

Efectividad del trabajo correctivo compensatorio en Escuelas de Conducta

Effectiveness of compensatory corrective work in Behavior Schools

MSc. Karen Soler-Veloz, ksoler@uo.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5529-6166>

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la efectividad del trabajo correctivo compensatorio que se realiza en las escuelas de conducta y de formación integral con adolescentes con trastorno conductual, como fundamento para una práctica educativa cada vez más inclusiva en la enseñanza general, desde el trabajo preventivo con el escolar, las agencias, agentes educativos y la intervención multidisciplinaria de especialistas. Los referentes se basaron en un estudio de caso único y en el método etnometodológico bajo una metodología cualitativa. Conformaron los grupos de estudio adolescentes resolucionados de la Escuela de Conducta II Osvaldo Socarrás; educadores de la Escuela de Formación Integral (EFI) Antonio Maceo, ambas de Santiago de Cuba. Se concluyó que el trabajo educativo con adolescentes con trastorno conductual, no augura de forma general, la modificación anhelada en el comportamiento desde su corrección y compensación.

Palabras clave: Trabajo correctivo compensatorio, trastorno conductual, Inclusión Educativa, Prevención.

Abstract

The objective of this article is to analyze the effectiveness of compensatory corrective work carried out in schools of conduct and comprehensive training with adolescents with behavioral disorders, as a basis for an increasingly inclusive educational practice in general education, from preventive work with the school, agencies, educational agents and the multidisciplinary intervention of specialists. The referents were based on a single case study and on the ethnomethodological method under a qualitative methodology. They formed the determined adolescent study groups of the School of Conduct II Osvaldo Socarrás; educators from the Antonio Maceo Comprehensive Training School (EFI), both from Santiago de Cuba. It was concluded that educational work with adolescents with behavioral disorders does not generally augur the desired modification in behavior from its correction and compensation.

Key words: Corrective compensatory work, behavioral disorder, Educational Inclusion, Prevention.

Introducción

Motivados por una tarea del proyecto de investigación “Adolescentes en situación de vulnerabilidad social de la Región Oriental: procesos de socialización, construcción de identidades y reinserción social”, y en respuesta a una demanda efectuada por el órgano de menores del Ministerio del Interior en la ciudad de Santiago de Cuba, e interesados en el cuestionamiento de las prácticas educativas para su perfeccionamiento continuo; nos insertamos para la realización de estudios investigativos en la escuela especial para adolescentes con trastornos de conducta categoría II, “Osvaldo Socarrás Martínez” y en la Escuela de Formación Integral (EFI) “Antonio Maceo Grajales”.

Se trata de dos instituciones educativas de tránsito, creadas por el estado cubano, que comparten como objeto social la formación integral de la personalidad de adolescentes con alteraciones variadas y estables en las esferas emocional y volitiva de la personalidad, de carácter reversible, en un tiempo breve; sobre la base del carácter correctivo-compensatorio del proceso educativo, en estrecho vínculo con la familia y la comunidad. Se encuentran bajo la asesoría del Ministerio de Educación y del Ministerio del Interior en el país.

A diferencia de la EFI, la escuela “Osvaldo Socarrás Martínez” acoge a adolescentes provenientes de los niveles de Enseñanza Media Secundaria Básica y Técnico-Profesional, cuyo internamiento constituye una medida de carácter **preventivo** a adoptar por parte del Ministerio de Educación (Mined), así como por el Órgano de Prevención de Menores del Ministerio del Interior (Minint), quienes han sido diagnosticados por el Consejo de Atención a Menores (CAM) de ambos Ministerios, por presentar trastornos en el comportamiento o una conducta social desajustada.

En algunos casos, como agravante, el ser comisores de hechos que la ley tipifica como delitos, en su mayoría no denunciados, comprendidos en la segunda categoría según lo que dicta el Artículo 2 del Decreto Ley No 64/82¹. Se alude a los adolescentes que

¹ Decreto Ley 64/82. Documento que legaliza y dirige el sistema de atención a menores de 16 años con trastornos conductuales. Prioriza un tratamiento eminentemente educativo, alejado de procesos judiciales.

Segunda categoría: Menores que presenten conductas disociales o manifestaciones antisociales que no lleguen a constituir **índices significativos de desviación y peligrosidad social**, o que incurran en hechos antisociales que no muestren gran peligrosidad social en la conducta, tales como determinados daños intencionales o por imprudencia, algunas apropiaciones de objetos; maltratos 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.

acceden a la institución evaluados por el Centro de Diagnóstico, Evaluación y Orientación a Menores (CEAOM) del MININT diagnosticados como **resolucionados**; estos delitos son de menor alcance o repercusión social con respecto a los que cometen los adolescentes que ingresan a la Escuela de Formación Integral. En el caso de los que acceden al centro por el Mined se diagnostican como **dictaminados** por el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO).

Una vez accedido a la Escuela de Conducta II como parte del vagabundeo y la exploración del campo, lo interesante fue conocer que el centro constituye actualmente una de las principales fuentes de ingreso de menores a la Escuela de Formación Integral. Luego de una estancia transitoria en el mismo, los adolescentes que ingresaban como medida preventiva para corregir y compensar su comportamiento, posteriormente a su egreso, lo agravaban al punto de ser internados en la EFI. De igual forma, en esta última, expertos refirieron poseer estudiantes que habían transitado antes por la institución; que algunos se incorporaban a la sociedad y no contraían vínculos laborales y otros incurrían en delitos que los privaban de su libertad.

Esto condujo a cuestionar cuál era la efectividad de estos centros en el cumplimiento de su encargo social. Por supuesto que no se trataba de hacer un análisis *per se*, centrándose solo en el papel de la institución o en el rol de educador de cada uno de los especialistas o agentes que conforman el equipo encargado de tan compleja tarea.

Había que volver la mirada al proceso de desarrollo de la personalidad, al papel preventivo de la educación, desde la primigenia desplegada por la familia hasta al rol que juegan las instituciones educativas de la enseñanza general en la inclusión educativa de los escolares que manifiestan “señales-síntomas” en sus emociones y en su comportamiento, que dan cuenta de la presencia de alguna desviación o alteración, para su corrección oportuna; al igual que a la participación multidisciplinaria de especialistas en su tratamiento y orientación.

Sin embargo, antes del desarrollo de estas investigaciones conocíamos por la experiencia de trabajo en el área de la Psicología Educativa, que cada vez se incrementan más los casos que se identifican en el contexto escolar de educandos con manifestaciones negativas en su comportamiento y que son remitidos al servicio de Psiquiatría Infantil y Psicología del Centro Comunitario de Salud Mental de la localidad. Esta investigación se había interesado por la atención que reciben en este centro, por la conducta a seguir por el Centro de Diagnóstico y Orientación Municipal (CDO), por explorar con maestros

primarios la percepción y expectativa que poseen en relación a estos menores y por conocer sobre la particularidad del trabajo preventivo que se desarrolla en la escuela con el escolar, la familia y la comunidad.

Por tanto, se presentaba una oportunidad valiosa para escudriñar qué sucede una vez que el estudiante es trasladado de forma transitoria a los “centros de conducta²”, ¿cuál es la dinámica de los procesos formativos y la efectividad del trabajo educativo que se efectúa en estos centros? ¿cuánto garantizan la modificación conductual anhelada por la sociedad, la escuela, el maestro, la familia, la comunidad?; ¿en qué medida se compromete el adolescente con su cambio? La brújula era el trabajo correctivo compensatorio.

Para responder de algún modo a estas interrogantes, se desarrollaron al unísono dos estudios. Uno desde la perspectiva del adolescente y otro desde la de los educadores. El primero de ellos efectuado por Soler y Merino (2018), asumió como **objetivo general:** Valorar la expresión de la percepción de adolescentes resolucionados sobre el rol del maestro en el trabajo correctivo-compensatorio, en su cambio comportamental.

Era esencial conocer la percepción del alumno sobre la efectividad de las influencias educativas que en torno a él se gestan; comprender cómo el estudiante subjetiviza la formación, y cómo ello participa en las posibilidades de cambio conductual, propósito fundamental del centro. Se adoptó la percepción sobre el rol del maestro, personalizando así la formación en el vínculo educador-educando y porque es en el rol del educador donde se deposita en gran medida la labor correctiva compensatoria.

Se partió del criterio de que entre la influencia educativa y el desarrollo no existe una relación lineal o directa, Fariñas (2005), y ello indica la necesidad de tomar como objeto a los procesos de internalización que realiza el sujeto, desde el análisis de la dimensión individual.

Su abordaje se realizó desde la propuesta Psicosocial de la Educación según Ibarra (2005), perspectiva bajo la cual la educación es entendida en calidad de proceso de interacción personal. Así, la percepción se destaca entre un conjunto de procesos psicosociales que según la autora posibilitan captar la realidad del contexto escolar. Esta vez enmarcado en el alumno, en tanto se concibe como el principal sujeto del proceso de la formación y del trabajo correctivo- compensatorio que tiene lugar en la escuela de conducta II.

² Se emplea el término para hacer referencia a instituciones educativas cuyo encargo social se concreta en la modificación conductual, mediante el trabajo correctivo compensatorio.

El segundo estudio desarrollado por Laborde (2017), interesado en el conocimiento de la representación social que posee el educador sobre la formación integral de estos adolescentes, en calidad de estructura de significados que orientan y regulan la labor del educador en la formación durante el ejercicio de su rol. Al decir de Jodelet (1986, p. 472 en Perera 2005, p. 50) refiriéndose a la representación social es: “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual”.

Se planteó como **objetivo general**: Caracterizar la representación social que sobre la formación integral poseen los educadores de la EFI, a partir de su componente estructural.

Al tomar como punto de partida los resultados obtenidos en estas investigaciones, las ideas que se han venido exponiendo y para dar respuesta a las interrogantes que nos hemos formulado, la intención de este artículo se asienta en el objetivo de: Analizar la efectividad del trabajo correctivo compensatorio que se realiza en las escuelas de conducta y de formación integral con adolescentes con trastorno afectivo conductual, como fundamento para una práctica educativa cada vez más inclusiva desde el trabajo preventivo con el escolar, las agencias y agentes educativos y la intervención multidisciplinaria de especialistas.

Materiales y métodos

Los estudios psicológicos se fundamentaron en la metodología cualitativa teniendo en cuenta la naturaleza de las investigaciones, y en la medida que ella posibilita el conocimiento de la realidad captando el significado particular y auténtico que a cada hecho, proceso o fenómeno social atribuye su propio protagonista.

Es preciso resaltar que la investigación encausada a la representación social de los educadores sobre la formación integral tomó en consideración las dos orientaciones metodológicas existentes para este tipo de estudio según Perera (2005). La primera orientación centrada en el proceso y la segunda orientación centrada en la estructura/contenido. Siendo consecuentes con ello, fue asumida la segunda orientación toda vez que se parte de considerar a la representación social como un producto, resultado de la interacción de componentes que interactúan entre sí, estructurándose en un sistema de referencia que se constituye en una guía para la acción, en este caso, de los educadores.

Esta orientación permitiría comprender la organización interna de las representaciones sociales, describiendo sus contenidos representacionales y estableciendo comparaciones entre su estructura y contenido.

El diseño escogido de manera común fue el de **estudio de caso único** lo que implica “un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez y García, 2004, p. 92).

El método de investigación privilegiado en ambas investigaciones fue el **etnometodológico**. Este método devela los recursos y estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas cotidianas, según Rodríguez y García (2004). Estudia los fenómenos sociales incorporados a los discursos y a las acciones de las personas, a través del análisis de las actividades humanas en las que participan.

Y es que la percepción era entendida, desde los presupuestos de la investigación, como un proceso que se construye en el vínculo, y que permite comprender el significado que adquiere la práctica educativa y su influencia para el estudiante.

En el caso del estudio de las representaciones sociales, se develaría el cómo los educadores se representan la formación integral, a partir del análisis de los discursos (universo de significados construidos) y de la práctica educativa, que, en torno a la formación, todos comparten en la Escuela de Formación Integral “Antonio Maceo Grajales”. El conocimiento de esa estructura de significados compartidos, aspecto medular de las representaciones sociales, permitiría explorar cómo estos participan en el logro del objetivo formativo de la escuela, esta vez desde el actuar de los educadores que facilitan y guían la formación.

Percepción de adolescentes sobre el rol del maestro en la Escuela de Conducta II Osvado Socarrás Martínez, Santiago de Cuba (Estudio 1).

El grupo de estudio quedó conformado por 4 adolescentes resolucionados por el MININT, internos en la escuela especial de tránsito para adolescentes con trastornos de conducta categoría II Osvado Socarrás Martínez. De ellos, una hembra y tres varones; todos comisores primarios de hechos que la ley tipifica como delito. Estos adolescentes ingresaron al centro como medida preventiva. Sus edades oscilaban entre 14 y 15 años, cursaban el 8vo y el 9no grado respectivamente. Los 4 se ubicaban en la categoría

“ligeramente superado³”, alcanzada en la segunda evaluación de la conducta del curso realizada en el mes de mayo del 2017.

En un primer momento se realizaron entrevistas a directivos del Órgano de Prevención de Menores, a miembros del Consejo de Dirección de la Escuela de Conducta II y a maestros de vasta experiencia pedagógica, considerados como informantes claves.

En un segundo momento se realizó el análisis documental como otra vía de familiarización con el campo y búsqueda intencional de datos útiles a la investigación. Entre los documentos analizados se encuentra el Decreto Ley No 64/ 82, Modelo de Escuela Secundaria, el Reglamento Escolar, los Expedientes Psicopedagógicos.

En un tercer momento se realizan las observaciones no participantes. Se efectuaron cinco observaciones, de ellas dos a la actividad docente: una en el grupo de 8vo grado a la clase de Biología y otra al grupo de 9no a una clase de Matemática. Se realizaron dos observaciones a las actividades que desarrolla el maestro educativo con los adolescentes; una en el destacamento de las hembras y otra en el de los varones, y se observó una evaluación de la conducta correspondiente a uno de los adolescentes que integra el caso (actividad de prioridad en el centro).

Por último, se aplican las entrevistas en profundidad a los cuatro adolescentes que constituyeron el caso; entrevista que se auxilió por la grabación de la información emergida.

Representación social de la formación integral en educadores de la EFI “Antonio Maceo Grajales”. (Estudio 2)

Quedó conformado por once educadores, seis del sexo femenino y cinco del sexo masculino. De ellos, siete profesores o docentes frente a aula, y cuatro educadores provenientes del órgano del MININT que comparten las actividades cotidianas del destacamento e institución.

Entre los docentes: una profesora de español literatura, con treinta y cuatro años de experiencia docente y dieciocho años de trabajo en el centro; una profesora de química con veintiséis años de graduada y con siete años en la institución, una maestra de matemática con dos años de experiencia docente y ocho meses de trabajo en el centro,

³ Alude a una de seis categorías que se establecen como criterio para evaluar el comportamiento del adolescente en el centro en un proceso denominado Evaluación de la Conducta. Involutivo (I), Agravado(A), Sin Evolución (S.E), Ligeramente Superado (L.S), Casi Superado (C.S), Superado (S), siendo esta última la que indica el egreso de la institución.

una instructora de arte con tres años de experiencia docente en la institución, una profesora de historia con un año de graduada y de experiencia en esta escuela, un profesor de preparación ciudadana para la defensa con seis años de trabajo en la escuela. Entre los educadores del MININT: uno de ellos con trece años de experiencia en la labor educativa en la EFI, otro con cinco años de trabajo en el centro y los dos restantes, uno con tres años y el otro con ocho meses de estancia en esta institución.

En un primer momento se procedió a la revisión de documentos rectores de la institución como vía de acceso a su cultura: normativas, regulaciones, direcciones del proceso formativo como sus objetivos, misión, características de la formación integral. Entre los documentos consultados están: la caracterización de la EFI, base normativa de menores, la plantilla de trabajadores, las normas de trabajo para los educadores del MININT.

En un segundo momento se realizó la observación al proceso docente desde su dinámica; era crucial para corroborar en la práctica las informaciones obtenidas luego a través de sus representaciones. En un tercer y último momento se conformó el grupo focal de discusión con los educadores de la EFI y se efectuaron las entrevistas enfocadas, con las que se concluyó la recogida de la información.

Es importante precisar que la observación al proceso docente se consideró en su realización en una etapa anterior a los instrumentos empleados en el tercer momento para no alertar a los educadores de la intencionalidad del estudio y poder captar de forma más verídica la dinámica del proceso docente educativo.

La grabación se utilizó como recurso auxiliar para facilitar la recogida y el procesamiento de la información.

Resultados

Contrastando los resultados obtenidos en los dos estudios efectuados y guiados por las interrogantes iniciales, pudiésemos referir que la dinámica de los procesos formativos en ambas instituciones, está mediada por un trabajo correctivo compensatorio caracterizado por la conjunción de influencias educativas disímiles, direccionadas por el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, a través de educadores que desde diferentes perspectivas y formación profesional, se aproximan en la labor de modificar y sustituir comportamientos no adecuados en los adolescentes.

Son direcciones importantes además lograr el vínculo escuela-familia-comunidad en la atención integral del escolar; desarrollar valores éticos y morales que les permitan enfrentar situaciones de conflicto que desencadenen conductas socialmente inadecuadas; garantizar la continuidad de estudios y la preparación laboral; establecer relaciones de comunicación que refuercen el autoconocimiento, la autoestima, la confianza en el futuro y vivencias de éxito en condiciones de colaboración en el contexto escolar.

Para transversalizar el trabajo correctivo compensatorio a las actividades docentes, según Becerril (2016) y Laborde (2017) en la Escuela de Formación Integral la clase se vincula con una situación de delito similar a la vivida por el adolescente; se les instruye, con apoyo de un jurista, acerca de las leyes y sobre la connotación legal de los delitos de los que han sido comisores; se desarrolla trabajo grupal y psicoterapéutico por parte de un equipo multidisciplinario.

La enseñanza se organiza a partir del programa de la enseñanza general según el grado escolar vencido, con adecuaciones o ajustes atendiendo a sus necesidades educativas. Se promueven valores como: dignidad, honradez, humanismo, solidaridad, laboriosidad, responsabilidad y compromiso. El régimen de vida difiere al de otras instituciones educativas e incluye actividades de infantería. La disciplina es impuesta dada las características psicológicas de los estudiantes y el ser comisores de hechos que la ley tipifica como delitos. En la Escuela de Conducta II una actividad importante que ejecuta el maestro es la Evaluación de la Conducta; en ella se valora el progreso alcanzado por el adolescente en relación a la estrategia de atención educativa y a sus metas, y se fijan nuevas metas para el próximo período.

No obstante, no puede catalogarse de efectivo el trabajo correctivo compensatorio desplegado si se compara la meta ideal o esperada por estos centros y sus educadores, y la meta alcanzada en relación a una verdadera transformación o cambio actitudinal, emocional, conductual en los adolescentes, de acuerdo a los principios éticos y morales que rigen el sistema social.

Por un lado, puede aludirse que a pesar de que los adolescentes que conformaron el grupo de estudio 1, revelaran una percepción positiva del rol del maestro en el trabajo correctivo compensatorio; expectativas altas sobre la posibilidad de reversibilidad conductual y metas claras enfocadas al cambio- como garantes de su egreso de la institución; estas, son contrarias a las percepciones compartidas por los maestros, quienes no creen en el cambio y cuyas expectativas en relación a su trabajo por ende son bajas. Expresiones así lo

demuestran (...) “Ve a ver que hacen con él, porque aquí no hay más nada que hacer”. “Algunos si cambian en el centro, pero cuando llegan a la familia, todo el trabajo de nosotros se vuelve nada”, “son simuladores” (Soler y Merino, 2018).

Los adolescentes, a su juicio, son simuladores del comportamiento deseable, y aseguran que los resultados de sus influencias no son suficientes si no participa con ellos la familia; depositando en esta, en buena medida, la efectividad de su trabajo. Las expectativas bajas de los maestros sobre las probabilidades de modificación conductual evidentemente no son a priori pero pudiesen actuar como una suerte de “profecía autocumplida” (Merton, 1967) según Ibarra (2005) en la calidad y resultados de sus prácticas educativas.

Por otro lado, los educadores que conformaron el grupo de estudio 2, a pesar de poseer una amplia información sobre la formación integral y un conocimiento vasto sobre el trabajo correctivo compensatorio a desplegar, aspecto que evalúan como muy bueno, tampoco auguran su éxito “cuando salen de aquí cometen delitos peores y van presos”; “otros egresan y al cabo de los meses están de vuelta (...) se pueden contar los que se reinsertan satisfactoriamente”; “realmente se logra muy poco con ellos, ellos fingen conducta para salir de aquí rápido”; “para cambiarlos a ellos tenemos que cambiar a su familia, a la sociedad y eso es imposible, cuando regresan a sus casas se encuentran con el mismo medio disfuncional y vuelven a incidir”(…) si en las escuelas normales se realizara el trabajo correctivo compensatorio fueran menos los niños que vinieran para acá, pero en esas escuelas el maestro se quita el problema rápido de encima y sacan al estudiante indisciplinado del aula y dice que no pueden con él”(…) Laborde (2017)

Y es que, en tanto los educadores responsabilizan a la familia, a la comunidad en las que convive el adolescente, y cuestionan la efectividad del trabajo que realiza la enseñanza general en las edades tempranas; no advierten en la participación activa del estudiante en el proceso correctivo de su conducta. De igual forma, evidencian contradicciones internas entre ellos en cuanto a la representación social de la formación, e incongruencias en sus dimensiones informacional y actitudinal, matizadas por creencias estereotipadas sobre los estudiantes con trastorno conductual y la necesaria utilización de métodos coercitivos como recurso para lograr el control y algún cambio posible esperado.

En relación a estos métodos coercitivos, llegan a no cuestionarse por algunos educadores, asumiendo posturas de conformidad o naturalización ante manifestaciones de violencia que, en el trabajo educativo, lejos de modificar comportamientos inadecuados, los refuerzan.

De manera común o puntos de encuentro entre ambos estudios se aprecian: la baja expectativa de educadores sobre la modificación conductual y los resultados del trabajo correctivo compensatorio; la necesidad de la intersección de influencias educativas positivas de la familia, la comunidad y sociedad en general en la formación integral de los adolescentes durante su estancia en la institución y posterior a su egreso; el reconocimiento del papel de la prevención o intervención temprana desde la enseñanza general con estos menores; la complejidad del trabajo correctivo compensatorio en la edad.

Es objetivo enfatizar en la significatividad de la prevención, es decir, que se instrumenten tempranamente desde las diferentes agencias educativas, acciones encaminadas a garantizar que las condiciones de educación y socio ambientales en la que los niños y adolescentes se educan, sean las más propicias para el sano desarrollo de su personalidad; evitando así la aparición de problemáticas en el comportamiento de los mismos.

Para ello es preciso activar las bondades del diagnóstico en la investigación de las particularidades del desarrollo de cada niño desde su inserción a otros contextos educativos (círculo infantil, vías no formales o bien la escuela en la edad escolar), conocer su realidad y proponer alternativas pertinentes de intervención ante las diversas problemáticas que puedan emerger, desde una evaluación multidisciplinaria de especialistas y de un trabajo en equipo, evaluación o visión de conjunto.

La intervención implica un acompañamiento a la familia y al menor, y debe estar nucleado por la premisa de una educación cada vez más inclusiva. Tal como se refiere en los Procedimientos para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en la Educación Primaria. Se trata de una práctica sustentada en la atención a la diversidad, diseñada para todos y cada uno de los educandos, basada en el derecho de igualdad de oportunidades, la calidad de la oferta educativa y una plena participación de todos los educandos.

Desde la postura que asumimos se trata además de “salvar” mediante la educación; responder al reto que impone educar a niños con manifestaciones diferentes o con factores de riesgo que conducen a alteraciones en su desarrollo psicológico. Perfeccionar la práctica y comprometernos con ella, en la atención psicoeducativa de las necesidades identificadas. Suponer que esas necesidades puedan ser resueltas en un contexto diferente y diferenciado por su especialización, separando al niño de su contexto natural y depositando la responsabilidad a otros agentes o actores, implicaría correr el riesgo de tener más adolescentes y jóvenes parecidos a los de las investigaciones efectuadas, y

como se verificó no alcanzar el éxito en el trabajo correctivo compensatorio que desarrollan las Escuelas de Conducta y de Formación Integral.

Sin embargo, en la exploración de la percepción que poseen maestros primarios en formación, a través del ejercicio de la docencia, se comprobó que la atención a la diversidad en un sentido estrecho del término, era para ellos un problema ante el cual no se sentían preparados para asumir. Lo referían como una responsabilidad de otros profesionales de la salud (psicólogos, psiquiatras, neurólogos) o de la educación; como contenido del imaginario social de su contexto y sustentado en las vivencias cotidianas de sus prácticas frente al salón de clases. Consintieron en entrevista grupal estar a favor de la “exclusión” en el sentido del tránsito de los menores hacia una escuela de conducta.

Por tanto, estas ideas dejan una brecha abierta a la investigación e intervención psicosocial, y nos conducen a pensar y sin pecar en ser categóricos, que todavía es insuficiente el trabajo preventivo en el peldaño inicial de la educación. Idea que se corrobora en la apreciación que comparten los educadores que conformaron el grupo de estudio.

No se puede olvidar que mientras más avanza el desarrollo psíquico, más complejo se torna el trabajo educativo, por el afianzamiento y configuración de determinadas formaciones psicológicas en la personalidad; aunque tampoco se descarta la posibilidad del cambio conductual. Esta posibilidad depende esencialmente del compromiso y participación del sujeto. Sujeto con una historia de vida sensible, que ha crecido y ha aprendido a conducirse bajo el estigma social de ser un sujeto “conductual”.

Retomando las investigaciones presentadas y aludiendo al compromiso del adolescente con la modificación conductual, se constató un desplazamiento, o atribución a factores externos al sujeto de esta posibilidad. El estudiante deposita en el maestro sus expectativas de cambio; no se percibe protagónico ni responsable de la reversibilidad de las manifestaciones comportamentales que lo condujeron allí; asume metas extrínsecas y formales condicionadas a la necesidad de obtener una evaluación externa positiva de su conducta, lo que le facilitaría salir de la institución.

El maestro responsabiliza de la esperada corrección y compensación a otros agentes educativos: padres, comunidad, maestros primarios, y en ese ir y venir, se niega la verdadera esencia del papel activo del sujeto y de la subjetividad en el desarrollo personal, por lo que pudiésemos afirmar que las influencias educativas que se gestan no son suficientemente potenciadoras del desarrollo de estos adolescentes.

Entendida la subjetividad como sistema activo y generador, y no un simple reflejo o epifenómeno de las condiciones de vida, tal como nos propone González (2016). La subjetividad se constituye en condiciones sociales, históricas y culturales específicas, pero ella es una producción y se define no por los acontecimientos y hechos que caracterizan esas condiciones, sino por los sentidos subjetivos que se generan en el curso de la experiencia vividas dentro de esas condiciones. Bien pudiesen los sentidos subjetivos convertirse en un conocimiento importante que orienten las prácticas educativas en estos centros.

El individuo se torna sujeto de su actividad cuando es capaz de tomar decisiones y desarrollar formas de subjetivación singulares dentro del marco normalizado de toda experiencia institucional. Compartimos la creencia que incentivar estas formas de subjetivación pueden resultar un derrotero significativo en el alcance de la transformación deseada.

Discusión

Con respecto a la EFI, los adolescentes que se internan en ella (menores de 16 años de edad), han sido comisores de hechos tipificados como delitos graves y muy graves, que se valoran de un elevado impacto social negativo, y que por su minoría de edad no son sancionables, tales como: la prostitución, el asesinato, la violación, el robo con violencia, lesiones graves, entre otros. Es evidente el deterioro de la conducta en todos los escenarios donde se inserta el adolescente: la escuela, la familia y la comunidad. El pronóstico de cambio conductual de los mismos es menos favorable.

Descritas brevemente la misión de estas instituciones, es importante retomar que el núcleo directriz del proceso educativo en ellas lo constituye el *trabajo correctivo compensatorio* de todo el personal involucrado desde diferentes roles en la educación de estos adolescentes. Este trabajo descansa en el principio de igual nombre formulado por Vigotski y que se ha convertido en el postulado central de la Pedagogía Especial.

La **compensación**, como propiedad resultante de la plasticidad cerebral de los seres humanos, es la posibilidad de sustituir una función afectada con otra intacta, aunque en términos adaptativos, ya que la función que compensa no logrará reestablecer la función perdida. Se trata más bien de desarrollar al máximo las funciones y capacidades no dañadas, con vista a suplir las que se encuentran afectadas. El término **corrección**, se trata

de la posibilidad de rectificar un proceso, una propiedad, una función afectada; es decir, que retome sus características normales de acuerdo al grupo ontogenético.

El trabajo correctivo compensatorio para la formación integral, especifica Duvalón (2015), se desarrolla a partir de un conjunto de actividades curriculares y extracurriculares que expresan un significado para el alumno en el proceso de intercambio de saberes. Por tanto, se pretende que estas actividades ejerzan una influencia en su aprendizaje sobre la base de la potenciación de los procesos afectivos y volitivos de los estudiantes, teniendo como elemento fundamental el establecimiento de relaciones positivas de comunicación, las cuales posibilitan una participación activa del alumno y su familia en el proceso del cambio, con el objetivo de lograr una inclusión escolar, familiar y laboral.

Conclusiones

- 1. El trabajo educativo con adolescentes con trastorno afectivo conductual en las Escuelas de Conducta II y de Formación Integral, no augura de forma general, la modificación anhelada en el comportamiento desde su corrección y compensación. A pesar de que las influencias educativas se diseñan bajo una concepción desarrolladora, se constataron en los educadores fisuras en las prácticas educativas, permeadas por bajas expectativas sobre la probabilidad de cambio en los adolescentes; la utilización de métodos educativos que refuerzan las conductas que se desean extinguir o eliminar; contradicciones internas sobre la representación social de la formación integral en sus dimensiones informacional y actitudinal.*
- 2. Se atribuyen a factores externos al claustro y a los estudiantes, los bajos resultados alcanzados en la efectividad de la labor educativa. Esta labor se percibe compleja desde la escasa participación y compromiso de la familia, la escuela anterior, la vulnerabilidad del medio de reinserción social y la configuración de determinadas formaciones psicológicas en los adolescentes atendiendo a su edad y vivencias. El estudiante no se compromete con el cambio, empero simula conductas que lo acerquen desde la propia concepción de la dinámica formativa, a una categoría evaluativa que informe que ha superado el estado conductual inicial por el cual ingresó.*
- 3. Los resultados de los estudios presentados validan la necesidad de realizar una práctica educativa cada vez más inclusiva, preparada para atender a la*

diversidad desde su propio contexto, cuyo núcleo rector sea el trabajo preventivo del maestro con el escolar y su familia desde edades tempranas en la enseñanza general. Se precisa la implicación de diferentes agentes y especialistas mediante el trabajo multidisciplinario, comprometidos con la integración del estudiante y su modificación conductual desde los sentidos subjetivos.

Referencias bibliográficas

1. Becerril, R. (2016). Examen Estatal en opción al título de Licenciada en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
2. Duvalón, J. (2015). *El trabajo correctivo compensatorio a los problemas de conducta en las escuelas*. Santiago de Cuba, Cuba.
3. Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
4. González, F., Mitjans, A., Bezerra, M. (2016). Psicología en la Educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260-274.
5. Ibarra, L. (2005). *Psicología y Educación: Una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.
6. Laborde, G. (2017). *Representación social de la formación integral en educadores de la EFI "Antonio Maceo Grajales"*. (Trabajo de diploma).. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
7. Soler, K. y Merino, Y. (2018). *Percepción de adolescentes sobre el rol del maestro en la Escuela de Conducta II Osvaldo Socarrás Martínez*. *Maestro y Sociedad*,15(4). Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/>
8. Ministerio de Educación. (Curso 2016-2017). *Procedimientos para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en la Educación Primaria*. Dirección Nacional de Primaria.
9. Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la Teoría de las Representaciones Sociales*. La Habana: (s.e.).
10. Rodríguez, J. y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.