

La educación, inclusión y atención educativa a la diversidad. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con alteraciones de la conducta como sujetos con capacidades y necesidades diversas

Education, inclusion and educational attention to diversity. Children, adolescents and young people with behavioral disorders as subjects with diverse abilities and needs

Recibido: 30/09/2016 | Aceptado: 15/01/2017 | Publicado: 19/3/2018

Juana Victoria Betancourt Torres ^{1*}
Yadira Álvarez Betancourt ²

^{1*} Departamento de Educación Especial. Facultad de Educación Infantil. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". juanab@infomed.sld.cu

² Departamento de Docencia. Centro Nacional de Educación Sexual. yalvarez@cenesex.sld.cu

Resumen:

La prevención de las alteraciones afectivas y conductuales en los niños y niñas de la educación primaria constituye un objetivo priorizado de la enseñanza. El análisis de este complejo problema desde una concepción materialista y dialéctica del desarrollo revela que en dicho proceso ocurren cambios, transformaciones que se pueden manifestar como dificultades, problemas, trastornos y que se originan debido a contradicciones entre las necesidades del niño(a), los recursos que tiene para enfrentarlas, las posibilidades de satisfacción y las condiciones en que estos se producen. Una concepción de la prevención ha de tener en cuenta la relación entre la situación social del desarrollo y el papel de las vivencias en dicho desarrollo personal, así como la importancia de la mediación social y la necesidad de estructuración del proceso educativo estimulador del desarrollo. Cada escuela de enseñanza general primaria debe constituirse en centro de recursos y apoyo para los niños y adolescentes, así como sus familiares bajo la orientación profesional de los maestros.

Palabras clave: prevención, desarrollo, situación social, vivencias, dificultad, edad escolar, diversidad e inclusión.

Abstract:

The prevention of children affective and conductual disorders during a primary education must be priority objectives of primary educations. A materialist and dialectic conceptions of infants' development showed important changes that are manifested like difficult, problems and disorder associated to contradictions between children necessities, the resource to confront its, the possibilities of satisfactions and the conditions that this problems occurs. A conception of preventions is showed in this article when a relation between development social situation and the role of life experience during a personal growing is considered. Besides included social mediation and the necessity of conformation an educative process for promote the development of children and tenants. Each elementary school general educations should be a center of resources and support for children and

adolescents and their families under the professional guidance of teachers.

Keywords: *prevention, development, social situation, difficulty, school age, diversity and inclusion.*

Introducción

La educación, en los albores del siglo XXI, enfrenta nuevos retos relacionados con la necesidad de ampliar y hacer más extensiva la atención especializada a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con variabilidades significativas y no significativas en el desarrollo personal. Una nueva mirada se impone desde la postura de atención a la diversidad. Conjuntamente con esta concepción de la diversidad humana y fundamentándola desde la ciencia, se realizan esfuerzos por profesionales, estudiosos de los temas de la educación, científicos, sociólogos, pedagogos, psicólogos, médicos, juristas, para arribar a modelos educativos que den respuestas más efectivas.

En este mundo de hoy donde millones de niños no tienen acceso a la educación, lograr la voluntad para ofrecer servicios especializados se convierte en una meta apenas alcanzable para una parte de los países del mundo y en muchos de ellos solo beneficia a una parte de la población. La realidad de la no atención educativa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes; el acoso y la segregación que sufren las mujeres, las niñas y los discapacitados en gran parte del mundo; la falta de empleo para los jóvenes; la violencia doméstica y de género, la discriminación por problemas de género, por pertenencia a etnias y grupos culturales o religiosos diferentes, por preferencias sexuales; la existencia de niños soldados; los procesos de victimización primaria y secundaria, aspectos todos que generan infelicidad e infortunio no solo en los que las padecen, sino además una profunda pobreza espiritual en los que participan de esta segregación o la observan indiferentes, demandan de una postura que permita el desarrollo integral, el pleno ejercicio de los derechos de todo ser humano sin distinción de ninguna índole.

En la segunda mitad del siglo XX se produjo una apertura a movimientos de integración e inclusión que propició la aparición de ideas, planteamiento de objetivos, planes de acción, formas diferentes de abordar la atención educativa a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Comienza a aceptarse la noción de la diversidad humana como un hecho natural, además como una expresión de la riqueza cultural e histórica de la humanidad y como una vía para la comprensión de las posibilidades de desarrollo social de todas las personas independientemente de sus diferencias físicas, sociales, psicológicas. La inclusión hoy es concebida como una filosofía de la atención a la diversidad y como una práctica donde se revela la riqueza del ser humano para construir y crecer. "Según esta filosofía, la diversidad, más que un elemento del que desconfiar o temer, es una cualidad que debe agradecerse" (Álvarez B.Y:2014)

Una razón más, devenida postulado de la ciencia psicológica, es la de que la característica más notable que tiene la personalidad es su carácter único, irrepetible, singular. Cada persona que deje de recibir los beneficios de la atención educativa es un talento, un proyecto humano que se pierde, o que no llega a dar, para los demás y para sí mismo, sus mejores frutos.

Concebir la importancia de la atención a la diversidad se convierte en un encargo social, en un legado histórico de los hombres y mujeres que en el devenir de la humanidad han construido y han ofrecido sus aportes al desarrollo del ser humano.

La concepción de la diversidad humana no está en contradicción con la comprensión su unidad, antes bien la refuerza. Esa unidad de la esencia humana se revela en su carácter social. Cada sujeto humano deviene personalidad única, irrepetible y singular merced a las múltiples relaciones en los diferentes espacios de relación en los cuales ha sido protagonista y ha vivenciado su particular situación de vida en una etapa histórica concreta, en los contextos en que ha participado y a partir de las diferentes mediaciones en las cuales él ha sido también un mediador de su propio desarrollo.

Propiciar, desde esta óptica, el pleno desarrollo de la infancia, la adolescencia y juventud es una tarea ineludible de la educación en su sentido más general y constituye el mejor esfuerzo para defender su carácter humanista.

Materiales y métodos.

Para dar cumplimiento al problema objeto de estudio, alteraciones afectivas y conductuales en los niños y niñas de la educación primaria, se utilizaron el método teórico para profundizar en el análisis histórico lógico a través del estudio de bibliografías y de casos para el diagnóstico de las conductas y su prevención así como el método empírico de la observación de la conducta de niños (as) adolescentes y jóvenes con Trastornos Afectivo Conductuales (TAC) La muestra en escuelas y con maestros de las mismas, ofrecieron las vivencias necesarias para que los especialistas y usuarios validaran los criterios que se exponen en este artículo.

Resultados y discusión.

El diagnóstico y la atención de los menores con Trastornos Afectivo Conductuales constituyen una de las más acuciantes tareas de los profesionales de estas especialidades, por sus implicaciones pedagógicas, psicológicas, sociales e inclusive jurídicas. El interés por los menores que presentan Trastornos Afectivo-Conductuales en el mundo tiene mucho que ver con la moralidad de la sociedad, los esfuerzos que se hacen están más encaminados a evitar que alteren el orden y menos a proporcionarles calidad de vida y posibilidades de desarrollarse como seres humanos útiles a sí mismos y a la sociedad.

Los estudios que se han realizado internacionalmente privilegian precisamente las características externas que manifiestan los menores por ser las que más dañan a la sociedad y las que tienen mayores consecuencias desde el punto de vista de la adaptación familiar, escolar y comunitaria. Existe también la tendencia a considerar que las personas que rodean al menor son mejores informantes de las problemáticas que los propios sujetos. Luego, tanto las conceptualizaciones como los esfuerzos en prestar ayuda se han basado fundamentalmente en los rasgos externos que exhiben los menores.

Los educandos que conforman esta categoría constituyen un grupo muy heterogéneo. Dentro de ellos se encuentran niños y adolescentes con conductas que pueden ir desde actos de agresión, destructividad, inasistencias injustificadas a instituciones escolares, episodios desafiantes ante la comunidad, hurtos, así como también desórdenes afectivos variados como ansiedad extrema, llantos, gritos, hipersensibilidad, retraimiento. Estos desórdenes provocan en ellos, y en los que los rodean, profundas desdichas. Tienden a manifestar inhabilidades comunicativas así como deficiencias en las adquisiciones adaptativas, de aprendizaje escolar y en las formaciones psicológicas superiores como son la autovaloración y la autoestima.

La complejidad de las características que presentan hace muy controvertido establecer pronósticos de cambio, por la gran variabilidad de las manifestaciones emotivas y la dificultad para establecer relaciones interpersonales que los acerca a los trastornos psiquiátricos, por las deficiencias en las adquisiciones adaptativas y de aprendizaje escolar que puede confundir a los maestros con las dificultades de aprendizaje, por las posibilidades

que tienen de enmascarar sus dificultades en determinados contextos, por las alternancias en los niveles de realización en función de factores motivacionales y esfuerzos volitivos.

Los resultados que se observan en el escenario escolar están relacionados con las concepciones que sobre esta desviación del desarrollo de la personalidad, predominan en los profesionales y con los aspectos metodológicos para realizar el diagnóstico de las características de los educandos e implementar las acciones educativas entre las que podemos señalar:

- La concepción del desarrollo de la personalidad de los menores con TAC que enfatiza las características externas.
- Dificultades en cómo explorar y utilizar las potencialidades del menor para el cambio educativo.
- En el análisis de la situación de desarrollo y el papel del menor en ella.
- En la comprensión de la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad.
- En la comprensión del papel de las vivencias en el desarrollo de la personalidad.
- Utilización de métodos que privilegian el cambio externo.
- El diagnóstico y la intervención se basan más en las manifestaciones externas del trastorno y en el estudio de entornos, que en la dinámica interna de su gestación y desarrollo.
- Se dirige fundamentalmente a la elaboración de estrategias psicopedagógicas para eliminar conductas indeseables y menos a las motivaciones que las originan.

En este trabajo se retoma el punto de partida inicial planteado por Vigotski, que considera la vivencia como unidad funcional y dinámica del desarrollo psíquico. La vivencia constituye un estado subjetivo y a su vez es generadora de nuevos estados subjetivos que se van integrando y que son vivenciados por el sujeto. La vivencia, como estado subjetivo que aparece al producirse el encuentro de la situación personal del sujeto con las características del medio en el sistema de relaciones interpersonales, puede generar diversas maneras de interpretar y significar dicha realidad a partir de su experiencia anterior, de lo que ha alcanzado, de la manera en que dicha experiencia se ha constituido. La vivencia de pérdida, que aparece muy temprano en el desarrollo de la personalidad, puede generar estados subjetivos de inseguridad, tristeza, minusvalía y otros que a su vez son vivenciados por el sujeto y que tienen un significado por sí mismo constituyéndose como sistemas vivenciales. Así el sujeto vivencia lo que ha construido de una manera procesal y sistémica de manera tal que la realidad le llega a través de nuevos estados subjetivos y en ellos, al adquirir significación a partir de las relaciones que el sujeto establece y de la forma de actividad que desarrolla, está presente la vivencia. En la vivencia se unifica el significado que tienen las relaciones y acciones del sujeto con el sentido personal que ellas adquieren para él. De ahí que la vivencia participe en la construcción de la conciencia en la medida que el sujeto vivencia lo nuevo que ha construido y se integra en un sistema de significados

Los conceptos de situación social de desarrollo y de vivencias reflejan la compleja dinámica del desarrollo de la personalidad sin fronteras. El primero de estos conceptos, adoptado como principio, permite conceptualizar sin riesgos de limitar, las infinitas constelaciones y coordenadas de condiciones que pueden influir en el desarrollo de la personalidad y de sus procesos a lo largo de la vida" (Fariñas León, G. 1999). El segundo permite analizar los fenómenos psíquicos como fenómenos vivenciales sin delimitaciones dicotómicas entre lo cognoscitivo y lo

afectivo, sino desde una comprensión de lo que intrapsíquicamente el sujeto ha construido a todo lo largo de su vida.

En los estudios realizados en Cuba (Arias, B. G. 1992), (Betancourt. T.J. 1992), se asegura que, por una parte, en todos los menores existe un estado vivencial angustioso, y por otra, que en todos han fallado las relaciones de comunicación entre las personas encargadas de la educación del menor y éste, por no haberse atemperado las relaciones a las características peculiares de los sujetos en los diferentes contextos de relación. (Ver Figura 1)

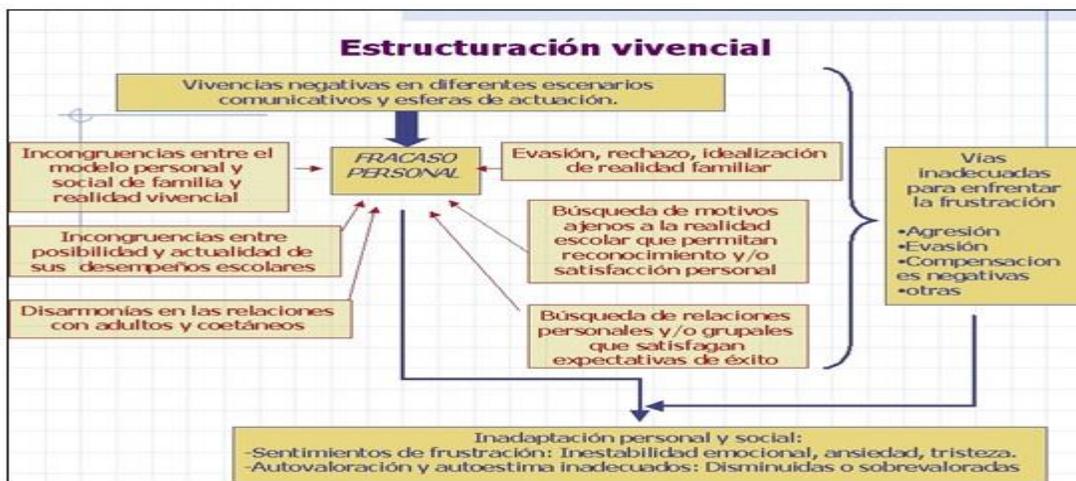


Figura 1. Representación esquemática de la estructuración vivencial en menores con Trastornos Emocionales y de la Conducta.

En el proceso de gestación del trastorno las vivencias que se han producido han adquirido significación produciéndose un entrelazamiento vivencial donde predominan los estados subjetivos de polaridad negativa que se generalizan y determinan no sólo los sentidos actuales de la personalidad, sino también las expectativas de desarrollo futuro y las valoraciones que el sujeto realiza de su propio desempeño en los diferentes contextos de relación. Esto se refleja también en las características de la relación cognitivo-afectiva, los estudiosos de esta desviación coinciden en resaltar que en estos niños existe una conservación de las potencialidades intelectuales aun cuando éstas no se manifiestan en el desempeño escolar.

En estos sujetos existen insuficiencias en el desarrollo motivacional y en la formación de intereses cognoscitivos en el plano escolar que se expresan en dificultades para concentrar la atención en las actividades escolares, estados de angustia y ansiedad, inhabilidades específicas relacionadas con subescolarización, dificultades en la regulación consciente de la actividad. Estas manifestaciones podrían relacionarse con deficiencias intelectuales, si no se evidenciara variabilidad en los desempeños y alternancias en los niveles de realización. Así, cuando se logra motivarlos para la acción, pueden alcanzar resultados aceptables, incluso en tareas de difícil realización y pueden fracasar en otras de menor complejidad para las que no demuestran interés. En contextos no escolares pueden revelarse sus potencialidades para planear, ejecutar e incluso justificar acciones que satisfacen intereses personales.

La desarmonía del desarrollo personal se puede deducir del hecho de que las acciones ejecutadas, los contactos comunicativos en diferentes espacios de relación, no permiten una adecuación a las condiciones del medio y se evidencian sentimientos de insatisfacción y frustración crecientes. En estos menores aparecen afectadas habilidades y capacidades que proporcionan el éxito en los contactos comunicativos tales como: la empatía, la

posibilidad de expresar y comprender sentimientos propios y ajenos, la capacidad de resolver problemas de forma interpersonal, la capacidad de escuchar, de dar y pedir ayuda, entre otros.

De manera general, los psicólogos y pedagogos coinciden en que estas habilidades y capacidades de comunicación social reflejan la interacción dinámica entre las posibilidades intelectuales y emocionales de la estructura personal, pero a su vez, las potencialidades intelectuales no garantizan su desarrollo, ellas además no están tan marcadas por las características genéticas o hereditarias, sino que en su desarrollo intervienen fundamentalmente las condiciones comunicativo-educativas desde edades tempranas y las vivencias que se generan en los sujetos en los diferentes espacios interpersonales.

En el desarrollo de la personalidad es incuestionable la existencia de diferentes factores que intervienen en el proceso de su formación tales como: vulnerabilidad inicial referida a las características del sistema nervioso y la dinámica de la actividad nerviosa superior, traumas, enfermedades, constelación familiar, condiciones de vida y educación. Todos estos aspectos influyen en mayor o menor medida en el desarrollo de la personalidad de todos los niños. En los menores con TAC la integración de factores, al no tenerse en cuenta las peculiaridades del sujeto en el proceso comunicativo conducen a que aparezca una invariante general que no es atribuible a deficiencias sensoriales, motrices o intelectuales. Esta invariante general, a partir de las investigaciones en que la autora ha participado, permite considerar que: La causa fundamental del origen de los TAC y de su posterior evolución es la existencia de un estado vivencial angustioso del que no siempre es consciente el sujeto y que se ha establecido por las relaciones inadecuadas de comunicación que se han producido en los diferentes espacios de relación, al no tenerse en cuenta las características peculiares del sujeto y no brindársele las formas de desarrollo personal en función de sus potencialidades en los diferentes momentos de su desarrollo evolutivo.(Betancourt, 2002)

En el origen y desarrollo de los TAC, se han afectado precisamente las relaciones de comunicación y se ha comprometido la formación de las cualidades psicológicas de la personalidad, sus estados, su autoconciencia y su armonía de la relación cognitivo-afectiva. Al estructurarse estados vivenciales negativos, estos van integrándose y regulando la formación de nuevas formas de relación e interpretación de lo que le rodea y del propio desarrollo personal. La dependencia en que se encuentra la interpretación de nuevos eventos con respecto a estados vivenciales anteriores revela, no solo la resistencia para el cambio, que se observa en los menores con TAC, sino también la dinámica de gestación de dichos estados y la relación interfuncional cognitivo-afectivo que se establece.

En el escenario pedagógico y familiar, la dificultad para el cambio que se manifiesta en los escolares con TAC, evidencia por una parte, que no se actuó a tiempo y se dejó libre curso a la dinámica interna de formación de dichos estados, sin ofrecer alternativas de otros eventos que compitieran en significación personal con los negativos. Por otra parte la significativa influencia para el desarrollo personal de algunos tipos de eventos hace muy difícil encontrar u ofrecer otros que puedan competir en importancia personal, además de que pueden crearse contradicciones entre diferentes modelos e incrementarse las torpezas e inadecuaciones en las respuestas, lo que origina mayores conflictos. Tanto en un caso como en el otro, en la pedagogía correctiva se tiene clara conciencia de la dificultad de reconstrucción de la personalidad. Determinar oportunamente, cuáles son las influencias en función de las potencialidades del sujeto, es tarea de un diagnóstico proactivo, integral, participativo. Lo esencial en la comprensión de este complejo proceso es que, a través y producto de las relaciones de comunicación, el niño emerge como un sujeto psicológico y en ese proceso se sintetiza la

influencia histórico - social y se manifiesta el carácter activo del sujeto, la forma peculiar de reflejar el mundo, el sistema de relaciones, el significado emocional y los objetivos y fines de su actividad.

En correspondencia con lo analizado, se ofrece un modelo teórico para la comprensión del desarrollo de la personalidad de los menores con TEC. En el modelo se parte de la concepción de la vivencia como unidad estructural y funcional de la vida psíquica, en la que se interrelacionan dialécticamente lo externo, situaciones experimentadas por el sujeto y lo interno, lo que éste aporta a la vivencia sobre la base de lo ya alcanzado en el nivel de desarrollo anterior, analizando que lo externo solo se constituye como fuerza motriz cuando tiene una repercusión para el sujeto. De esta manera la vivencia es una construcción subjetiva del individuo por cuanto es singular y no se produce directamente por el tipo de evento, lo externo ejerce su función estimuladora cuando adquiere para el sujeto significación personal y se subjetiviza. Tiene un carácter histórico-individual porque lo que el individuo aporta a la vivencia está en relación con los mecanismos psicológicos ya establecidos, con las necesidades y momentos del desarrollo personal, con las expectativas y los modelos que él ha creado, en función de relaciones comunicativas anteriores. En la vivencia se integran de forma estructural los aspectos afectivos relacionados con la repercusión que para el sujeto tienen las situaciones en vínculo indisoluble, con el análisis intelectual de las mismas, en la valoración que ellos hacen de sí mismos y de los otros, al nivel que las potencialidades del sujeto lo permitan.

Las vivencias se integran en sistemas en la medida en que se producen en diferentes esferas de la vida social del sujeto, en diferentes momentos de su historia personal, en dependencia de sus posibilidades y potencialidades y por las características dinámicas de ser productora de otros estados subjetivos.

Estos sistemas vivenciales por su carácter de permanencia en el tiempo y de su integración a diferentes momentos concretos del desarrollo personal se estructuran en configuraciones que suelen abarcar diferentes esferas de actuación, la familia, la escuela y la comunidad. Producen una inadaptación personal y social que pueden generalizarse en la medida en que no se ofrezcan modelos alternativos que le permitan el reencuentro de su situación personal en un nuevo sistema de relaciones comunicativas y según el nivel de independencia alcanzado por la propia subjetividad y de los momentos en que ella ha logrado niveles de integración estables. La posibilidad de que un cambio externo provoque en el sujeto una nueva reestructuración, solo acontece cuando tiene para él una significación personal. De ahí la gran dificultad para provocar un cambio cuando los modelos alternativos se presentan ajenos a su propia constitución subjetiva, cuando no se atemperan a sus expectativas y necesidades y cuando el proceso reeducativo es tardío.

Luego, consideramos que los Trastornos Afectivo-Conductuales (TAC) constituyen un tipo de configuración personal en la medida en que, en su constitución interna, se integran determinadas formas de apreciar y valorar su propia realidad en los diferentes contextos de actuación y determina una manera peculiar de comportarse que se ha creado sobre la base de los sistemas vivenciales que le dan significado y sentido personal a su actuación y que determinan, a su vez, la orientación y expectativas futuras de vida. Tienen un carácter de relativa estabilidad en dependencia de la edad del sujeto, de las contradicciones que se generan en los diferentes contextos de actuación y de la posibilidad de que se integren nuevos sistemas vivenciales.

Esquemáticamente podemos representar esta concepción como un modelo que se muestra en la Figura 2.

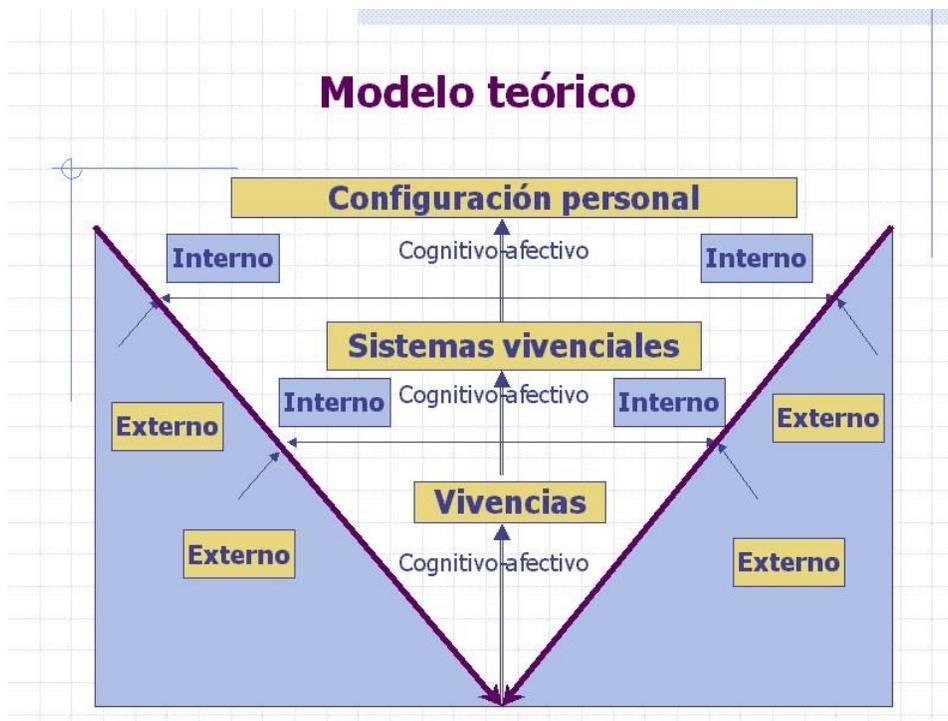


Figura 2: Lugar que ocupan las vivencias en el proceso de configuración personal

En esta nueva concepción se ofrecen pautas para el trabajo del maestro. El proceso docente educativo necesita el conocimiento profundo del escolar como premisa fundamental en la ejecución de las acciones educativas.

Consideramos que los docentes debemos tener en cuenta que:

No es posible emprender la educación y reeducación de los menores con TAC partiendo solo de sus manifestaciones externas.

Es necesario diagnosticar sus vivencias para conocer la perspectiva del niño, su situación personal.

A través de diferentes acciones educativas se puede propiciar que se produzcan en los niños nuevas vivencias de contenido y significación positivas en el marco escolar.

Sobre la base de la utilización de sus posibilidades cognitivas, enseñarlos a utilizar su intelecto para que signifiquen y resinifiquen vivencias anteriores.

Fortalecer recursos personales de autorregulación en situaciones de colaboración con coetáneos y adultos.

Propiciar el desarrollo de habilidades de comunicación social a través de conversaciones y talleres vivenciales que le permitan la formación de las capacidades empáticas, de escuchar, de solicitar y dar ayuda, expresar sus sentimientos y emociones ante otros.

Propiciar la adecuación de sus valoraciones y autovaloración a partir de la reconstrucción de sus sentidos personales en situaciones de colaboración e intercambio en el escenario escolar.

Preparar a las instituciones para evitar que aparezcan trastornos afectivo conductuales en los escolares, transformar la dinámica familiar, vincular a los diferentes factores de la comunidad y perfeccionar la labor educativa de los maestros a partir de su ejemplaridad y de su capacidad, formar niños, niñas, adolescentes y jóvenes plenamente desarrollados en los cuales no aparezcan desarmonías significativas en su desarrollo, son aspectos de la principal misión de la educación en nuestro país.

Consideramos, que la escuela primaria se erija en un centro de recursos y apoyo hacia la comunidad, hacia alumnos, familias, maestros e instituciones cercanas, constituye una condición necesaria para la prevención de

alteraciones conductuales. La escuela como institución social posee el prestigio y la preparación necesarios para nuclear desde su función educativa las acciones de prevención, orientación y potenciación que beneficien a la comunidad, no desde una posición de autoridad, sino ofreciendo los espacios y los especialistas necesarios para, desde una reflexión con la familia y con los agentes educativos comunitarios, realizar un diagnóstico de riesgos y diseñar estrategias efectivas para la prevención.

Ante todo conviene establecer que la prevención constituye una dimensión de la actividad pedagógica y en la medida en que se estructuren las acciones que propicien el desarrollo pleno de la personalidad de los menores, se previene que aparezcan dificultades, problemas y trastornos que entorpezcan el armónico y normal desarrollo de la personalidad.

“La prevención es uno de los objetivos más importantes de la educación cubana, en su integralidad implica la necesaria interrelación entre los diferentes agentes de socialización y, especialmente, de las diferentes enseñanzas por cuanto en la medida en que se realice la detección temprana de las dificultades que presentan los menores se evita, a partir de una estrategia orientada hacia la estimulación del desarrollo y la corrección de dichas dificultades, la instauración y estabilidad de alteraciones afectivas y de trastornos comportamentales que, como correlato externo, son los índices que alertan acerca de la inadecuación del desarrollo personal” (Betancourt Torres J. V: 2004)

La prevención además no es una acción privativa de la escuela, en ella participan todos los agentes de socialización, desde la familia, las organizaciones e instituciones de la sociedad, los medios masivos de comunicación.

La efectividad del trabajo preventivo en el entorno académico de la escuela implica que se cumplan una serie de requisitos entre los que resaltan aquellos que tienen que ver con la organización de acciones para evitar la aparición y el agravamiento de las dificultades que se revelan en el proceso del diagnóstico que sistemáticamente debe realizar el maestro, y propiciar que dichas acciones permitan que el escolar erradique y/o compense dichas problemáticas, implica también estructurar el proceso educativo en la dirección de obtener logros en el aprendizaje académico, permitiéndole a los alumnos acercarse a las características de su grupo etéreo. El desarrollo de las potencialidades cognoscitivas es un importante factor de desarrollo y compensación, pues facilita que el sujeto adquiera conciencia de sus problemáticas y elabore recursos para erradicarlas.

Las acciones preventivas en la escuela deben no solo propiciar un ajuste afectivo-volitivo y evitar los sentimientos de inadecuación sino además y de manera prioritaria, propiciar el pleno desarrollo de sus potencialidades en el plano cognoscitivo, cumplimentándose los objetivos de la enseñanza. Es por ello que la clase y las restantes actividades lectivas deben tener como propósito estimular el desarrollo integral. A este propósito deben también tributar las acciones que se estructuren por los diferentes especialistas que laboran en la escuela tales como, trabajadores sociales, instructores de arte, instructores deportivos, maestros de trabajo educativo, instructores de círculos de interés. El trabajo preventivo en la escuela precisa de las acciones mancomunadas de todos sus especialistas y agentes educativos externos a la institución.

Todas las instancias institucionales, organizaciones, centros laborales y sociales, comunidades, están en capacidad de brindar su contribución para el logro de este objetivo. La escuela es un eslabón importante por su misión educativo-formativa del desarrollo personal de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además de la educación de adultos. Pero la escuela no puede cumplir su labor al margen de la influencia de los restantes sectores de la sociedad y de los diferentes sistemas educativos. La escuela está enclavada en una comunidad,

ofrece y recibe una influencia sistemática de todos los sectores sociales. Para cumplir su misión de incorporar a la sociedad personalidades sanas, con altos valores patrióticos y personales, con motivos de aprendizaje que les permitan elevarse cultural y profesionalmente, precisa de la realización de acciones conjuntas con la comunidad, de extender su influencia hacia las familias, hacia los centros educativos del entorno, hacia los centros laborales, culturales, deportivos, hacia las organizaciones políticas y de masas y, a su vez, nutrirse de ellos, de experiencias conjuntas, de apoyos y recursos. En las relaciones con las familias implica que se convierta en un centro de educación familiar, de extensión e incluso de animación sociocultural. Por otra parte los centros de trabajo, los centros deportivos y de cultura pueden, y deben, integrar sus esfuerzos para el logro de una comunidad sana. Las escuelas pueden convertirse en centros que unifiquen estos esfuerzos.

Especial relación debe establecerse también con los restantes centros educacionales de la comunidad. Los alumnos que atiende la escuela primaria, estuvieron en el Círculo Infantil, fueron atendidos mediante las vías no formales en la etapa preescolar, a veces están integrados a iniciativas culturales o deportivas. La relación con estos centros debe propiciar que se ejerzan en ellas todas las medidas para potenciar la prevención a través del diseño de estrategias creativas, contextualizadas a las características de la comunidad y a la misión de cada centro, que amplíen el alcance preventivo.

Algunas escuelas primarias tributan cada curso un número mayor de menores hacia la enseñanza especial, otras presentan inconvenientes para acoger adecuadamente a los que transitan, algunas cuentan en su matrícula alumnos con medidas del Consejo de Atención a Menores. Se requiere, por tanto, un delicado engranaje que permita realizar con éxito la labor de prevención a través de la preparación de sus maestros para la atención a niños con estas necesidades y a sus familias.

La escuela primaria puede potenciar dicha actuación a través de la elaboración de una propuesta educativa ampliada en la que se organice el proceso, incluyendo proyectos culturales, científicos, recreativos, deportivos, productivos que amplíen los intereses intelectuales de los alumnos, les proporcionen vivencias de éxito, les eleve la autovaloración y la autoestima; e involucrar a las familias y, por extensión, a la comunidad, en esta propuesta, desde su diseño hasta su ejecución y evaluación. Se requiere estructurar actividades que permitan evaluaciones sistemáticas y de apoyo individual a los niños que presentan dificultades para adquirir aprendizajes fundamentales.

La coordinación de talleres y círculos de interés relacionados con la actividad productiva y científica pueden ser coordinados con instituciones de la comunidad. Estas actividades no solo permiten la preparación laboral futura y la formación vocacional, sino que también desarrollan la disciplina, la voluntad, la conciencia del valor del trabajo, sentimientos de camaradería y solidaridad y, como elemento esencial, crear en los alumnos y sus familias un sentido de pertenencia a la comunidad a través de la participación en sus actividades productivas y científicas y gracias a las necesarias relaciones que se establecerán entre familias y familias y entre familias e instituciones.

La familia, la comunidad, la escuela y los alumnos necesitan además de espacios para el análisis de sus desempeños, para la expresión de sus afectos y necesidades, para la discusión y organización de iniciativas y la solicitud de ayudas. La escuela primaria, mediante una delicada armonización y estimulación de la participación familiar y comunitaria, puede propiciar que se realice una autovaloración de los cambios, los retrocesos y avances, teniendo en cuenta que la evaluación tiene un objetivo fundamentalmente formativo. Los directivos de la escuela con los consejos de padres y los delegados de circunscripción pueden planificar la frecuencia y puntos a tratar en estas evaluaciones.

El cumplimiento de los Programas de la Revolución, el tener en cuenta las características específicas de estos alumnos, el brindar un entorno organizado con normas explícitas y benevolentes, el ofrecerle al alumno la posibilidad de que adquiera experiencias diferentes con vivencias de éxito, donde se sienta útil, donde pueda participar y ser escuchado, donde tenga espacios para la reflexión, donde los conflictos puedan ser verbalizados, donde los aprendizajes adquieran otro sentido que los ayude a comprenderse a sí mismos y a su mundo, donde se tengan en cuenta sus posibilidades y no exista dicotomía entre sus potencialidades cognitivas y afectivas, con una estructura flexible e integral, debe permitir que se produzca el cambio.

En la puesta en práctica de la estrategia proyectada como propuesta de la tesis de doctorado de una de las autoras de este artículo (Dra. C. Álvarez Betancourt, Y. "Propuesta de una estrategia pedagógica de preparación del maestro para la prevención de trastornos afectivo-conductuales en escolares de educación primaria" 2011) se ofreció a partir de su concepción, además de una respuesta teórica, un sistema de preparación del maestro y una implementación práctica que fue validada por criterio de especialistas y usuarios. Los resultados del diagnóstico y la necesidad expresada por los docentes permitieron elaborar esta estrategia de preparación del maestro para la prevención de trastornos afectivos y conductuales y, por consiguiente, la atención a la diversidad en el grupo clase dada por la presencia de alumnos con alteraciones de la conducta y los afectos. Se estructuraron el proceso de sensibilización de las estructuras, la integración de temas para la elaboración de los talleres metodológicos, la implementación práctica a partir del trabajo sistemático de los maestros y su control a través de consultorías y seguimiento por parte de la investigadora. La propuesta de estrategia estuvo dirigida a lograr transformaciones en la concepción teórica y metodológica del sistema de atención a estos menores en correspondencia con los objetivos del sistema educativo.

Lo más significativo e importante de los resultados está relacionado con la posibilidad de aplicación de los métodos debatidos y analizados en los talleres a la situación específica de cada maestro y grupo clase, extrapolando la metodología a la preparación del maestro para la atención a la diversidad en toda su expresión, no solo de alteraciones afectivo conductuales, sino de cualquier otra particularidad presentada por un alumno o un grupo. La experiencia obtenida con la implementación práctica del sistema de talleres destaca sus potencialidades para su inserción en el sistema de preparación metodológica del centro. Asimismo significó la sensibilización de los maestros en función de prepararse para ejercer una educación de mayor calidad.

El trabajo realizado por los maestros y llevados a los talleres permitió constatar:

- a) la ejecución de estudios de casos.
- b) la elaboración de instrumentos para profundizar en el diagnóstico de los niños y sus familias.
- c) la preparación de temas para las escuelas de padres.
- d) La preparación de actividades a realizar con los niños.

Conclusiones:

El quehacer de los maestros y la organización escolar demandan de una alta preparación y un continuo perfeccionamiento de las acciones dirigidas a potenciar la colaboración grupal y familiar e involucrar a los factores extraescolares, las demás instituciones educativas y a la comunidad, en función del desarrollo de la personalidad de los alumnos.

El proceso de atención educativa con objetivos preventivos de los alumnos con alteraciones afectivo-conductuales requiere que se produzca un vínculo entre todos los factores y agentes educativos que propicie el intercambio y la colaboración entre diferentes sectores e instituciones de manera tal que el tránsito del alumno por la escuela contribuya a ser más efectiva su preparación para la integración social y la vida futura.

Debe aceptarse y tratarse la diversidad humana como un hecho natural, además como una expresión de la riqueza cultural e histórica de la humanidad y como una vía para la comprensión de las posibilidades de desarrollo social de todas las personas independientemente de sus diferencias físicas, sociales, psicológicas. La inclusión, el apoyo y el empoderamiento de las personas con capacidades diversas enriquecen y diversifica el devenir educativo, personal, social, histórico y cultural.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez B.Y. (2014). *"La escuela primaria como centro de recursos y apoyo para la prevención de las alteraciones de la conducta en los escolares"*. Ponencia II Conferencia Internacional sobre Protección a la Infancia.
- Fariñas L. G. (1999). *"Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural"*. Revista Cubana de Psicología" Vol.16. 3:222-225
- Betancourt T. J. y col. (2002). *Selección de temas de Psicología Especial*. Ed. Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres J. V. (2004). *Informe de resultados del diagnóstico para el Proyecto Modelo Teórico Metodológico para la Prevención y Atención a los menores con trastornos afectivo conductuales y en grupos de riesgo*.

Bibliografía.

- Vigotski, S. L. (1989). *"Fundamentos de defectología"* Ed. Pueblo y Educación. Tomo V. p. 10-11, 223-275.
- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Ed. Pueblo y Educación. p.99, 100,106.
- Fariñas L. G. (1999). *"Acerca del concepto de vivencia en el enfoque históricocultural"*. Revista Cubana de Psicología" Vol.16. 3:222-225.
- Arias, B. G. & Betancourt T. J. y col. (s.f). *La atención a menores con Trastornos de la Conducta en Cuba*. UNICEF.
- Betancourt T. J. y col. (2002). *Selección de temas de Psicología Especial*. Ed. Pueblo y Educación.
- (2003). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. Editorial Pueblo y Educación.
- (2003). *La comunicación educativa en niños con necesidades educativas especiales*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1989). *Temas sobre la actividad y la comunicación*. "Las categorías de comunicación y de actividad en la Psicología" Ed. Ciencias Sociales. La Habana. p.356.

Arias, B. G. (2002). *"Fundamentos teóricos de la Psicología y su aplicación en el M.M.P.I."* In press.