de la acción terapéutica**

La intervención que se dio a cada niño y que fue atendida por parte de cada especialista se desarrolló como un sistema, por cuanto partió de una **línea única de acción y criterio interdisciplinario**. Cada intervención estuvo dirigida al problema particular que tenía el niño, aunque a su vez, cada intervención **tiene** sus propios objetivos, formas de organización y metodología de realización, **las** que integraban unas con otras.

La acción terapéutica no se produce como la suma de actividades escolares sino como la relación de líneas de acción con un mismo objetivo, aunque con **formas** de desarrollo diferente.

❖ **Acción interdisciplinaria**

Se trata, en este caso, de la interrelación de especialidades en la intervención de cada niño, tales como la pedagogía general y especial, la psicología, la psiquiatría, la sociología, la psicometría, la logopedia, entre otras, que posibilitan la intervención y la valoración de la evaluación de los alumnos. La dinámica de la acción interdisciplinaria permite analizar, procesar y ejecutar de forma abierta alternativas de intervención en dependencias de las particularidades de cada niño.

❖ **Integración social**

Preparar al alumno para la integración social constituye un principio básico del trabajo terapéutico en la escuela. Esa reinserción debe producir personas útiles a la sociedad, que puedan no sólo vivir sino convivir en su medio, habiendo desarrollado toda una serie de intereses, motivos y valores morales que se ajusten a las exigencias de la sociedad. En el proceso de integración social, el trabajo correctivo compensatorio estuvo dirigido a vincular a los alumnos con otros niños y adultos que no poseen alteraciones ni *Trastornos de la Conducta*.

❖ **Individualización o Diferenciación psicológica y pedagógica**

En este caso, en el modelo de atención interdisciplinaria tuvimos en cuenta la concepción del problema particular de cada niño y familia, sus características, condiciones de vida y su entorno social, así como en las causas que provocaron el *Trastorno de la Conducta*, lo que permitió una intervención más adecuada para una mejor reinserción social en el tiempo más breve posible.

❖ **Carácter diagnóstico – pronóstico del trabajo terapéutico**

El diagnóstico no fue visto como una etiqueta invariable sino como un criterio útil para la intervención en un momento determinado. Se mantuvo al alumno en constante proceso de evolución en la escuela, que nos permitía hacer valoraciones sistemáticas del futuro mediano e inmediato. Hicimos análisis interdisciplinarios de la evolución de esferas e indicadores importantes como la inteligencia, el aprendizaje, la conducta, la fenomenología del tipo de trastorno de que se trataba y de la familia, con vistas a precisar el tránsito escolar normal.

❖ **Educación autorreguladora**

Se trataba de enseñar a los alumnos cómo tomar decisiones correctas que les permitan desarrollar en forma creciente las bases del autocontrol y la autovaloración. Se trata de enseñar al alumno qué debe hacer, cómo hacerlo y por qué, no sólo en el aprendizaje de las materias de instrucción sino también en el comportamiento. Significa, por tanto, elevar los niveles de calidad de la base orientadora de todas las acciones que el alumno realiza.

❖ **Modificación de Actitud en la Familia**

Para lograr resultados adecuados en la acción a la familia, resultaba imprescindible la intervención psicológica de la familia para que propiciara la modificación de actitudes incorrectas en la educación de los hijos. La escuela estimulaba formas de orientar y adiestrar de forma adecuada y constante a la familia y a la comunidad, para obtener el sistema de influencias positivas necesarias en el hogar. Se trata del ingreso a la escuela tanto del niño como de la familia.

❖ **Carácter transitorio de la escuela**

Consciente de la importancia de no segregar al alumno del medio escolar normal (porque esta los prepara bajo los niveles reales de tolerancia de las características de la edad y el grado correspondiente) todos los mecanismos de preparación para el tránsito que se adoptaron en la escuela, estaban interrelacionados con la labor educativa de la enseñanza regular, de manera que los alumnos comenzaron a sentir la necesidad y motivación para querer acercarse al modelo de niños de la escuela general y apropiarse de sus exigencias en el menor tiempo posible.

El tiempo de estancia de los alumnos estuvo en relación con la calidad de la acción terapéutica interdisciplinaria e individualizada aplicada en la escuela. Resulta importante, para el cumplimiento de este principio, lograr una escolarización y entrenamiento para tránsito de la educación primaria antes de la adolescencia. La experiencia nos mostró que si el tránsito se produce de manera brusca no siempre se alcanzan los objetivos de asimilación propuestos.

- **Trabajo diferencial de acuerdo con las características de los subgrupos**

La sala de clase integrada por 15 alumnos se organiza en subgrupos siguiendo los objetivos de la clase y el conocimiento de las particularidades psicológicas y pedagógicas. Estos son mediados por el profesor y un auxiliar pedagógico.

- **Organización de la actividad de aprendizaje que propiciará vivencias y éxitos.**

Conceptualmente se integraron aportes de Bruner, Ausubel, Piaget y Vigotsky de manera que las metodologías utilizadas generaran no sólo producción de

conocimientos, sino también disposición y una actitud positiva hacia el aprendizaje.

- **Planificación de tareas variadas con contenidos de diferente nivel, complejidad, de acuerdo con objetivos, habilidades y experiencias de los alumnos.**

El principio de la individualidad se trabaja a través de los subgrupos.

- **Utilización de orientación algorítmica como base para las acciones mentales y la autorregulación.**

Comprende la Base Orientadora clara y precisa. Explicación de lo que se espera de alumno. Diseños de rutas metacognitivas y de las conductas que le permitan cumplir con satisfacción la tarea (que van a hacer, cómo la van a hacer y para qué lo van a hacer).

- **Enseñarles a analizar las actividades**

a) Análisis de qué van a hacer (plan oral)

b) Ejecución de la actividad

c) Control inmediato

d) Control general de la actividad

- **Utilización de medios de enseñanza generales e individuales**

Medios didácticos, juegos y otros para la aplicación general al grupo. Los referidos medios individuales son confeccionados por los agentes educativos en especial para cada alumno.

- **Demostración clara de los aspectos esenciales de cada actividad**

En cada actividad el profesor significa lo esencial y nuclear así como lo secundario.

- **Activación de procesos cognoscitivos**

El profesor estimula la realización de sencillos cálculos aritméticos orales, cuentos ilustrados y dramatizados. Narración de experiencias individuales de interés grupal Soluciones de problemas. (ver anexo)

- **Enseñar a los alumnos a hablar, a pensar y a aceptar la opinión de los demás**

En el proceso de la clase constituye un objetivo esencial la expresión oral y estimulación del vocabulario así como la corrección de alteraciones del lenguaje a través de diferentes actividades orientadas a los profesores por el logopeda. (ver anexo).

Se insiste antes de ejecutar una actividad: El que, el cómo, el para qué y la autoevaluación de los resultados de la tarea y de la conducta.

- **Desarrollar actividades grupales y en equipos para favorecer el desarrollo de la socialización.**

Valoración de los resultados docentes y de la conducta como aspecto importante del control para enseñarles a autovalorarse y a reflexionar sobre su propia conducta y la de los demás.

- **Crear condiciones crecientes para enseñar a los alumnos a tomar decisiones acertadas**

Implica previamente analizar antecedentes, desarrollo y resultados de cada actividad, proponiendo más de un resultado para tomar la mejor decisión.

- **Hacer conscientes las dificultades que presentan para promover la necesidad de cambio mediante valoraciones, reflexiones, discusiones**

Los mediadores a través de la diversidad de actividades promueven la reflexión y discusión, señalando no sólo las fortalezas sino también las deficiencias individuales y grupales.

- **Evitar situaciones de conflicto. Enseñarles a resolver problemas y a convivir en su propio medio familiar.**

Propiciar el conocimiento entre pares del uso de la técnica del Debate para problematizar situaciones escolares y de su propio medio familiar así como desarrollar habilidades de resolución de problemas como una vía de evitar conflictos en la sala de clase y otros espacios de desarrollo.

- **Realizar variedad de ejercicios físicos y de relajamiento para liberar las tensiones y el agotamiento.**

El profesor hace lecturas de cansancio, agotamiento etc., y aplica los ejercicios que aparecen en el anexo entre otros.

- **Aumento creciente de niveles de flexibilidad y tolerancia de acuerdo con las características de la edad, grado y problema.**

Enseñarles en la clase a resolver problemas, a buscar varias soluciones a un mismo problema y a autoevaluarse sistemáticamente contribuye a desarrollar la flexibilidad y tolerancia.

- **Mantener la función activa del menor y la familia en el proceso de compensación**

El alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje y ocupa de manera rotativa los distintos roles.

La familia como agente educativo es integrada a actividades de la sala de clase para modelarle como pueden ayudar a sus hijos en actividades docentes.

Todas estas condiciones se reflejan en el contenido y la forma de todas las actividades que se organizaron en la escuela.

❖ **Organización escolar: El desarrollo de la institución**

La organización de la escuela tiene importancia en el modelo de atención interdisciplinaria y sistemática que se emplea, teniendo en cuenta como centro al desarrollo personal del alumno, la familia y la institución.

La organización escolar fundamentó los principios básicos que orientaron el trabajo terapéutico de la escuela en su interrelación siempre con los objetivos generales y fundamentos de la escuela cubana como consecuencia de una orientación sostenida. La distribución de las actividades tuvo un criterio terapéutico. Un primer grupo de actividades fue del tipo de clases, tratamientos logopédicos, biblioteca, terapia musical, educación física. Se le impartió,

además, terapias de enriquecimiento de los procesos cognoscitivos (psicopedagogía, terapias logopédica y biblioterapia).

Un segundo grupo de actividades corresponde al área terapéutica. En esta área se aplican distintos tipos de terapias.

Estas terapias fueron: terapias psicológicas, especiales y terapias familiares. También se realizaron excursiones, actividades culturales y otras.

Tanto la intervención docente como terapéutica la realizaron los profesores y auxiliares pedagógicos que, en su doble papel, funcionaron también como psicoterapeutas respectivamente. Entre las actividades de intervención docente destacamos la clase como la piedra angular del tratamiento. Constituyó una vía importante para la aplicación del principio de individualización, teniendo por tanto siempre al alumno como centro de cada actividad de aprendizaje que se organizó. Este principio se pone de manifiesto mediante el trabajo en subgrupos, entre otros. La conformación de los subgrupos contempló una etapa de preparación que permitió caracterizar pedagógicamente y en el comportamiento a los alumnos.

Es de destacar que con cada alumno ubicado en los subgrupos se aplicaron después distintas alternativas pedagógicas y psicológicas, que posibilitaron su preparación para una adecuada reinserción social. La determinación de cada alternativa era analizada y aprobada por todos los especialistas del colectivo pedagógico.

La clase contaba, con indicadores metodológicos correctivos compensatorios que no deben dejar de cumplirse, como parte de acción terapéutica en la sala de clases.

❖ Enfoque de la Educación Autorreguladora

Uno de los principios de la atención terapéutica a los alumnos con trastornos de conducta es la Educación Autorreguladora.

Educar a los alumnos para que aprendan a autorregularse tiene en su base el aprendizaje de **autocontrol**, la **autovaloración** y la **toma de decisiones** acertadas. Para eso enseñamos a los alumnos a proponerse objetivos socialmente valiosos, sobre la base de orientaciones adecuadas que le permitan un proceso de modificación del comportamiento de acuerdo con los **fin**es trazados; lograr esto en los alumnos con *Trastornos de la Conducta* los disciplina. En este sentido, se aplicó un modelo de disciplina general que se adecuaba **a las** características de cada grupo clase. Esta aplicación requirió de un **análisis** casuístico de las particularidades de cada niño individualmente, es decir, **qué** saben, qué normas tienen y qué hábitos les faltan.

Como retroalimentación de todo el sistema y del modelo de disciplina **que se** aplicó, se realizan los análisis de grupo.

Estos análisis de grupo constituyen un mecanismo de regulación que propiciaba el cambio en la conducta, en correspondencia con las valoraciones objetivas del colectivo, el que ajusta el concepto de sí a la realidad y permite el desarrollo **de la** autocrítica.

Los resultados de los análisis de grupo son registrados de forma **colectiva e** individual. Esto se dejaba a la creatividad de cada grupo clase.

❖ Características de la evolución de los alumnos en el proceso de acción terapéutica

El proceso de influencia terapéutica al que se sometieron los alumnos y la familia en la escuela nos permitió ir valorando sistemáticamente su evolución.

La constante observación como método de investigación importante nos permitió advertir que los alumnos con Trastornos de la Conducta, sometidos a este proceso de influencias (terapéuticas e interdisciplinarias), van pasando por diferentes momentos: adaptación, desbloqueo, expresión y de compensación terminal.

La adaptación constituye los primeros momentos de incorporación de los alumnos a las distintas actividades de la institución, está siendo observado por los agentes educativos más cercanos y ellos no expresan casi nunca las conductas que tren de los especialistas. En el momento del desbloqueo expresan las dificultades en su comportamiento. El momento de la expresión han tomado conciencia de sus potencialidades y deficiencias constatándose como el grupo de pares y agentes educativos influyen favorablemente en su transformación. En el momento de la compensación su evaluación favorable y está listo para iniciar el programa de inclusión en la escuela regular.

Para la valoración de la evolución de los alumnos, el equipo interdisciplinario utilizó distintas vías que permitieron, además, caracterizar el estado emocional de cada uno. La caracterización del estado emocional fue enmarcada en las categorías de favorable, bastante favorable, desfavorable y sin evolución.

Para elevar la calidad investigativa permanente del colectivo pedagógico y la científicidad de la aplicación e la acción terapéutica interdisciplinaria, se

estableció un proceso de recalificación eficiente de distintas vías de trabajo metodológico.

3.6 Integración Social al Sistema Regular de la Educación Básica

Es necesario comenzar significando que los escolares del Laboratorio Experimental: Escuela "Cheché Alfonso", **no son niños discapacitados**. No obstante, como se explicó antes, el subsistema de la Educación Especial en Cuba incluye la atención a menores con Trastornos de la Conducta. La Integración de los niños con Trastornos de la Conducta a la escuela regular constituyó un objetivo fundamental en su atención. Valoramos que era irrazonable difundir un modelo único, generalizar variantes por acertadas que resultaran en un medio concreto, y lo más razonable, apuntó hacia una alternativa educativa flexible, adecuada a las necesidades individuales y recursos propios del medio donde se desarrollaron, ajustadas a un contexto concreto.

¿Qué entendemos por Integración Social?

Actualmente, en algunos países de Latinoamérica y el Caribe, se debate la noción de inserción; esta noción atañe más a la integración social, mientras que la de integración se refiere más bien al ámbito escolar, aunque lo más importante no radica en los términos. El hecho de buscar nociones diferentes para el ámbito social, más general, y para el ámbito escolar más restringido, sugiere que hace falta diferenciar la integración a uno y otro nivel.

Considero que tanto en el nivel escolar, como en el social, la integración supone un proceso gradual, dinámico, complejo, que puede adaptar diferentes formas en relación con las necesidades de cada individuo, pero que parte siempre de la igualdad de derechos de todos los seres humanos, discapacitados o no.

La complejidad del proceso mismo de integración social ha dado lugar a diferentes alternativas, que van desde la creación de Sistemas Educativos Especiales hasta las variantes más recientes de integración del discapacitado al Sistema Regular de Educación. En cualquiera de estas variantes está presente como elemento esencial la búsqueda de una mayor incorporación del discapacitado o no (nuestros niños) a la vida activa.

La integración escolar es el proceso de educar y enseñar juntos a los niños discapacitados o no, durante una parte o la totalidad del tiempo, desde el nivel preescolar hasta la educación superior.

Esta concepción presupone superar la existencia de dos sistemas separados: regular y especial. Sin embargo, no postula la eliminación total e inmediata de los Servicios de Educación Especial. Se persigue, entonces, una aproximación gradual entre la educación especial y la regular, con la creación de un nuevo modelo educativo accesible para todos los alumnos, discapacitados o no, ofreciendo una educación diferenciada en función de sus necesidades.

¿Qué práctica educativa se siguió?

El modelo de integración escolar que se trabajó en el Laboratorio Experimental se propuso romper las barreras del rechazo, tratando de ubicar a los escolares en la escuela regular, pero con la limitante de que ésta no estaba preparada para ello y, por tanto, el sistema de influencia que organiza, no satisface las necesidades a lograr. El trabajo pedagógico estuvo orientado por dos principios teóricos fundamentales; el considerar que el desarrollo psíquico del niño está determinado, en última instancia, por la apropiación de las distintas formas de experiencia social y el papel que desempeña la enseñanza en el desarrollo y formación integral del alumno; por otro lado, resultó más efectivo realizar el proceso de corrección y compensación de la conducta sobre la base de

estructurar y organizar la enseñanza con métodos y procedimientos específicos, ajustados a las características del defecto y potencialidades de los escolares.

Sobre la base de estos principios se tuvo que trabajar paralelamente ambos subsistemas educacionales y diseñar modelos alternativos de diferente reinscripción para cada educando de la escuela "Cheché Alfonso".

IV. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Presentar una propuesta de atención del niño con *Trastornos de la Conducta* en el contexto escolar, desde una perspectiva integradora.

4.2 Objetivos Específicos

- 4.2.1 Desarrollar el modelo teórico – metodológico que oriente la atención integral a los niños con Trastornos de la Conducta de la Escuela “Cheché Alfonso”-
- 4.2.2 Describir las alternativas de atención pedagógica y psicológica.
- 4.2.3 Mostrar las vías de trabajo que permitieron integrar los esfuerzos de todos los factores de la comunidad educativa, incluyendo la familia.

V. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 Consideraciones Generales

El estudio investigativo planteado surgió como producto de una necesidad sentida por un grupo particular, en un espacio limitado, en un tiempo dado y en un contexto concreto. De manera que el problema estuvo constituido por aquellas actividades o condiciones críticas que debían cambiarse para lograr el mejoramiento de las condiciones de desarrollo y aprendizaje de estos menores.

La actividad de la comunidad educativa estuvo orientada a la solución de un problema concreto, percibido y definido por ésta. Se trabajó con toda la comunidad educativa de la escuela "Cheché Alfonso" como medio para resolver los problemas que abordamos.

Los instrumentos de recolección de la información utilizados fueron métodos altamente interactivos tales como: conformación de grupos de discusión, entrevistas en profundidad y la observación de diferentes actividades que conformaban el Proyecto Educativo de la institución. Para verificar la efectividad del sistema de actividades experimentales se llevaron a cabo varios estudios que permitieron determinar las modificaciones y nuevas adquisiciones en el desarrollo de los niños.

El control más riguroso se efectuó sobre las actividades consideradas más determinantes en el sistema de influencias pedagógicas y psicológicas: El proceso de Autorregulación de la Conducta y se analizó la modificación de

cualidades de la personalidad, como resultante del sistema y se efectuó el seguimiento de los alumnos en tres niveles:

- En preparación para iniciar el proceso de integración en la escuela regular
- En proceso de integración a través de las distintas alternativas
- En etapa de integración a la escuela regular durante dos años: Egresados

En términos generales, se puede afirmar que la introducción de las actividades experimentales produjo modificaciones irreversibles en la organización y funcionamiento de la institución, en la concepción y actitud de trabajo frente a estos niños. Dan cuenta de esto los resultados alcanzados en el desarrollo integral de estos.

5.2 Muestra

La muestra fue intencionada, ya que se trabajó con la totalidad de los escolares matriculados en la escuela. De nivel escolar básico. Mixta. Sus edades oscilaban entre 6 y 13 años de edad.

5.3 Actividades desarrolladas en la escuela

Dados los objetivos propuestos con este trabajo, que es el de presentar una propuesta de trabajo alternativa con los menores portadores de *Trastornos de la Conducta*, creí necesario presentar los mismos por áreas para su mejor comprensión. No obstante, especifico que todas ellas conformaban el sistema de influencias. En este contexto, la psicología, la pedagogía, las neurociencias y otras disciplinas científicas nos planteamos objetivos comunes. Expondré sólo los relacionados con la Psicología y la Pedagogía.

- Perfeccionamiento y desarrollo del Diagnóstico con la utilización de las Metodías Psicopatológicas y tecnologías avanzadas.
- Estrategias alternativas desde la Pedagogía y la Psicología, que posibilitaron la atención integral a estos niños y optimizaron los procesos de aprendizaje y de la conducta.
- Modelo de Integración Escolar

5.3.1 Perfeccionamiento y desarrollo del Diagnóstico

La alternativa asumida para le perfeccionamiento y desarrollo del Diagnóstico reivindicó el modelo médico. Para estos fines se conformó un equipo interdisciplinario integrado por profesionales de la pedagogía, la psicología y las neurociencias, posibilitando comprender realmente la naturaleza y esencia de los problemas que los escolares portaban, así como las posibilidades de acción en la Intervención.

La introducción del MEDICID (tecnología de avanzada de la neurociencia) en el proceso de diagnóstico, permitió diagnosticar más objetivamente la presencia o no de disfunciones del sistema nervioso central.

Esta tecnología posibilitó no sólo un análisis cualitativo de la actividad eléctrica cerebral sino, además, que nos dio la mayor cantidad de información presente en las señales eléctricas en estado de reposo, con los ojos cerrados. Los resultados fueron reveladores ya que permitieron replantearnos el problema de la etiología de los Trastornos de la Conducta. La existencia de una actividad eléctrica anómala del sistema nervioso central, solamente nos permite hablar de una causa posible o hipótesis de los déficits cognoscitivos, interrumpiendo el procesamiento de la información. De hecho, interrumpen el proceso de aprendizaje. Por otro

lado, no a todos los niños con el diagnóstico de Trastornos de la Conducta se les corroboró anomalía en la actividad eléctrica.

La introducción de las Metodías que proponen la Patopsicología y neuropsicología para el estudio de algunas alteraciones de la actividad psíquica del niño y del adolescente permitió estudiar los procesos y mecanismos de las alteraciones de sus psiquis y no sólo el resultado.

Su uso permitió abordar las alteraciones psicológicas con la misma orientación metodológica de que se parte para el estudio de niños normales, lo cual permitió, sin duda, romper la línea divisoria que nuestro abordaje actual clínico descriptivo ha establecido entre el niño normal y aquel con alteraciones psicológicas.

Las utilizadas fueron:

- Aprendizaje de 10 palabras. Analizamos el papel de la repetición en la Memoria auditiva de palabras.
- Metodía para la exploración de la Memoria Inmediata y Mediata
- Pictograma. Permite el análisis de la Memoria y del carácter de las asociaciones.
- Interpretación de Refranes. Comprensión del sentido oculto.
- Comparación de Conceptos. Se utiliza para investigar el pensamiento y los procesos de análisis y síntesis.
- Cuarto excluido. Se investiga la actividad analítica – sintética y sus habilidades para hacer generalizaciones.

- Escala de Autovaloración Dembo – Rubinstein.

Otras técnicas utilizadas fueron:

- Entrevista psico-social a la madre o tutor
- Entrevista a la profesora
- Entrevista al niño
- Observación libre del juego
- Dibujo libre (con color)
- Test de la Familia (con color)
- Completamiento de Frases
- Tres deseos, tres rabias, tres miedos
- C.A.T. o Fabulario de Despet
- Pruebas de Inteligencia (Wisc o Reven)

5.4 Caracterización Psicológica y Psicopatológica de la Población estudiada. Objetivos.

- Perfeccionar el proceso de evaluación y diagnóstico integral de un niño y un adolescente con *Trastornos de la Conducta*.
- Caracterizar la población con alteraciones de conducta en la categoría existente, según Decreto Ley 64/82.
- Posibilitar la mejor ubicación y decisión de estrategia de acuerdo a la problemática de cada menor.

Para caracterizar los escolares, se evaluó la totalidad de los niños matriculados en aquel momento en la escuela "Cheché Alfonso", cuyas edades oscilaban entre 6 y 13 años de edad, que habían sido evaluados por el Centro de Diagnóstico y Orientación, entendiéndose la orientación de que debían ser incorporados a una escuela de conducta Categoría I.

Una vez evaluados los menores, se emitieron un diagnóstico clínico – psicológico, un pronóstico y las recomendaciones.

Paralelamente, se estudiaron los expedientes del Centro de Evaluación de Menores, de una muestra representativa de sujetos varones entre 14 y 16 años internos en un Centro de Reeducción de Menores (categoría 3) pertenecientes a un subgrupo caracterizado por tener mayor peligrosidad social. Con la información obtenida en cada caso se procesó la información y se obtuvieron los siguientes resultados:

1: Se observaron diferencias importantes en las características de los sujetos estudiados en las categorías.

2: En primer lugar, se encontró la ausencia de delitos en la categoría 1 donde las principales manifestaciones de alteración de la conducta social estaban dadas por: indisciplina, (tanto en el hogar como en la escuela), fugarse del hogar a la escuela, agresividad verbal o física, sobre control de los impulsos, irritabilidad, dificultades con la autoridad paterna o escolar y prácticas deambulatorias.

3: Desde el punto de vista psicopatológico, en la Entrevista Psico – Social y la anamnesis aparecieron con la mayor frecuencia síntomas tales como: agresividad, alteraciones de los hábitos higiénicos, (enuresis primaria y secundaria), alteraciones del sueño (insomnio, pesadillas, sonambulismo), hiperactividad, trastorno del habla (tartamudeo, dislalia, onicofagia y retardo motor, entre otros.

4: De acuerdo a los estudios de casos realizados, pudimos afirmar que la categoría 1, en esos momentos, abarcó una población cuyos cuadros sindrómicos estaban compuestos de la siguiente manera: Niños entre 6 y 13 años, con desviación ligera de la conducta social y que, a su vez, presentaban

dificultades en el aprendizaje, no obedeciendo éstas dificultades a razones de tipo intelectual, pudiéndose hablar de una multicasualidad tanto en los problemas del aprendizaje como en los de la conducta.

5: Desde el punto de vista clínico, coincidieron con las características generales de las entidades clínicas, "Perturbación de las emociones y de la formación de la personalidad... y del Síndrome hiperkinético", aunque no son las únicas entidades gnoseológicas, tributarias de este tipo de alternativas de la conducta social.

Teniendo en cuenta el inventario de síntomas referidos, así como las soluciones diagnósticas, encontramos que las entidades principales (el alto nivel de ausencia, la infelicidad, las dificultades en la comunicación social, las alteraciones de la atención y la dificultad en el control de los impulsos) pueden efectivamente provocar dificultades en el rendimiento escolar y manifestaciones conductuales inadecuadas, pero este tipo de niño no es exclusivo de la escuela especial, sino que, igualmente, podemos encontrar sin mucho esfuerzo en la escuela regular y allí pueden ser atendidos. Sólo que requieren de atención individual por parte del maestro y atención especializada desde el punto de vista psicológico o psiquiátrico. Con la atención individual de este niño en la escuela regular, se lograría una mejor evaluación y se evitaría el agravamiento por imitación. "Contagio emotivo", o falta de esfuerzo con relación al modelo positivo.

Resulta necesario, por tanto, una labor preventiva en la escuela regular que permita basándose en esas características generales encauzar, corregir o compensar, (con la labor pedagógica y psicoterapéutica) la problemática existente. Si bien hacemos ésta afirmación, es necesario que el maestro de la escuela regular tenga condiciones (cantidad de alumnos por aula y preparación), que le permitan realizar un trabajo de atención más individualizado con estos niños).

El otro grupo estudiado (categoría 3), tiene sus propias características. La desviación de la conducta es severa, presentándose en su totalidad la conexión de delitos y algunas características continuadas.

Estos delitos abarcan desde el hurto continuado hasta el robo con fuerza o el asesinato. Un alto porcentaje presentó un nivel intelectual promedio en las pruebas realizadas, no obstante todos eran capaces racionalmente de conocer y asimilar las normas sociales y discernir entre el bien y el mal, poniendo de manifiesto el déficit moral referido con anterioridad por otros investigadores. Como antecedentes, las desviaciones de conducta manifestadas fueron: hostilidad, asociación de individuos de conducta frecuentemente antisocial. Como puede observarse, la diferencia más importante con relación al otro grupo (categoría 1) es la asociación con antisociales, elemento de suma importancia, si tenemos en cuenta que, en su mayoría presentaban la desviación severa de la conducta en la adolescencia (alrededor de los 12 años), etapa en que el grupo adquiere una significación especial; reciben gratificación del grupo y, a la vez, se sienten comprometidos a actuar de acuerdo a las normas y valores de este.

Por encontrarse la mayoría entre 14 y 16 años, fue posible una mayor definición en las características de personalidad, predominando la agresividad, la hostilidad, los conflictos con la autoridad, la necesidad de reconocimiento social, la debilidad afectiva y un pensamiento de tendencia a lo concreto.

Desde el punto de vista clínico, debemos añadir los trastornos del dormir, lenguaje, la impulsividad, el deambular o trasnochar en compañía de otros jóvenes de características similares, lo que unido a su impulsividad y dificultades con la autoridad, los hace proclives a delinquir, sin evaluar las consecuencias ni envergadura del hecho cometido. Sólo en dos sujetos se aprecia patología y en el desarrollo de la personalidad; estos casos presentan características disociales marcadas, en las cuales el grupo influyó grandemente en la conexión de delinquir. El resto no presenta patología psiquiátrica.

Resulta interesante, por último, destacar que sólo dos casos procedían de una escuela de conducta 1 ó 2, no siendo estos jóvenes como generalidad “el producto del agravamiento de una conducta desviada”, o casos detectados precozmente, sino que en su mayoría la desviación severa de la conducta irrumpe en la adolescencia. Esta idea se refuerza con el hecho de que la mayoría son reincidentes. La reincidencia se presenta en su mayoría en casos severos de desviación y a pesar de esto no proceden de la Educación Especial.

Factores Potencialmente Psicopatológicos, Influencia del medio familiar

Se constató, una vez más, la importancia de la familia en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad. La interiorización de normas sociales, valores morales, éticos, estéticos, su socialización, la afectividad y su expresión, se van formando y definiendo desde las primeras relaciones. Estas primeras relaciones resultaron suficientes para estimar como elemento valioso desde el punto de vista preventivo y predictivo, las características del ambiente familiar y su posible influencia.

En las características del medio familiar se observaron diferencias mucho más agudas que en las propias características personales, aunque en este caso tanto los de categoría 1 como los de categoría 3 constituyeron un grupo desviado en cuanto al modelo familiar promedio, incluso con relación a grupos de niños con alteraciones psicológicas. Es decir, en la medida que los modelos “padre y madre” están más alejados de la media de funcionalidad familiar, las consecuencias desfavorables e incluso la posible evolución adecuada del menor resulta menos factible. Tanto en la categoría 1 como en la 3 los sujetos proceden de un ambiente familiar de características psiquiátricas, alcohólicas, antecedentes delictivos o ausencia parcial o total de las figuras paternas en el proceso educativo.

En la categoría 1, un porcentaje considerable de las madres, así como de los padres, presentaban trastorno psiquiátrico, que había requerido atención sistemática; en segundo lugar, aparece el alcoholismo paternal con alta incidencia, y sólo una minoría presentaba Antecedentes Patológicos Familiares de interés.

En la categoría 3, si bien también hay antecedentes psiquiátricos, las mayores frecuencias se encuentran en el abandono por ambos antes de los 3 años de vida, asumiendo la educación y atención la abuela o una hermana mayor; un alto índice tenía padre alcohólico y antecedentes delictivos o estaban presos en esos momentos.

Los datos nos dieron un entorno de ausencia, patrones moral y socialmente aceptados, carencia afectiva, modelos parentales inapropiados, falta de control, falta de autoridad, métodos educativos inadecuados o ausentes. En muchos casos, se presenta la imitación de patrones de conducta marginales o delincuenciales, o una inestabilidad emocional propiciada por las patologías conductuales hostiles y de enfrentamiento generalizado a la autoridad, primero escolar posteriormente social o intelectual.

La problemática de tipo familiar y social nos condujo a la necesidad de elaborar con profundidad el trabajo de prevención y atención al menor, a través de la exigencia y reeducación familiar como una vía de adaptación a la disminución de influencias nocivas en la población infantil de la institución.

5.5 Actividad en el área Pedagógica

El estudio del diagnóstico y la atención interdisciplinaria e integral de los niños con *Trastornos de la Conducta* en el Laboratorio Experimental "Che ché Alfonso", nos permitió llegar a reflexiones teóricas, prácticas importantes para la adopción de determinadas alternativas psicopedagógicas, que hoy tenemos a modo de

referencia. Partimos del conocimiento profundo de estos alumnos, de manera de poder hacer más científica la atención integral.

Los alumnos que se atendían en el Laboratorio Experimental presentaban una alteración básica en el área emocional volitiva, caracterizándose por la inadaptación escolar con indisciplinas, manifestaciones de agresividad no socializada, hiperkinesis y timidez, entre otros rasgos, lo cual interfería, en alguna medida, en la calidad del aprendizaje, producto de sus alteraciones en los procesos cognoscitivos y afectivos.

La experiencia del trabajo científico del colectivo pedagógico de este centro nos posibilita dar a conocer la concepción psicopedagógica que se desarrolló sistemáticamente en la práctica.

En el proceso pedagógico se producía una interrelación dialéctica entre enseñar y educar.

En la atención a los alumnos con *Trastornos de la Conducta*, este proceso estableció una relación condicionada no sólo por la dicotomía entre enseñar y educar, sino por la atención terapéutica que debe producirse en todo el proceso pedagógico. Esto quiere decir que, en la medida en que se enseña y se educa, se trabaja por la Auto transformación.

La acción terapéutica en el área pedagógica parte de la precisión de alternativas que plantean cómo dirigir el proceso de evolución de los alumnos. Ello permite contribuir al tránsito escolar, en el menor tiempo posible, a la escuela regular. Esto conllevó determinar qué hacer y cómo hacerlo desde el punto de vista pedagógico. La cualidad fundamental de esta acción terapéutica estuvo en la atención individual del niño a través del proceso grupal.

Las consideraciones indicativas tuvieron primeramente un carácter general, es decir, válidas para cada grupo, clase y asignatura. En segundo lugar, tuvieron un carácter especial ya que se referían a tareas específicas de cada clase o actividad extradocente y extra escolar que se desarrolló.

Estas consideraciones indicativas fueron el resultado de reflexiones teóricas realizadas en el Laboratorio, lo que permitió adoptar en la práctica determinadas alternativas de forma experimental.

Las consideraciones indicativas planteaban:

- Planificar alternativas de acuerdo con el proyecto de la escuela y del grupo clase en general y las potencialidades de cada alumno en particular, a partir de la caracterización psicopedagógica efectuada. Esto quiere decir hacer coherente el qué y el cómo (la planificación de las clases) teniendo en cuenta las características de los escolares y actuando en consecuencia con ellas; de manera que el trabajo vaya adquiriendo coherencia interna y ajuste según lo vayan dictando los progresos de los estudiantes o la aparición de condiciones y circunstancias que indiquen modificaciones de la acción pedagógica.
- Diseñar y poner en práctica controles que capten la evolución de los estudiantes de forma individual y de todo como grupo, generando patrones y parámetros de evaluación consistentes con los principios que rigen el sistema de acciones educativas. La tarea de controlar la evolución de los estudiantes, no está referida como aspecto independiente del trabajo de la institución, sino que en ella se sintetiza toda la influencia de transformación que la institución ha desarrollado para lograr progresivamente la inclusión de los escolares a la escuela regular. En esta actividad aparece reflejado, en síntesis, el resultado de la acción de los agentes educativos de la comunidad escolar.

Actividades como la anteriormente referida se hacían de manera sistemática, por aula y abarcando toda la matrícula; pero con énfasis en la priorización de aquellos casos que presentaran mayor nivel de complejidad y requiriesen un tratamiento más amplio y complejo.

Entre las vías empleadas se destacó el estudio de caso, por esta una de las aproximaciones metodológicas que permiten un acceso más profundo e integral a las problemáticas particulares de cada niño; como resultado de los análisis de los casos y de la previa aplicación de la escala evaluativa (que comprendía las categorías **superado; casi superado; ligeramente superado: sin evolución; agravado e involutivo**) se revisa la línea de acción y se diseña un plan individual educativo y terapéutico. (Ver Anexo)

- Desarrollar las actividades inherentes a cada alternativa, teniendo en cuenta condiciones psicológicas y pedagógicas en la sala de clases.

❖ **Condiciones Psicológicas y Pedagógicas**

Estas condiciones psicológicas y pedagógicas son de cumplimiento general en el proceso el proceso educativo y de transformación del educando; constituyen aspectos generales a trabajar mancomunadamente por todos los agentes educativos de la comunidad, con independencia de las características individuales de los niños.

Al observarlas se puede constatar que abarcan la personalidad como un todo haciendo hincapié en el área emotiva-volitiva, por constituir esta la esfera de dificultad más significativa para estos niños (insuficientes recursos para autorregular su conducta). Debe destacarse que en nuestras condiciones la cantidad de niños con que se trabaja es, como promedio, de quince alumnos y se cuenta con la presencia del profesor, la auxiliar pedagógica y alguno de los especialistas (psicólogos, psiquiatras, logopedas, profesores de terapias

especiales y de talleres y otros) cuya presencia se alternaba según lo requiriesen las circunstancias. Las condiciones son las siguientes:

- Organización plena de la actividad de aprendizaje en la que se vinculan estrechamente la temática y la dinámica del proceso docente; es decir donde se estructuran de manera coherente los contenidos, las condiciones de aprendizaje e influencia educativa en curso y las aproximaciones metodológicas adoptadas; de manera que se ejerciera una acción consistente que era constantemente monitoreada por los agentes educativos.
- Énfasis en la función activa de los alumnos en todo el proceso de corrección y comprensión, de modo que actuaran como sujetos y ocuparan distintos roles.
- Aplicación del proceso grupal, dando tratamiento a lo individual a través de lo colectivo, siendo este una vía para la formación y reparación de la personalidad en desarrollo.
- Utilización de tareas con contenido de diferente nivel de complejidad, según la evolución sistemática de cada alumno en el grupo y teniendo en cuenta sus potencialidades de resistencia, concentración, voluntad y rendimiento. Esta manera de tratar la acción educativa está en correspondencia con nuestra asunción de la potencialidad como uno de los ejes del sistema de influencia educativo.
- Utilización variada de medios de enseñanza con el propósito de lograr un mayor gradiente motivacional y una asimilación más racional de los conocimientos. En calidad de medios empleamos, entre otros, juegos, música, expresión gráfica, mapas, software educativo y otros medios específicamente elaborados por los agentes educativos.

- Activación de procesos cognoscitivos afectados que se pone en práctica cuando el profesor hace lectura de agotamiento, nivel de ansiedad alto o resistencia o negativismo por parte de los alumnos. Como ejemplo de medios para activar los procesos cognitivos tenemos: hacer un cuento ilustrado en el grupo sobre un asunto de interés, solución de problemas cotidianos sencillos, cálculos orales fáciles, etc.
- Organización de actividades variadas que permitieron la toma de decisiones acertadas por parte de los alumnos.
- Utilización de ejercicios de calentamiento físico, acercamiento afectivo de relajamiento motor vinculado a la actividad de aprendizaje del grupo.
- Enseñarles a solucionar problemas y a convivir en su propio medio, evitando situaciones de conflicto. Estas actividades transcurrían mediante el empleo del diálogo y el debate como medio de desarrollar actitudes de respecto hacia el otro.
- Aumento ascendente de niveles de flexibilidad y tolerancia a la frustración. Con esta finalidad se trabajó con bases orientadoras (qué hacer, cómo hacer, cuándo, por y para qué, así como los procesos de evaluación de los resultados) completas que propiciaban que los alumnos tuvieran conciencia de aquello que ocupaba una posición de primer orden en su intencionalidad, dando la posibilidad de buscar diferentes alternativas ante un problema, cambiar el curso del pensamiento ante tareas de naturaleza cognitiva.

❖ La Caracterización Psicopedagógica

Esta se realizaba durante todo el primer mes de estancia de los alumnos en la escuela. Antecedentes analíticos de esta caracterización lo constituyeron el estudio profundo del diagnóstico de cada alumno, los resultados de la

observación sistemática y las pruebas diagnósticas aplicadas para comprobar los conocimientos, hábitos y habilidades desarrolladas por éstos. Se incluyó, además, la valoración de las condiciones familiares y la evaluación sistemática.

Las características psicopedagógicas constituía un instrumento flexible y tuvieron un carácter diferenciado, ya que variaban racionalmente en dependencia de las condiciones evolutivas de los alumnos en el aprendizaje y la conducta.

❖ Aspectos de la Caracterización Psicopedagógica

Sostenemos que este instrumento, diseñado por el equipo, constituyó el principal medio de estudio de los alumnos y la acumulación de conocimiento acerca de ellos.

Sabemos que, con frecuencia, el maestro sólo siente la necesidad de estudiar al niño cuando la formación de la personalidad de dicho niño ha comenzado a “ir por mal camino”, cuando han aparecido dificultades en el trabajo con él, cuando el alumno ha ocupado una posición incorrecta en la colectividad o se enfrenta a los adultos, no cumple las exigencias, no quiere estudiar, cuando entre el adulto y el maestro ha surgido la barrera de sentido, etc. Es cierto que en todos los casos difíciles el estudio del niño es especialmente imprescindible, pero la tarea del maestro, a nuestro juicio, no consiste tanto en luchar contra las dificultades ya surgidas en el proceso de educación como en prevenir oportunamente su aparición. Sin embargo, para prever y prevenir dichos fenómenos, hay que saber qué atención concreta ha recibido el desarrollo psíquico en cada niño concreto.

La caracterización psicopedagógica se resume con la descripción detallada de los siguientes aspectos:

- Años de retraso escolar
- Asignaturas con dificultades
- Procesos cognoscitivos afectados

- Grado de concentración de la atención
- Hábitos y habilidades intelectuales y docentes
- Nivel de independencia cognoscitiva
- Manifestaciones del comportamiento
- Pronóstico de tránsito

Esta caracterización permite, de forma científica, los siguientes logros:

- Precisar y organizar las alternativas de atención psicopedagógica
- Conformar los subgrupos de trabajo en clases

Estas funciones pueden ser cumplidas sólo con las siguientes condiciones:

1. La caracterización debe operar como medio de estudio del alumno; por esto debe redactarse no para la entrega del alumno (éste es un tipo especial de caracterizaciones), sino como instrumento para el colectivo pedagógico.
2. La caracterización debe redactarse sistemáticamente, de año en año. Sólo en este caso puede llegar a ser instrumento de conocimiento, útil para dirigir el trabajo educativo.
3. En la caracterización no sólo deben incluirse las particularidades del alumno sino, también, en la medida de lo posible, indicarse las causas o, aunque sólo sean enunciadas, las hipótesis acerca de las causas de tales o cuales particularidades de la formación de la personalidad del niño. En concordancia con ello, se determina la tarea pedagógica a realizar con el educando.
4. Cada caracterización siguiente, debe empezar por el análisis del desarrollo del alumno. En ella deben evaluarse el diagnóstico psicológico y la tarea pedagógica planteados anteriormente, y así mismo aquellos métodos que van dirigidos a su resolución.

Alternativas Pedagógicas

- Organización de las actividades escolares como un sistema autorregulado
- Corrección y compensación en la clase
- Atención psicopedagógica remedial
- Entrenamiento en la Escuela Regular

Organización sistemática de las actividades escolares

Si bien es necesario modificar y perfeccionar el tratamiento de los contenidos de cada programa en la educación de alumnos con *Trastornos de la Conducta*, eso no fue suficiente para la reincorporación de éstos lo antes posible a la escuela regular. Fue necesario, además, cambiar el modo de vida escolar, el estilo de trabajo y las relaciones interpersonales en ella.

En este sentido, fue importante que todas las actividades escolares tanto pedagógicas como terapéuticas se integraran en un sistema único y coherente que influyera en toda la personalidad.

En el Laboratorio Experimental, las actividades se organizan en dos áreas. La organización sistemática entre ambas áreas tuvo un carácter grupal. Los alumnos se agrupaban según el curso, en los grupos clase, y en los grupos terapéuticos según edades, intereses y motivaciones.

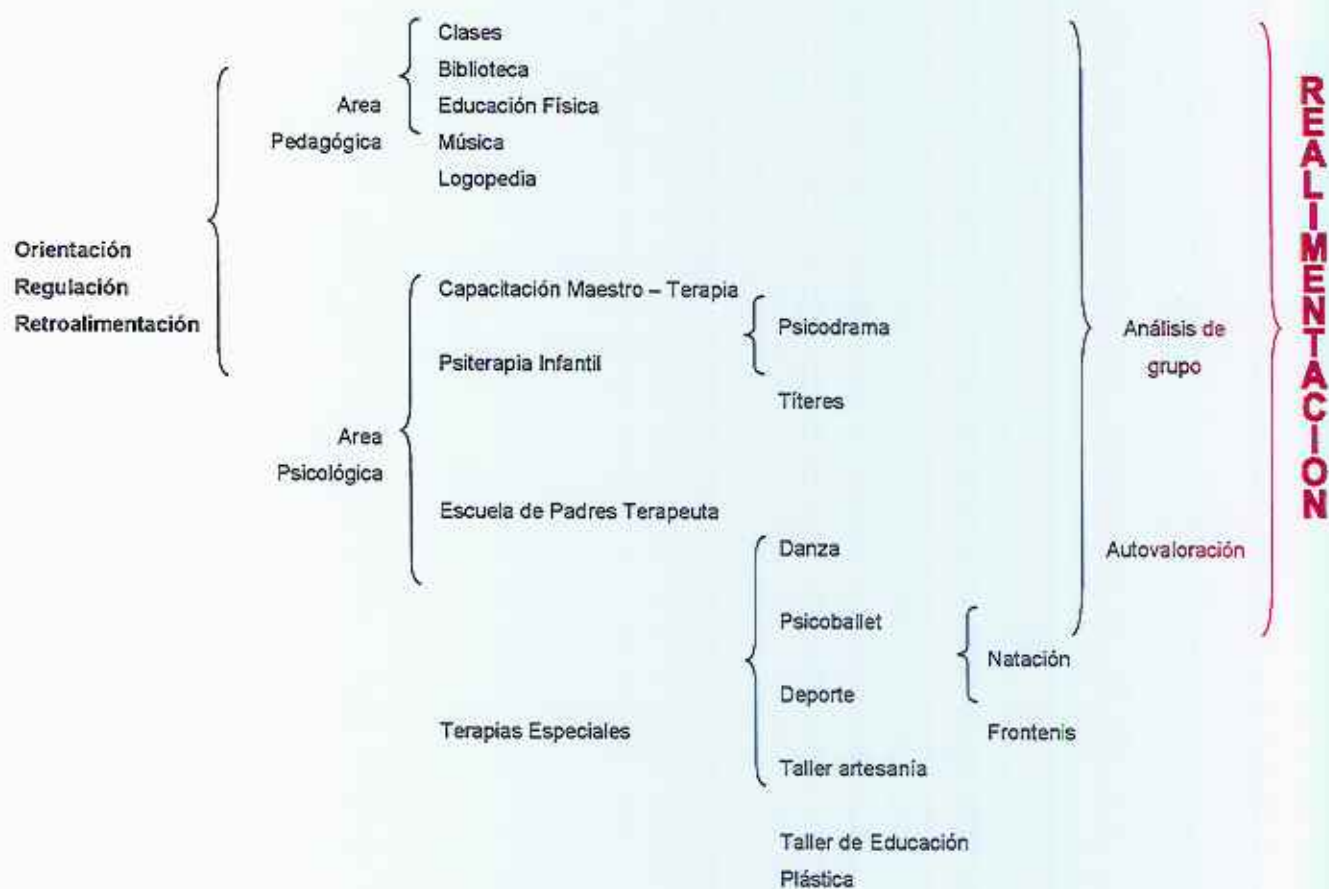
Entre una actividad y otra, en las áreas, se producía un proceso de orientación, regulación y reforzamiento para propiciar la actuación y el comportamiento correcto.

Cada una de las actividades tuvo sus propios modos, formas y procedimientos específicos de realización para organizarlos en una misma dirección y sentido

grupal, con gran énfasis en la reflexión y acción valorativa; pues cada una tenía vínculos dados por la orientación de la conducta y la valoración en el grupo.

La valoración se integraba y se intensificaba de forma cohesionada en los análisis de grupo semanales, lo que constituyó el mecanismo de realimentación general de todo el sistema.

Las actividades escolares se organizaron de la siguiente forma:



❖ Corrección y Compensación en la clase

La clase presentó una de las condiciones esenciales para el desarrollo de la personalidad, siempre y cuando sea conducida de forma tal que los alumnos no sean sólo objeto de medidas pedagógicas sino que, además, sujeto activo, asuman un rol, facilitado y guiado por el mediador, en este caso el maestro. Con todo, en este proceso existen contradicciones dadas por las exigencias que se plantean a los alumnos y las posibilidades de su realización; entre las tareas que se plantean y el saber, poder de los alumnos, es decir el estado de su desarrollo integral.

Según Vigotsky (1964), esta contradicción se plantea entre la zona de desarrollo actual y la zona del próximo desarrollo. Él las caracteriza como fuerza motriz de contradicciones actuales entre las exigencias y el hecho de que el nivel de conocimientos y habilidades alcanzadas ya, se enriquecen para su solución de nuevos esfuerzos y de ayuda. Si las contradicciones no pueden resolverse se entorpece el desarrollo.

La clase es, por tanto, la forma fundamental de organización del proceso docente – educativo, donde se condicionan mutuamente el proceso de enseñar y aprender.

Partiendo de que los alumnos con *Trastornos de la Conducta* tienen algunas dificultades en el aprendizaje, dado por los déficit de atención y concentración, es necesario conocer con detalles cuáles son sus posibilidades de manera de poder orientar y encaminar el proceso de desarrollo potencia. Por eso, se trata de aprovechar todas las condiciones que brinda la clase para normalizar la conducta de los alumnos, y su medio social, con los conocimientos del grado a través de una actuación pedagógica continua y adecuada en el grupo.

Así, la clase tiene un carácter correctivo compensatorio, lo cual implica no sólo el cumplimiento exitoso de objetivos instructivos generales del curso sino, también, el cumplimiento de objetivos específicos terapéuticos. Entre estos últimos, podríamos mencionar: la transmisión y construcción del valor de las normas y reglas básicas de relaciones interpersonales, la formación del motivo de conducta y aprendizaje, las actitudes, las convicciones, la capacitación para la conformación de las relaciones grupales, la formación de la voluntad, el aumento de la capacidad de aprendizaje y de trabajo, la formación de emociones adecuadas, el desarrollo de la capacidad de crítica y la autoconciencia y autotransformación.

Para cumplir estos objetivos, la clase se organizó en subgrupos; estos subgrupos representaban los tipos de alumnos según niveles de asimilación, ritmo de trabajo y aprendizaje, dificultades en las asignaturas, concentración, interés, manifestaciones del comportamiento y relaciones interpersonales. Recibían la influencia del grupo mediante el cumplimiento y valoración reflexiva de cada tarea. La orientación de tareas específicas para estos alumnos en el grupo permitió un nivel de influencias terapéuticas de mayor calidad.

Al desarrollar la clase, el colectivo pedagógico tuvo en cuenta indicaciones correctivas compensatorias que permitían establecer una relación adecuada y racional entre lo temático y lo dinámico del proceso docente – educativo.

Estos indicadores fueron:

- Satisfacción de las necesidades de los alumnos: movimiento, efecto, estimulación, organización y toma de decisiones.
- Utilización interrelacionada de momentos esenciales de la actividad de aprendizaje: orientación – ejecución y control.

- Activación del área emotivo – volitiva. Esto implicó que los alumnos podrían hacer y decir algo en la clase, que trabajaran con esfuerzo, vinieran las dificultades y desarrollaran un equilibrio mejor en el ritmo de trabajo.
- Educación tolerante y flexible.
- Valoración permanente de la conducta y la calidad de los rendimientos.

❖ Activación del Lenguaje

- Implicó estimular la expresión oral
- Organizar actividades que propiciaban entre los alumnos la comunicación en la clase
- Corrección de errores de expresión
- Ampliación del lenguaje con el ejemplo del lenguaje del maestro
- Valoración de los indicadores del comportamiento en la clase y de los objetivos

❖ Activación del Movimiento

- Vinculación de la actividad intelectual con la motora
- Corrección del movimiento en los rasgos y trazados al escribir
- Movimientos de caldeoamiento y relajación física como situaciones motivantes o de descarga motora en clases.

❖ Activación de la Percepción

- Elevación de la calidad de las motivaciones para despertar el interés por las clases

- Aumento de la concentración de los alumnos mediante la limitación de estímulos actuantes sobre ella
- Descartar lo esencial a través del lenguaje y escribirlo con colores contrastantes
- Explotación de las posibilidades de los analizadores mediante láminas, etc., para facilitar la apropiación del conocimiento. Adiestrar la percepción óptica y acústica.

❖ **Activación del Pensamiento**

- Implicó la motivación suficiente mediante el planteamiento de problemas interesantes.
- Planificación de actividades que ejercitan acciones mentales y habilidades como observar, escuchar, clasificar, comparar, decidir, analizar, dar orientaciones algorítmicas por la realización de dichas acciones mentales. Exigir valoración de cada acción mental.
- Utilización variada y racional de los medios de enseñanza
- Organización de actividades en grupos de trabajo que propiciarán ayuda mutua.
- Insistencia en normas y valores morales mediante mecanismos de regulación externa.

❖ Atención Psicopedagógica Remedial

Existen alumnos que, sin ser retrasados mentales y a pesar del tratamiento en la clase y la influencia y ayuda sistemática del grupo, presentaban problemas en la asimilación de los conocimientos.

Estos alumnos fueron sometidos a una atención más particular, la que permitió la activación directa de áreas psicopedagógicas afectadas y su participación activa en la clase. Esta atención se realizó en los grupos de Psicopedagogía.

Las áreas que se exploraron y se activaron en el tratamiento fueron la atención voluntaria e involuntaria; la percepción del espacio; la orientación espacial, que incluyó tanto el esquema corporal como el mundo exterior y plano.

Se dio tratamiento, además, a la lateralidad que estaba muy relacionada con la percepción visual y la orientación.

Otra área psicopedagógica de atención la constituyó la memoria, de acuerdo con el tiempo de fijación y almacenamiento de la información de la actividad. En este sentido se ofreció recursos y estrategias para activar los procesos de memorización y recuerdo; en particular se trabajó en opciones para la recuperación de la información memorizada. Como medios se emplearon software educativos especialmente diseñados y de fácil acceso para los alumnos.

La activación de la motricidad manual estuvo dirigida a la coordinación de movimientos finos y gruesos, lo que incluyó equilibrio, movimientos de ambas manos, visual motriz.

Importante resultó también la integración audiovisual en el tratamiento psicopedagógico, dirigido a desarrollar la capacidad para percibir y discriminar los sonidos del lenguaje. Además, se incluyeron las actividades encaminadas a

eliminar la lentitud reaccional con el fin de elevar la velocidad y ritmo de los procesos de inhibición y excitación a nivel cortical.

El tratamiento para erradicar la escritura en bloque y en espejo, así como el macro y micrografismo, constituyeron también tareas importantes de la Psicopedagogía.

Este tratamiento era intercalado en las actividades de los grupos – clases en coordinación estrecha con los especialistas; o se formaban grupos de alumnos con estas dificultades que necesitaran tratamiento en determinados momentos de la vida escolar diaria.

❖ Entrenamiento de la Escuela Regular

El entrenamiento en la escuela regular fue abordado, por su importancia, como alternativa independiente para cada alumno. La aplicación de cualquier alternativa requirió la preparación adecuada del maestro en su doble condición de educador psicoterapeuta, así como la sensibilidad ante los problemas de sus alumnos. Este trabajo implicaba que, en su papel de coordinador, en el grupo realizara un encuadre efectivo que orientara adecuadamente cómo actuar, para que cada alumno recibiera la influencia de la alternativa diseñada para él.

La eficiencia de la acción terapéutica en el área pedagógica se demostró con la evaluación de los alumnos de forma sistemática, lo que permitió categorizar sus rendimientos pedagógicos de la conducta y valorar su tránsito escolar a la escuela regular; ello constituía un propósito importante de la atención de este niño.

❖ Algunas formas de trabajo individual y colectivo utilizadas

Existe una amplia literatura que ha demostrado con creces la importancia de la relajación en el enfrentamiento terapéutico de las alteraciones del comportamiento. Enseñamos a relajarse a estos niños alterados a través de la ya conocida y clásica técnica de Schulz, sobre todo sus tres primeros ejercicios.

También observamos la dificultad respiratoria en ellos, que concommitaba frecuentemente con trastornos logopédicos. El logopeda asumía la ejercitación con la ayuda del psicoterapeuta – maestro, esencialmente en la introducción de juegos respiratorios en la clase (ver Anexo).

La psicomotricidad jugó un papel importante en estas alteraciones. La frecuencia de la hiperkinesia, la apatía y el desinterés aparente del retraído, evidenciaban más que suficientemente la necesidad de la educación motora.

Otra herramienta terapéutica de gran valor fue la música. Combinamos esta con la pintura espesa para trabajar con los dedos, las palmas o las manos enteras. En la psicoterapia colectiva los niños tenían la oportunidad de expresar sus conflictos y dar salida gráfica a las posibles soluciones.

La denominada Laborterapia de las instituciones psiquiátricas para adultos las sustituimos en la escuela por las "Áreas de Participación". En nuestro medio, estas áreas de participación las coordinamos con la Comunidad; se ubicaron los escolares en talleres de carpintería, construcción, área del huerto, etc., de acuerdo con sus intereses y capacidades. (La escuela no contaba con estos espacios de desarrollo).

Si bien todo lo antes expuesto constituyó parte obligada de un plan psicoterapéutico global se hizo necesario el enfrentamiento del niño con sus problemas para la búsqueda de soluciones. Este enfrentamiento se llevó a cabo

mediante técnicas de psicoterapia grupal, para todos los casos unidas a técnicas de psicoterapia individual, para los niños más alterados y ésta fue la que realmente asumí en lo individual como psicóloga.

Preferimos utilizar el juego terapéutico en niños de seis años; la psicoterapia con títeres para los niños con más de seis hasta diez años, y el Psicodrama para los adolescentes. Estas terapias fueron asesoradas y controladas por el psiquiatra y por mí, ejecutadas por los psicoterapeutas – maestros.

La Psicoterapia Grupal, mediante el juego, fue ampliamente desarrollada considerando tipos de juguetes utilizados, cuarto de juego y forma de realizar la psicoterapia. Como antes se expresó, hice énfasis especial en el tipo de relación que debía lograr como terapeuta, teniendo bien en cuenta que se trabaja de una relación especial en nada parecida a ninguna situación anterior; no era la relación padre – hijo, ni la de maestro – alumno o la de amigo – amigo; tenía que ser una relación terapéutica en la que el niño se percatara de estar en la búsqueda de conocimiento y solución de sus verdaderos conflictos.

La interpretación, el aconsejamiento, el apoyo afectivo, tuvieron un significado concreto en el juego mismo. Jugar libremente o preparar un juego determinado tuvo siempre una razón de ser. Todas estas técnicas estuvieron basadas en la real consideración de que el juego es el medio de expresión por excelencia de los niños y que en estas edades sustituye con creces los intercambios verbales.

La Psicoterapia con títeres, para niños de más de seis hasta diez años, demostró una vez más ser una arma eficaz para la búsqueda de conflictos y soluciones. Los Títeres no son terapéuticos en sí mismos como no lo son los juguetes; es el psicoterapeuta utilizándolos como intermediarios. El que va a establecer el contacto con el niño. De nada serviría confeccionar obras más o menos sofisticadas y hacerlas representar por titiriteros profesionales. Esto no daría ningún resultado. Las obras fueron creadas a partir del conocimiento que

teníamos de los niños y por el psicoterapeuta – maestro o los niños mismos, y su desarrollo insistía en que los problemas podían ser aún mayores y todavía tener solución.

Con los adolescentes la técnica por excelencia utilizada en psicoterapia grupal fue el psicodrama. Tanto los ejercicios de caldeamiento o preparación como la actuación misma tuvieron una fuerza enorme para el conocimiento exacto y el enfrentamiento adecuado de la problemática existente. La preparación de libretos se hizo por los terapeutas, adolescentes problemáticos o sus padres. Se usó técnicas especiales de soliloquios, autorepresentación, doble, espejo, cambio de papel e improvisación.

En muchos casos no bastó la psicoterapia grupal y tuvimos que recurrir a la psicoterapia individual, la cual asumí.

En Cuba se ha experimentado con la ayuda psicológica del deporte en las alteraciones emocionales del niño y el adolescente; incluso se ha tratado de poner en claro qué tipo de deporte es preferible para cada tipo de alteración. En la escuela, como terapia especial se incorporó el Frontenis y al Yoga; ambos eran realizados por entrenadores en coordinación con psicólogos. También se experimentó con otras terapias especiales, como la Biblioterapia, la Musicoterapia, la Danza y el Psicoballet. En estas, no todos participaban, sino se asignaban teniendo en cuenta su problemática e interés. Influyeron satisfactoriamente en la corrección y compensación de sus trastornos. Indudablemente que estos resultados fueron posibles en primer lugar por el nivel de coordinación entre los especialistas, su intencionalidad y nivel de comprometimiento, así como fuimos capaces de involucrar a los escolares en estas actividades.

Dada la importancia y significado que tuvo la formación del psicoterapeuta – maestro, para el trabajo terapéutico en la experiencia, en un anexo aparece una síntesis del programa desarrollado con ellos.

❖ El trabajo con los Padres

Nunca será demasiado la atención que se dé al medio familiar social en que el niño se desarrolla. Como sujeto de conducta alterada, el niño resulta dual; niño – medio y poco serviría que focalizáramos nuestra atención en una sola de estas partes. En todos los casos en que el niño presenta determinados Trastornos de la Conducta existe una problemática familiar no resuelta que aparece íntimamente ligada a él o puede parecer aparente y totalmente ajena. De todas formas, son los padres del niño o sus educadores, los primeros sujetos de la entrevista diagnóstica y a menudo eso resulta más consistente. Ellos son los que tienen conciencia de la alteración; sólo que no tienen conciencia de sus propias alteraciones. En Cuba, sucede con frecuencia que la alteración de conducta es detectada por el profesor y el niño generalmente es localizado en la escuela especial, sin que los padres estén muy percatados de las razones reales de este envío. Cuando esto sucede es imprescindible enterar a los padres de la situación existente y llamarlos a una colaboración íntima en la intervención.

No hay duda alguna que los padres no sólo son imprescindibles para el estudio diagnóstico sino que resultan también imprescindibles para realizar el tratamiento. Este trabajo con los padres se lleva a cabo de tres maneras diferentes:

1. Aconsejamiento y orientación individual.
2. Escuelas de Padres Terapeutas.
3. Psicoterapia familiar.

El aconsejamiento y la orientación individual es lo primero que los padres solicitan; en definitiva es lo que menos debemos hacer en el sentido exacto de la palabra. En general, todo el mundo pide consejos para luego hacer lo que mejor les parece y es mucho mejor enseñar la forma de aconsejarse uno mismo. Constatamos, que no existe una sola forma correcta de resolver un problema; más bien, cada problema debe resolverse de acuerdo con las características del que lo padece. Claro, que tuvimos que orientar directamente y de manera individual al padre del niño, pero esta orientación se limita a la exposición y discusión de la gran cantidad de caminos que podían seguir, sin insistir en ninguno determinado; el padre sabe que debe ser responsable de su propio camino y así no puede culpar al terapeuta del camino seguido si las cosas no salen como se esperaba. Dar apoyo, no consejo; proponer el pensamiento optimista, no aventurar una orientación determinada, constituyen los objetivos en el aconsejamiento y orientación individual al padre.

Las Escuelas de Padres Terapeutas, es otra forma determinada que ayuda a los padres, instrumentada de manera obligatoria en la institución. Esta escuela difiere de las conocidas escuelas que se circunscriben al trabajo docente. El trabajo se centra en la función de los padres como tales; hay siempre un llamado de alerta en relación con la posibilidad de que los propios problemas bloqueen la tarea educativa. Estas escuelas tomaron muy en cuenta la información científica necesaria mediante los diálogos de exposición; pero, como la mayoría de las orientaciones educativas conocidas, pueden estar sujetas a la controversia; estos diálogos puramente expositivos pasaron fácilmente al verdadero Diálogo de Discusión, con la aspiración de unificar criterios y aprender los unos de los otros. Los padres tuvieron la oportunidad de vivenciar de nuevo situaciones infantiles con la finalidad de que llegaran a entender mejor el pensamiento de sus hijos. Me detendré más adelante a considerar en detalle la forma adecuada de realizar esta actividad, considerando los temas que son abordados, precisando el fundamento teórico de nuestros planteamientos y dando pautas precisas par ala estructura en la práctica de Escuela de Padres Terapéuticas.

La Psicoterapia Familiar es otro recurso al que inicialmente acudimos para la ayuda integral del niño desajustado. Sin embargo, a menudo, encontramos grandes dificultades para reunir el grupo familiar y, cuando la irresponsabilidad y apatía se volvieron general, tuvimos que pensar en un recurso fuera del seno familiar que ayudara al niño. En estos casos fue necesario prolongar la atención directa al niño. Cuando la familia existe y tiene una integración como tal, la psicoterapia familiar puede rendir grandes triunfos. Desde mi perspectiva NO se trata de arribar al concepto de "enfermedad familiar" en sustitución de la enfermedad del paciente, que sería totalmente inaceptable; se trata, más bien, de sustituir el concepto de padres culpables por el de padres atormentados.

En el caso de menores con Trastornos de la Conducta Social, las investigaciones realizadas en su medio ambiente familiar reflejan diferencias notables con los que mantienen una correcta conducta social. Las características de estas familias, como se evidencia, inciden directamente en la formación moral de los menores. Estas familiaridades no poseen una correcta línea educativa, lo cual se manifiesta en la ausencia de los modelos positivos, la falta de control en el cumplimiento de las normas sociales, así como el empleo de métodos educativos encontrados en el castigo corporal. Prevalece, en sus relaciones, la carencia afectiva, ocasionando la deformación de la comunicación adecuada con los ámbitos y demás miembros del núcleo familiar, lo cual no permite que los menores desarrollen cualidades positivas en su personalidad, al no contar con las vías adecuadas para asimilar las normas y valores socialmente aceptados.

❖ Escuela de Padres Terapéuticas

Ha ocurrido en más de una ocasión, que el trabajo con los padres resulta parte obligada en la intervención de los niños con alteraciones psicológicas. Felizmente, ya no tienen adeptos la teoría Lombrosiana sobre la predestinación involucrada en los denominados "estigmas de degeneración" y parece existir un acuerdo unánime en cuanto a que la personalidad se va estructurando en

relación directa con la labor educativa. Los problemas psicológicos de los padres y educadores resultan más aprendidos por los hijos o educandos o heredados de ellos. Esto lo tomamos en cuenta sin olvidar que existen posibilidades reactivas en los individuos, de acuerdo con las condiciones de su sistema nervioso; pero éstas están circunscritas a la facilidad para la excitación o la inhibición y sobre todo para la movilización de ambos procesos. Muchos autores sostienen que los motivos para cualquier actividad humana se forman como resultado de la suma de todas las condiciones de desarrollo y educación del niño, de su vida en la sociedad y del lugar que ocupa entre las demás personas. Son ejemplos los ya clásicos estudios sobre el niño educado por lobos y el mono educado por los hombres, en donde se puso en evidencia que en el animal (mono en este caso) los rasgos de la conducta están colocados predeterminadamente o hereditariamente en su cerebro; en tanto que en el hombre esta situación no está predeterminada sino que existe la posibilidad de adquirirlos de acuerdo con las condiciones de vida y la educación recibida. Es pues una extraordinaria plasticidad y enseñabilidad lo que particularizan al cerebro del hombre y lo diferencian del resto de los animales.

Generalmente, cuando nos referimos a un tipo determinado de niño estamos haciendo alusión a la forma en que ha sido educado. Si decimos que es un "sobreprotegido", un "rechazado", "un hijo único", tenemos implícito en estos términos el carácter de la educación que le dan sus padres. El denominado comúnmente "hijo gancho" es aquel pobremente querido porque su madre lo utilizó para retener al padre que quería separarse de ella.

Makerenko ha dejado bien establecido que la autoridad no viene de la Naturaleza sino que se forma en la familia y que el padre y la madre deben tener autoridad sobre el hijo. Este autor nos pone en guardia frente a las autoridades y nos habla entonces de autoridad de la represión (el padre grita y riñe por cualquier insignificancia), autoridad de la jactancia (adoptar una postura de importancia frente a los niños), autoridad de la pedantería (resoluciones hacia los hijos en

tono frío que se convierten en ley), autoridad del razonamiento (agobia la vida del niño con interminables enseñanzas y conversaciones edificantes), autoridad de amor (pendiente de los ojos del niño, al que sólo reclaman ternura y amor), autoridad de soborno (cuando la obediencia se compra con regalos y promesas), autoridad dividida (distinta la del padre a la de la madre), autoridad ambivalente (alternancia de cariños y castigos), y tantas otras. Tiene muy buen razón Marerenko al afirmar que las bases reales de la autoridad la constituyen el comportamiento de los padres tanto en el hogar como en el trabajo y que es necesario la creación en el hijo de intereses familiares, nacionales e internacionales, así como un amplio conocimiento de la vida del niño para obtener una complejidad en la educación del mismo.

Además de satisfacer las "necesidades emocionales" apuntadas, las funciones educativas de los padres implican propiciar hábitos correctos en el niño para favorecer su mejor adaptación social. Es difícil dar pautas exactas en este sentido ya que las variaciones individuales son la regla. Sin embargo, establecer un ordenamiento del desarrollo de hábitos en el niño es importante, de manera de considerar el momento y la forma de lograr la mejor obtención de los mismos.

a) **Hábitos alimentarios.** Lamentablemente con mucha frecuencia se considera que lo importante es la calidad de los alimentos y las funciones digestivas en sí. Es claro que el educador tiene que facilitar al niño una dieta balanceada, pero lo que importa obtener desde el punto de vista psicológico es una "conducta alimentaria" adecuada. La conducta alimentaria se interesa principalmente en la ingestión de los alimentos antes que en la asimilación de los mismos. Los trastornos en esta esfera son muy frecuentes e interesan tanto a los pediatras como a los psiquiatras. La obtención de buenos hábitos en la alimentación sólo se logran si se comienzan a tomar medidas desde que el niño nace. A pesar de la insistencia pediátrica sobre la importancia de la leche materna, debe tenerse en cuenta que una madre apurada, nerviosa e irritable por miles de responsabilidades, realiza a veces muy mal su función

de lactar; por lo que puede resultar más conveniente desde el punto de vista psicológico un biberón dado con amor que un pecho dado en condiciones de premura o irritabilidad.

- b) **Hábitos Eliminatorios.** Desde los ocho meses puede comenzar la educación de los hábitos eliminatorios intestinales en el niño, poniéndolo todos los días en su sillita durante un tiempo y a determinada hora ya prevista por las ocurrencias anteriores. Con esta sencilla regla se logra que a los 18 meses los niños parezcan limpios durante el día y ya a los dos años el control se habrá establecido definitivamente, con algún accidente eventual al que no debe dársele mucha importancia. Los niños que no han controlado sus esfínteres intestinales pasada esa edad (encopréticos) están demostrando una rebeldía a la educación recibida o una gran indolencia por parte de los padres.

El control del esfínter vesical es de adquisición más tardía y necesita de un aprendizaje minucioso. Deberá comenzarse hacia los 15 meses y es de esperar que existan aún muchos accidentes hasta los dos años. Con mucha paciencia y sin amenazas, ni castigos, la madre debe insistir sobre este hábito varias veces al día con lo que lo logrará casi completamente hacia los dos y medio o tres años. En nuestro medio, es muy frecuente la emisión de orina durante la noche (enuresis nocturna) pasada esa edad. Se debe originalmente a una falta de insistencia educativa por parte de los padres y a un mal manejo de la situación.

- c) **Hábitos de sueño.** Un recién nacido duerme veinte horas en el día. Esta cifra va disminuyendo a partir del primer año, aunque siempre antes de los siete años son convenientes de 10 a 14 horas de sueño. En los adultos existen variaciones individuales de 7 y 9 horas de sueño y se cree que después de los 60 años sólo son necesarias 5 ó 6 horas. Todas estas cifras son, en definitiva, bastante arbitrarias y no pueden ser tomadas de manera

esquemática. Es importante respetar, sin embargo, el ritmo vigilia – sueño ya que el insomnio produce cansancio, indiferencia, fatiga fácil, irritabilidad, somnolencia y otros síntomas desagradables. En este establecimiento de buenos hábitos de sueño siempre hay que tener en cuenta:

- No castigar a los niños echándolos en la cama
- No encerrar a los niños en cuartos oscuros
- No jactarse en su presencia de lo tarde que se acuestan. Ni de lo poco que durmieron
- No obligar a los niños a caminar en punta porque alguien duerme
- No obligar al niño a hacer siestas después de los tres años

d) Hábitos de palabra y lenguaje. Desde las primeras manifestaciones fónicas (llanto) hasta el lenguaje perfectamente constituido, el niño necesita una ayuda educativa para el perfeccionamiento del lenguaje. Los gorjeos a los tres meses y las primeras palabras a los 8 ó 10 meses son indicios de evolución normal; los niños entienden los gestos y los tonos de voz mucho antes que las palabras articuladas, pero insistir en comunicarse con ellos por esta vía en retrasarlos en su evolución. Naturalmente, debemos tener bien presente que el vocabulario se inicia con abundancia de nombres, luego aparecen los verbos, más tarde los adverbios y pronombres para terminar con las conjunciones y preposiciones. Si bien tener esto en cuenta, para no exigir demasiado, es muy importante hablar al niño con correcta dicción sin imitar su lenguaje. Se ha demostrado que los niños educados entre adultos aprenden a hablar más pronto en tanto que el segundo hijo habla más tarde.

e) Hábitos escolares. La asistencia a la escuela es una obligación al llegar el niño a los cinco años de edad, pero para llegar a ella, los niños necesitan de una socialización previa en este sentido ya que la escuela significa una mayor exigencia de disciplina que el niño debe aceptar en forma placentera. En

nuestro medio, los niños asisten previamente a Círculos Infantiles que complementan fácilmente esta etapa de preparación; pero cuando esta situación no existe es imprescindible que se hable de la escuela como una aspiración y un estímulo al crecimiento. Amenazar en este sentido o hablar mal de maestros o actividades escolares, es crear en la mente infantil un futuro rechazo a la misma. Los problemas que surjan entre padres y maestros tienen que ser ventilados a solas, de manera de no dar la razón al niño delante del maestro. Esto implicaría una desautorización que puede traer graves consecuencias. La puntualidad en la asistencia debe aceptarla el niño como una de las responsabilidades que no puede desatender.

Muchos autores se han detenido a considerar "principios educativos" que deben regir la educación de los hijos. Por desgracia, a nuestro juicio, es siempre más fácil decir lo que está mal hecho que lo que debe realmente hacerse y esto ocurre porque la norma más supuestamente útil, puede llevarnos a un completo fracaso si no se tienen previamente en cuenta las características del niño. Las recientes técnicas han puesto de manifiesto el daño psicológico que puede ocasionar la aceptación indiscriminada de "principios" tomándolos como verdades indiscutibles y su aspiración de llegar a sujetos asertivos (con libertad psicológica suficiente como para expresar sus derechos y sentimientos personales sin violar el derecho de los demás y sin sentir ansiedad, culpa o temor por la expresión de los mismos) pudieran llegar a constituirse en la más elevada aspiración del proceso educativo que deben realizar los padres. Todas estas consideraciones nos hicieron concluir que cuando el niño presenta alteraciones psicológicas, los padres deberán reflexionar sobre la educación que le han ofrecido, incluso valorar si han sido o no consecuencia de sus propias dificultades.

El término "Educación de Padres" resulta relativamente nuevo y es, a la vez, bastante pretencioso ya que casi todo el mundo parece tener firmes conceptos de cómo deben ser educados sus hijos. Los caducos conceptos morales han

hecho que estas opciones, basadas únicamente en lo formal, dejen de ser esgrimidas en forma absoluta. Con nuevas condiciones sociales y conceptuales, la educación de los hijos pasa a ser, al menos, materia de discusión.

Los nuevos conceptos sobre educación infantil son una preocupación definida ya desde los albores del siglo XX. Cada escuela psicológica aporta su programa de orientación. Sin embargo, el nombre de Escuela de Padres aparece por primera vez en Francia (1929) utilizado por Mme. Verine, como resultado de la gran preocupación existente en aquella época con relación al sexo, despertado por la eliminación del tabú sobre el tema atribuido a la Escuela Freudiana.

En definitiva, la necesidad de orientación de padres o futuros padres se hace evidente a la vez en todas partes del mundo, aunque no ha conducido a una forma permanente ni estable de organización en casi ningún país.

En el momento actual ya resulta una preocupación la necesidad de buscar una orientación educativa con la sola idea del advenimiento de un bebé. Es por esto que existe gran cantidad de bibliografía, a veces con las opiniones más contrapuestas. Sin embargo, ya es únicamente aceptada la denominación de Escuela de Padres para la orientación dada a los padres en grupo.

Existen dos tipos de Escuelas de Padres: más preventivas que curativas y viceversa. A las primeras se las ha denominado Escuela de Padres solamente, o mejor, Escuela de Padres Preventivas. Las segundas se han denominado Escuelas de Padres Terapéuticas y, para algunos, Psicoterapia de Padres.

Las Escuelas de Padres Preventivas están más circunscritas a las charlas educativas y, por esta razón, es que pueden ser desarrolladas tanto en conferencias con gran número de espectadores como en programas de radio o televisión y aún en artículos publicados en periódicos y revistas. Las charlas educativas ofrecidas deberán versar sobre el desarrollo psicológico del niño, la

formación adecuada de hábitos (alimentarios, eliminatorios, sueño, palabra y lenguaje, escolares, etc.) y, sobre todo, ofrecer los principios educativos, que resulta el punto fundamental y sobre el cual no existe un acuerdo unánime.

En la escuela como una vía importante de vínculo con los padres instrumentamos la Escuela de Padre Terapéutica; en esta modalidad no pueden bastar las temáticas informativas y puramente teóricas, ya que existe generalmente una dinámica familiar perturbada. Tobías Brocher (1987) considera que para los padres la tarea educativa se vuelve tanto más problemática cuanto menos pueda orientarse en modelos exteriormente dados y recomienda educarlos en cuanto a las peculiaridades del desarrollo individual del niño y en cuanto a sus propias reacciones afectivas, para cada una de las etapas de este desarrollo. Concluye, por observación empírica de la psicoterapia de niños, lo siguiente:

Primero: Todas las formas de simple transmisión de conocimientos, enseñanza teórica y educación de los padres, no permiten influir sobre la auténtica dinámica de la relación entre los padres y los hijos.

Segundo: Todo diagnóstico de los trastornos psicológicos del niño debe tener en cuenta una textura dinámica de la constelación familiar.

Es por todo esto que la charla educativa deberá ser sustituida en las Escuelas de Padres Terapéuticas por el denominado "Diálogo de Discusión" en donde se ofrece a los padres, agrupados en número no mayor de veinte, un tema a discutir sobre educación infantil que dará pie para los intercambios entre los padres y el terapeuta sobre métodos y resultados obtenidos por cada uno de ellos.

El diálogo de discusión consta de cuatro momentos:

Primera: Breve exposición (no más de un cuarto de hora) por el terapeuta, sobre un tema educativo previamente acorde por el grupo o que el terapeuta considere importante a discutir entre todos.

Segunda: Los padres explican la forma en que ellos han enfrentado los problemas planteados y los resultados obtenidos.

Tercera: El terapeuta hace que los padres enfrenten sus criterios unos con otros. Sólo a ellos se les permitirá darse consejos entre sí, insistiendo en que no todos los niños responden de la misma manera.

Cuarta: No hay conclusiones finales, los temas siempre quedarán pendientes de ulteriores intercambios. El terapeuta deberá hacer consideraciones sobre el tema de la siguiente Escuela, de acuerdo con las proposiciones de los padres.

Algunas sesiones de la Escuela de Padres son desarrolladas en forma diferente al "diálogo de discusión", por ejemplo, mediante el "juego de roles" de los padres, similares al Psicodrama, con el correspondiente cambio de roles (aquí centralizamos las relaciones padres e hijos).

De esta forma, se movilizaron recuerdos y actividades de la infancia en los padres. Esta técnica es muy utilizada por Brocher para que los padres concienticen actitudes hacia los hijos. En nuestra experiencia, dio gran resultado invitar a los padres a dibujar su familia actual y la familia que tenían cuando eran niños.

VI. CONCLUSIONES

Del trabajo realizado y los aspectos que aquí se han reportado sucintamente, se desprenden un conjunto de conclusiones que a continuación expondremos.

Habitualmente la atención a los niños con necesidades educativas especiales, en contextos de inclusividad, no se realiza desde una óptica que implique tanto desarrollo personal como el de la institución encargada de diseñar y poner en práctica tal atención. Los resultados de nuestro trabajo indican que la consideración de estas dos dimensiones son básicas para lograr los objetivos propuestos.

La perspectiva centrada en el desarrollo del alumno y de la institución puede convertirse en eje central del Proyecto Educativo dando cuenta no sólo del Qué, sino también del Cómo y el Quién.

La propuesta de un sistema de actividades coherentes, basadas en el conocimiento y desarrollo de la potencialidad del alumno, basado en la relación enseñanza y aprendizaje, la unidad de la enseñanza y la educación propician el Autoconocimiento y la autotransformación del educando.

Los sistemas que pretenden desarrollar una acción eficiente deben lograr un alto grado de coherencia en la acción mancomunada; esta coherencia señala el grado de madurez de la influencia psicoeducativa e institucional y resulta vital en la realización exitosa de la acción formativa en niños con trastornos de conducta.

El modelo teórico – metodológico que prevé la integración de la escuela a la cultura favorece, la aproximación de los educandos a otros modelos de vida así como extender espacios de desarrollo educativos en la comunidad. Por otra parte se estrecha la relación Escuela – Comunidad potenciándose ambas en función de su papel formativo.

En particular se pone de manifiesto que un sistema de acción terapéutica en la escuela para niños con Trastornos de Conducta no se puede estructurar solamente sobre la base de concepciones tan generales que no reflejen concretamente las particularidades del proceso de intervención individual. Esta acción debe tener un carácter interdisciplinario y la cualidad fundamental está dada por la aplicación sistemática del niño y a la familia, un aumento creciente de regularizaciones externas que propician el aprendizaje del autocontrol y la autorregulación de la personalidad en formación y desarrollo.

Esta acción organizada, sistemática en su aplicación y coherente aporta al perfil institucional desde la perspectiva teórica – práctica un cambio en la forma de vida escolar, sobre la base del enriquecimiento de sus valores y experiencia social y la transformación de la conciencia del educando y esto es sólo posible en un contexto institucional específicamente organizado para estos fines.

Fue posible corroborar en la práctica que la inclusión de niños con necesidades educativas especiales al sistema regular requiere de diseños alternativos individuales en instituciones dispuestas a enfrentar un desafío de cambios no sólo en la acción sino también en lo conceptual respecto al desarrollo y la modificabilidad de las funciones psíquicas.

La perspectiva interdisciplinaria del trabajo desarrollado, puso de manifiesto la posibilidad de un amplio intercambio de conocimientos entre los especialistas involucrados; mostró la necesidad de abrir un espacio de construcción de conocimientos donde los profesores adquiriesen preparación terapéutica, que fue un factor clave en el diseño de toda la experiencia.

Este trabajo en lo personal me permitió generar reflexiones acerca del rol del psicólogo educacional como agente educativo transformador desde la perspectiva del proceso de enseñanza.

VII. SUGERENCIAS

- 7.1 Abordar la formación integral del educando, y en particular del escolar con problemas de conducta, desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora, estructurada con la consideración de la institución con una historia y perfil propios y como instancia que realiza esfuerzos mancomunados en los procesos formativos.
- 7.2 Diseñar y organizar los procesos formativos generales y en particular del niño con trastorno de conducta, considerando la dimensión potencial de su personalidad y el perfeccionamiento de la actividad mancomunada de los profesores.
- 7.3 Reformular el rol y papel del Psicólogo Educacional en la Escuela, a partir de los cambios de la Educación de hoy. Es necesario que se potencien e integren la Psicología y la Pedagogía, desde concepciones que involucren al sujeto y la institución, para abordar la formación de las nuevas generaciones.
- 7.4 Considerar la posibilidad de preparar terapéuticamente a los profesores y otros profesionales, que no son psicólogos, para que puedan abordar y contribuir el desarrollo personal e institucional.
- 7.5 Diseñar una política amplia de Prevención en el ámbito escolar, centrado en el desarrollo personal y de la institución.
- 7.6 Profundizar y expandir la investigación con la finalidad de ampliar sus resultados y comprobar el efecto generalizador de sus hallazgos.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Allende Maldonado: : (1975), **"Conferencias sobre Psicoterapia Familiar"**, Exposición en el Ministerio de Asistencia Médica.
- George, A. : (1962), **"Los Niños Difíciles"**, Editorial Luis Mirache S. A., Barcelona.
- Anderson, H. H. : (1966), **"Las Dinámicas Psicológicas para la Infancia y la Obra "**, Madrid.
- Arie Muzio, P. : (1990), **"Mi Familia es así"**, La Habana.
- Arias Beaton, G. y Otros : (1992), **"La atención de Menores con TC en Cuba"**, UNICEF, Revista N° 7, Fondo de las Naciones Unidas para La Infancia, Colombia.
- Avendaño, R. y Minujin Alicia, : (1980), **"Una Escuela Diferente"**, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Bender Lauretta (1953), **"Aggression, Hostility and anxiety my Children"**, Springfield, Charles C. -Thomas Publicity.
- Bernal del Riesco, A. : (1970), **"Errores de la Crianza de los Niños"**, Instituto Cubano del Libro.

- Burmann, Gerd : (1973), **“Tratado de Psicoterapia Infantil”**. Editorial Espaxe, Barcelona
- Bozhovich, L. I. : (1976), **“La Personalidad y su Formación en la edad Infantil”**, Instituto Cubano del Libro.
- Bozhovich, L. I. : **“Características de la esfera Motivacional de los Adolescentes Delincuentes”**
- Bochkarieva G. : (1977), **“Particularidades Psicológicas del escolar difícil y causas del trastorno escolar”**, Editorial de libros para la Educación, Cuba.
- Brueckner y Bond : (1968), **“Diagnóstico y Tratamiento de la Dificultades en el Aprendizaje”**, Instituto del Libro, La Habana.
- Díaz Guerrero, R. : (1973), **“Hacia una Teoría Histórica Biológico - Social - Cultural del Comportamiento Humano”**, Biblioteca Técnica de Psicología.
- Duque de Estrada, A. : (1988), **“El Juego como vía de Integración de niños con Problemas de Conducta”**, Editorial Pueblo y Educación, Cuba
- Freedman, A. M. : (1984), **“Tratado de Psiquiatría”**, Tomo III, Capítulo N°30: Psicoterapia, Tomo IV, Capítulo N°40: Psiquiatría Infantil: Tratamiento Psiquiatría. Edición Revolucionaria, Cuba.

- González, F. y Mitjans : (1989), **“La Personalidad, su Educación y Desarrollo”**, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. : (1997), **“Epistemología cualitativa y subjetividad”**, Revista Siglo XXI, “Perspectivas de la Educación desde América Latina”, Revista cuatrimestral, año 3, N° 7
- González Rey F. y Mitjans Martínez : (1990) **“La Personalidad, su educación”**. Pueblo y Educación, La Habana
- Gobbens, T. : **“Tendencias de la Delincuencia Juvenil”**
- Glotch Kin, A. D. y Pirozhkov, V. F. : **“Las bases metodológicas de la Psicología de la Reducción”**
- Harvey y F. Clarizio Medoy George, F. : **“Trastornos de la Conducta”**
- Iblangonadiezhing, L. : (1978), **“Estudio de las Motivaciones de la Conducta de Niños Adolescentes”**, Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. : (1997), **“Aprendizaje... ¿Qué le oculta la enseñanza?”**, Revista Siglo XXI, “Perspectivas de la Educación desde América Latina”, Revista cuatrimestral, año 3, N° 7

- Leal Rine : (1984), **“La Dramaturgia del Escambray”**, Editorial Letras Humanas.
- Litvak; A. G. : (1990), **“Tiflopsicología”**, Imperio de la URSS, Traducción al Español “Vipo Vneshtorgiadat”.
- Makarenko, A. : (1961), **“Conferencias sobre Educación Infantil”**, Imprenta Nacional de Cuba.
- Monfort, M. : (1985), **“Los Trastornos de la Comunicación en el Niño”**, I Simposio de Logopedia Colección Educación Especial. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, General Particular, Madrid.
- Monfort, M. : (1986), **“Investigación y Logopedia”**, III Simposio de Logopedia.
- Martínez Gómez, C. : (1981), **“Psicoterapia Familiar”**, Actualidad en Psiquiatría, Vol. 2, Nº 4, Cuba.
- Munijín A. Y Sorin, M. : (1990), **“Información al Psicodrama”**, Facultad de Psicología.
- Muñoz de Pimutel M. : (1987), **“Dificultades en el aprendizaje: Mitos y realidades”**, Artís.
- Newell, Kephart C. : (1968), **“El alumno retrasado”**, Editorial Luis Mirable, S.A.; Barcelona.
- Peña Casanova, J. : (1990), **“Manual de Logopedia”**, Masson S.A., Barcelona.

- Salomón, M. : (1980), **“Panorama de los Principales conceptos de Interpretación de la Educación, como Fenómeno Social”**, Perfiles Educativos N° 8, CISE, UNAM, México.
- Trujillo Almeida, L.
Ariasm, B. G. : (1980), **“Final de Defectología”**, Editorial de Libros para la Educación, La Habana.
- Vega, Vega, R. : (1980), **“Psicoterapia Infantil”**, Impresora André Voison, Cuba.
- Venguer, L. A. : (1979), **“Trastorno Psicológico del niño y adolescente, Pedagogía de las Capacidades”**, Editorial Orbe, La Habana.
- Vigotsky, L. S. : (1989) **Obras Completas**, Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS

- Ejercicios de Caldeamiento
- Juegos y ejercicios logopédicos
- Aspectos de la caracterización pedagógica y psicológica
- Programa: Capacitación del maestro – terapeuta en técnicas psicodramáticas

Juegos y ejercicios para el desarrollo de la respiración Fisiológica y para su utilización en el habla. Utilizados por el maestro en la sala de clases.

Para el desarrollo de la respiración Fisiológica.

AVES PRECAVIDAS

Objetivos: Desarrollar la respiración fisiológica y consolidar los conceptos del tema "las aves".

Materiales: Instrumentos musicales de viento: silbato, corneta, filarmónico, etc.

Descripción del juego: El maestro les dice a los niños que los gansos son muy precavidos. Ellos tienen un jefe. Si se detienen durante la travesía a comer o descansar, el jefe se pone a vigilar si hay algún peligro para los gansos. En caso de peligro el jefe grita y todos salen volando.

Luego invita a los alumnos a jugar a los gansos cimarrones. Los niños deben elegir un jefe. A los demás se les entregan instrumentos musicales de viento y se les permite hacerlos sonar bajito. Así, tocando suavemente sus silbatos, los niños imitan los gansos, los cuales tranquilamente pican la hierba. El jefe no lo hace, él vigila por si hay peligro. De pronto el jefe da una señal (sopla fuertemente su silbato) y todos los niños corren hacia sus puestos (sillitas). Cuando se repite el juego se cambia el jefe. Es indispensable recordar que todos los niños deben tocar sus silbatos suavemente. El jefe es el único que puede tocar fuerte dos o tres veces.

Este juego es mejor realizarlo al aire libre.

RECONOCER ESTA FLOR

Objetivos: Consolidar los conceptos del tema "Las flores"; Desarrollar el sentido del olfato y la inspiración profunda.

Materiales: Dos o tres flores naturales más o menos conocidas por los niños: rosa, jazmín, etc.

Descripción del Juego: El maestro trae al aula varias flores. Los niños recuerdan el nombre de cada flor y las van oliendo en orden, tratando de no olvidar el olor de cada una.

Después el maestro esconde las flores detrás, se acerca a uno de los niños, lo invita a cerrar los ojos y le da a oler una de las flores. Si el niño reconoce la flor por el olor, se convierte en jefe del juego, si no la reconoce se queda en su puesto.

Es necesario que al oler las flores los niños hagan una inspiración profunda, sin elevar los hombros y luego una espiración lenta y suave.

Las flores se pueden sustituir por hojitas con diferentes olores.

Este juego no se recomienda en casos declarados de alergia.

EL BARCO QUE SUENA MEJOR

Objetivos: Desarrollar una espiración prolongada y suave, activar los músculos de los labios.

Materiales: Frascos limpios.

Descripción del Juego: El maestro dice:

- Miren como suena mi pomito cuando yo lo soplo (lo hace sonar). Sonó como un barco. Vamos a ver cómo suena el barco de Pepito.

En orden va llamando a todos los niños, a los cuales se les ha entregado un pomito, para que lo hagan sonar, y después lo hacen todos juntos. Se debe recordar que para que el pomito suene, el labio inferior debe tocar ligeramente su cuello. La corriente de aire debe ser fuerte. Cada niño puede soplar varias veces.

EL PÁJARO QUE MÁS VUELA

Objetivos: Desarrollar una espiración prolongada y suave; Activar los músculos de los labios.

Materiales: Diferentes pajaritos hechos de cartulina con vivos colores.

Descripción del Juego: Se colocan los pajaritos en la punta de la mesa. Se llama a los niños en parejas. Cada uno se sienta frente a uno de los pajaritos.

El maestro les explica a los alumnos que solamente se puede hacer volar a los pajaritos en una sola espiración; no se debe soplar varias veces. A la señal de "a volar" los niños soplan las figuras. Los demás observan cual es el pajarito que vuela más.

LOS CAPITANES

Objetivos: Alternar la espiración prolongada y suave con la fuerte; activar los músculos de los labios.

Materiales: Una palangana con agua y barquitos de papel.

Descripción del Juego: Los niños se sientan formando un semicírculo. En el centro, sobre una pequeña mesa, se coloca una palangana con agua. El maestro invita a los niños a que lleven los barquitos de un puerto a otro. El puerto se destaca con una banderita en colores que se sitúa en un extremo de la palangana. Para que los barquitos se muevan, es necesario soplarlos suavemente, colocando los labios como para la articulación del fonema f.

De esta manera el barco camina en forma serena. Pero de pronto se presenta un mal tiempo: los niños unen los labios y soplan emitiendo p - p - p rompiendo así la serenidad con que iban.

LO QUE VIMOS, NO LO DIREMOS Y LO QUE HICIMOS, LO DEMOSTRAREMOS

Objetivos: Desarrollar la respiración, la imaginación y la observación de los niños.

Descripción del juego: Se escoge un niño, el cual sale del aula. El resto de los niños acuerdan qué movimientos van a realizar. Después llaman al compañerito, y este dice:

- Buenos días, amiguitos
- ¿Dónde han estado?
- ¿Que han visto?

Los niños responden a coro:

Donde estuvimos, no lo diremos.

Y lo que hicimos, lo demostraremos.

Si el niño reconoce los movimientos que ejecutan los niños, se escoge otro alumno que realice esta función.

El juego se repite varias veces. El maestro debe velar por que los niños hagan las pausas respiratorias necesarias en el texto y en los ejercicios. Se pueden realizar las siguientes actividades:

1. Realizar los firminutos matutinos; pararse en puntillas; elevar los brazos hacia arriba, durante la inspiración, y bajarlos en la espiración; llevar las manos a la cabeza durante la inspiración, y bajarlas en la espiración; extender los brazos hacia los lados durante la inspiración y bajarlos en la espiración; extender los brazos hacia adelante durante la inspiración, bajarlos hacia los lados en la espiración; con las manos en la cintura, llevar los codos hacia atrás durante la inspiración, llevar los brazos a la posición inicial en la espiración.
2. Inflar globos (pantomima)
3. Serruchar la madera. Los niños realizan con una mano el movimiento del serrucho: durante la inspiración el movimiento hacia atrás, en la espiración hacia adelante.

Pueden realizarse otros movimientos a iniciativa del maestro.

EL VUELO DE LOS PÁJAROS

Objetivos: desarrollar la respiración fisiológica, la coordinación de los movimientos y el sentido del ritmo.

Materiales: Piano, tambor, castañuelas o cualquier otro instrumento musical.

Descripción del Juego: Los alumnos formarán un círculo, y acompañados por música rítmica, girarán imitando el vuelo de los pájaros con el movimiento de los brazos. La inspiración se realizará al elevar los brazos y ponerse en puntillas de pie y la espiración al volver a la posición inicial.

Se dará comienzo a la actividad con el 1 y se terminará con el 2. La música se extenderá para dar tiempo a realizar los movimientos hasta seis veces.

PARA EL DESARROLLO DE LA RESPIRACION EN FUNCION DEL HABLA

AGRADABLE OLOR

Objetivo: Desarrollar el lenguaje oracional y la respiración para el habla.

Materiales: una flor aromática (Jazmín, Rosa, Gardenia, etc.), un pañuelo perfumado o diferentes frutas (Mandarina, Limón, Guayaba, etc.).

Descripción del Juego: Los niños se acercan en orden y huelen las flores. Después deben decir una oración admirativa en una sola espiración: ¡Qué rico huele! ¡Qué olor más sabroso! ¡Qué perfume más agradable!

Al inicio se le dan las oraciones a los niños; después, de acuerdo con sus posibilidades, ellos mismos las construyen.

CONSTRUYE UNA ORACION

Objetivos: Desarrollar el lenguaje oracional, la gramatical y la espiración prolongada.

Materiales: Láminas en secuencias lógicas.

Descripción del Juego: Se muestra una lámina. El maestro dice una oración de dos o tres palabras acerca de dicha lámina. Después invita a los niños a completar la oración añadiendo una nueva palabra. Cada niño alarga la oración con una palabra más. Por ejemplo: El maestro dice: -La niña baila. Un niño repite la oración y añade "la suiza". El siguiente repite: "La niña baila la suiza", y añade: "en el patio".

Gana el que dice la última palabra y pronuncia la oración completa correctamente.

Las oraciones cortas (de tres o cuatro palabras) se pronuncian en una sola espiración y las largas haciendo pausas cada tres o cuatro palabras. Cuando los niños conocen las reglas del juego, se les propone que construyan y alarguen las oraciones sin la ayuda de las láminas.

LOS VECINOS

Objetivos: Ejercitar la construcción gramatical correcta de las oraciones y la orientación espacial y la respiración para el habla.

Materiales: Sillitas y tambor.

Descripción del Juego: Se orienta a los niños que digan el nombre de su vecino de la derecha. Los niños van diciendo en orden, por ejemplo:

-Yo me siento con Juan.

Cuando todos los niños hayan nombrado a su vecino, el maestro da una señal con el tambor. Los niños se dispersan por toda el aula (pueden coger los juguetes y distraerse con ellos un momento). Al escuchar la señal nuevamente, deben sentarse al lado del mismo compañero que tenía antes. El que se equivoque pierde.

Al repetir el juego las respuestas deben complicarse. Por ejemplo:

- Yo me siento al lado de Miriam y José.

- Yo me siento al lado de Carlos y Martha.

- A mi derecha está Pedro, y a mi izquierda Eugenia.

- Mi vecino de la derecha es Jorge, y el de la izquierda, Luis.

EL ESPEJO MÁGICO

Objetivos: Desarrollar la expresividad del lenguaje y la coordinación de los movimientos.

Descripción del Juego: Los niños forman una rueda, de pie o sentados en sus sillitas. El guía del juego se acerca a uno de los niños y le dice:

- Si tú un espejo fueras

Todo lo que vieras hicieras.

Imagínate que lo eres

y trata de imitar la acción.

El guía pronuncia determinada frase u oración, acompañándola con un movimiento cualquiera, y el niño que tiene delante debe repetir la frase y el movimiento con exactitud. Si éste se equivoca en algo, debe salir del juego. El nuevo guía será el que lo repite todo sin errores. El maestro debe velar por las pausas respiratorias y el lenguaje oracional de los niños.

LLOVISNITA, LLOVISNITA

Objetivos: desarrollar la expresividad y ritmo del lenguaje, la coordinación de los movimientos y la orientación espacial.

Materiales: sillas escolares.

Descripción del Juego: Se colocan las sillas formando un círculo. Habrá una silla menos que el número de jugadores. Los niños caminan alrededor del círculo y dicen a coro:

Llovizna, lloviznita

¿Por qué no quieres cesar?
Los niños queremos jugar
Y tú nos haces marchar.

Al finalizar la última oración (y tú nos haces marchar), los niños deben correr a **sentarse** en las sillitas. El que se quede sin puesto es el que pierde. El juego se repite **varias** veces.

LA RONDA DE LA MARIPOSA

Objetivos: desarrollar la expresividad del lenguaje y la coordinación de los movimientos.

Descripción del Juego: Las niñas forman un círculo de pie y dicen una **poesía** acompañando las palabras con un movimiento determinado.

- Yo volaba y volaba
Si me cansaba no lo exclamaba.
(Las niñas "aletean" suavemente con los brazos extendidos)

- Me senté a descansar,
estuve un rato sentada
y de nuevo salí a volar.
(Se agachan apoyando una rodilla y las manos en el piso)

- Unas amigas me encontré
y muy alegre
Con ellas volé.
(De nuevo "aletean" con los brazos)

Una ronda de amigas formamos
y bajo el sol

Alegremente nos vamos.

(Los niños se dan las manos, formando una ronda, y caminan despacio siguiendo el ritmo de la poesía)

EL COCINERO

Objetivos: desarrollar la expresividad del lenguaje y la coordinación de los movimientos.

Materiales: Gorro de cocinero

Descripción del Juego: Los niños forman un círculo. El guía del juego camina por detrás de ellos y lleva en las manos un gorro de cocinero.

Los niños dicen a coro:

- Vamos a jugar al cocinero,
nadie puede bostezar,
sí cocinero te toca ser
Rápido por el círculo debes correr.

Al finalizar el último verso, el guía se detiene y le pone el gorro al niño que tiene delante. El niño que recibió el gorro de cocinero y el guía se sitúa de espaldas uno a otro, y a la señal del maestro deben correr alrededor del círculo. El primero que de la vuelta al círculo será el ganador.

EL SEMAFORO

Objetivos: desarrollar la expresividad del lenguaje y consolidar los conocimientos acerca de las señales del tránsito.

Materiales: tres círculos de cartón (verde, amarillo y rojo), una tiza o un palito.

Descripción del Juego: Antes de comenzar, el maestro le habla a los niños sobre las señales del semáforo y algunas leyes del tránsito. Después, estos se aprenden la poesía "El semáforo".

Si la luz verde se ha encendido,
Cuidado, debes ser precavido.
Si la amarilla comienza a brillar
también debes esperar;
pero con la roja,
adelante, puedes pasar.

El maestro dibuja la calle y "la cebra" en el piso. En el centro de la cebra se sitúa el guía del juego con los círculos en una mano. Los niños forman una hilera de uno en fondo y atraviesan la calle varias veces, de un lado a otro, cuando el guía muestra el círculo rojo. Después levanta el círculo verde y los niños se detienen, y dicen a coro los dos primeros renglones de la poesía. El círculo verde se sustituye por el amarillo. En este momento dicen las dos líneas siguientes, y por último, se enciende la luz roja y los niños dicen los dos versos finales.

Si alguno de los niños no pudo pasar en el tiempo que dijeron los dos últimos versos de la poesía, el guía le pregunta:

¿Dónde tu estabas?

Los niños deben responder:

- Me detuvo el semáforo.

DETERMINAR EL LUGAR DE LOS JUGUETES

Objetivos: desarrollar la respiración para el habla y entrenar la formación de oraciones completas.

Materiales: Juguetes (maquinitas, cubitos, pelotas, muñecas, etc.)

Descripción del Juego: El maestro coloca una serie de Juguetes sobre la mesa, uno al lado del otro. Llama a uno de los niños y le pregunta:

¿Entre cuáles de los juguetes se encuentra la maquinita?

El niño debe dar una respuesta completa:

- La maquinita esta entre la pelota y la muñeca.

Después de dos o tres preguntas, el maestro cambia los juguetes de lugar y puede añadir algunos nuevos.

INDICACIONES METODOLOGICAS

Antes de comenzar el juego, el maestro debe prevenir a los alumnos en cuanto a que es necesario hablar despacio, con expresividad, teniendo en cuenta las pausas necesarias, y responder en oraciones completas. Por ejemplo: "La pelota se encuentra entre la muñeca y el carrito". El niño que responda correctamente recibe una prenda. Después se determina quien es el triunfador.

GALLINITA, GALLINITA

Objetivos: desarrollar la expresividad del lenguaje, acompañando este con movimientos; ejercitar la orientación espacial.

Materiales: un gorro que tenga la forma de la cabeza de una gallina y una cesta o jaba.

Descripción del Juego: una niña hace un papel de gallina, y se le pone el mencionado gorro. A unos cuantos pasos se encuentra otro niño con la cesta en la mano. Este se ha perdido en el bosque, y al ver la gallina, se acerca a ella y le dice:

- Gallinita, gallinita
de lindo piquito,
ayúdame a encontrar
la casa de mi amiguito.

La gallinita responde:

- Un pasito hacia adelante,
ahora hacia la derecha irás
otro hacia adelante,
a la izquierda la encontrarás.

El niño que lleva la cesta ejecuta todos los movimientos que le ordena la gallinita, y luego se sienta en su puesto.

ASPECTOS DE LA CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA Y PSICOLÓGICA

- Años de retraso escolar
- Asignaturas de dificultades
- Objetivos no vencidos por asignaturas
- Conocimientos que posee y no posee
- Procesos cognoscitivos afectados
- Grado de concentración de la atención
- Habilidades intelectuales y docentes
- Nivel de independencia
- Manifestaciones de la conducta
- Pronóstico de tránsito

CAPACITACIÓN
MAESTRO – TERAPEUTA

TEMÁTICAS

1. **Trastornos de la Conducta: Concepto y niño - dual.**
2. **Interacción maestro - alumno.**
3. **Relación terapéutica.**
4. **Caracterización Psicopedagógica.**
5. **La clase como núcleo esencial para la formación y reparación de la personalidad del educando:**
 - ❖ **Unidad entre la enseñanza y el aprendizaje.**
 - ❖ **Desarrollo personal desde y en la actividad grupal.**
 - ❖ **Condiciones psicológicas y pedagógicas de las salas de clase.**
 - ❖ **Actividad autorreguladora.**
6. **Comunidad Educativa y Municipalidad.**
7. **La expresión dramática en psicoterapia infantil.**
 - ❖ **Concepto y antecedentes.**

- ❖ Intervención del terapeuta.
- ❖ Psicoterapia con Títeres.
 - Mecanismos psicológicos involucrados en la dramatización.
 - Tipología de los títeres.
 - Diseño de los títeres.
 - Manera de realizar las sesiones de títeres.
- ❖ Psicodrama.
 - Concepto y antecedentes.
 - Intervención del psicoterapeuta.
 - Consideraciones que resultan premisas válidas para su aplicación: **Objetivo**, tiempo, espacio, realidad, creatividad y la espontaneidad. **Aquí y ahora**, encuentros, relaciones interpersonales y sobre el papel (rol).
 - Técnicas terapéuticas ofrecidas por J. L. Moreno.
 - Procedimiento Psicodramático.
 - Resortes terapéuticos.
 - Aspiraciones de los grupos psicodramáticos,
 - Evolución de grupo.

- ❖ La Escuela de Padres Terapéutica.
 - Significado en el sistema de influencias educativas.
 - Organización de las sesiones.
 - Metodología.
 - Principios para la elaboración de los libretos
 - Evolución del grupo

- ❖ La Evaluación como instrumento autorregulador de la conducta

SALA DE CLASE

Ejercicios para activar procesos

Acercamiento afectivo, comunicación, expresión corporal.

1. Ejercicios de relajación aprendidos
2. Paseo por el salón. Caminar en círculo, despacio, rápido, en zig – zag, saludando con la mano a los que encuentra, poniéndoles cara seria a uno y sonriente a otros, toda la actividad debe ser muda.
3. Las estatuas. Cada participante deberá, por turno tomar una posición determinada, que los demás deben identificar con persona o actividad.
4. El cuento. Cada participante deberá decir algo con mímica, que los demás deberán interpretar.
5. El cuento ilustrado. El profesor irá contando un cuento y los participantes irán realizando lo que él va contando, el cuento debe ser:
 - El viento soplaba fuertemente
 - El hombre abrió desmesuradamente
 - Porque vio a un niño tiritando de frío.....
 - Abrió sus brazos para cargarlo
 - Y el niño le sonrió tímidamente
 - Todos lanzamos la carcajada por lo corto del cuento.....
 - Fue entonces cuando el niño echó a llorar.....

6. El cuento compartido. El profesor ofrece contar un cuento entre todos. Cada participante irá agregando una parte, el profesor puede iniciarlo o concluir, de acuerdo con las necesidades del grupo, este cuento puede ser solamente hablado, o mejor aún, hablando mentiras se actúa.
7. Hacer ruedas de 4 con 1 centro, este trata de escapar y el círculo se lo impide. Si logra salir, tratan de capturarlo, se alternan hasta que pasan todos.
8. Hacer dos hileras, una frente a otra ¿Qué se tiran? ¿Qué intercambian? Las manos de una son imán y las de otra son atraídas por el imán.
9. Sentados. Cada miembro del grupo va parándose y escoge a otro participante (no al coordinador), se para frente al seleccionado y le dice:
 - Yo le temo a.....
 - Te escojo a ti porque.....
 - Me siento seguro (a).....
10. Se pueden desarrollar ejercicios para estimular procesos cognitivos. A partir de estos ejercicios pueden crearse otros que además de disminuir ansiedad de los educandos, estimulan los procesos que configuran la personalidad del educando.