

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN | 5 |
| OBJETIVOS | 7 |
| Objetivo General: | 7 |
| Objetivos Específicos: | 7 |
| MARCO TEÓRICO | 8 |
| CAPITULO I: La Familia | 8 |
| La familia con un niño discapacitado | 13 |
| CAPITULO II: Pautas de Crianza | 15 |
| CAPITULO III: Familia y Discapacidad | 19 |
| CAPITULO IV: El Rol de la Escuela | 25 |
| CAPITULO V: Escolarización de Niños con Discapacidad | 30 |
| METODOLOGÍA | 34 |
| Tipo de diseño | 34 |
| Muestra | 34 |
| Instrumentos | 34 |
| ANÁLISIS DE DATOS | 46 |
| Análisis Sociodemográfico | 46 |
| Análisis Tipos de Familia | 51 |
| Inventario de Pautas de Crianza | 53 |
| Cuestionario sobre Conducta Escolar | 90 |
| Conclusiones de Análisis de Datos | 126 |
| Conclusiones Cuantitativas del análisis de datos | 126 |
| Conclusiones Cualitativas del análisis de datos | 128 |
| BIBLIOGRAFÍA | 137 |
| Anexo I: Cuestionario de Codificación | I |
| Anexo II: Cuestionario Sociodemográfico | II |
| Anexo III: Inventario de Prácticas de Crianza | IV |
| Anexo IV: Cuestionario de Tipos de Familia | VII |

Anexo V: Cuestionario sobre Conducta Escolar VII

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación busca mostrar y describir las pautas de crianza aplicadas por los padres, los tipos de familia y la conducta escolar en niños con discapacidad.

Lo que se pretende con esta investigación, es poder observar cuáles son aquellos elementos que se presentan como factor común en la familia o educación de los niños con discapacidad, denotando aquellos elementos característicos que permitan hacer un aporte al trabajo de distintas disciplinas que se dedican a los niños con diferentes discapacidades.

Para poder comenzar, es necesario entender aquellos conceptos que son ejes fundamentales de este trabajo. El primer concepto a tratar es el de pautas de crianza, las cuales son definidas por Cordera (1991) como “el modo en que los padres educan a sus hijos”. Las pautas de crianza son variadas y se aplican de diferente manera, pero en todos los casos está involucrada la expresión del afecto.

Estas pautas de crianza se implementan de acuerdo a la dinámica familiar, que es la que va a determinar el tipo de familia y las relaciones que la constituyen como sistema, determinando las respuestas de sus miembros a través de estímulos desde el interior y desde el exterior. Por otro lado, las conductas del niño aprendidas dentro del grupo familiar a través de la interacción con sus padres y demás miembros de la familia, se manifestarán en otros ámbitos, uno de los cuales es el escolar.

Es por esto, que se decidió investigar cuál es el comportamiento de los niños con discapacidad en el ámbito escolar. La escuela, es el lugar por excelencia donde los niños se relacionan con otros pares y adultos fuera del seno familiar, y donde pueden aprender nuevas conductas y habilidades sociales, para desarrollar su potencialidad no sólo referido a lo académico, sino también a la inserción social, aumentar la independencia y autonomía para desenvolverse de manera adecuada en el mundo que los rodea.

En definitiva, estas tres variables afectan de manera directa al niño, y lo que es importante es poder conocer cuáles son aquellas que manipulándolas pueden mejorar tanto la calidad de vida del niño discapacitado como el entorno que lo rodea.

Esta investigación se realizó con madres y docentes de los niños que concurren a la Escuela Especial “María Montessori”, de la ciudad de General Pico, Provincia de La Pampa, donde concurren niños con retraso mental por diferentes causas, y donde se pretende brindar un espacio de aprendizaje adecuado a las necesidades especiales de estos infantes.

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN

El tema familia ha sido motivo de debate de numerosas disciplinas y estudiado a lo largo de la historia desde diversas perspectivas. O sea, que es posible estudiar a la familia desde diferentes puntos de vista y también investigar acerca de ella desde diferentes autores pero siempre rescatando la importancia del sistema familiar en el desarrollo y la educación de la persona a través de las pautas de crianza transmitidas por los padres a sus hijos.

Durante la búsqueda de antecedentes relacionados a la temática de la presente investigación, se encontraron investigaciones y bibliografía que tratan una o dos variables de las tres que se pretenden estudiar en este trabajo: Prácticas de Crianza, Tipos de Familia y Conducta Escolar en niños con capacidades diferentes, mostrando resultados parciales sobre las posibilidades que se pueden dar en la presente investigación.

En primer lugar, es necesario mencionar que se recabaron datos sociodemográficos para permitir la contextualización de las familias que formaron parte de la muestra. Los datos sociodemográficos están relacionados a la composición de la familia, datos personales de los padres: edad, nivel educativo, situación laboral, etc., y datos sobre las edades y nivel educativo de los hermanos. Es importante mencionar que no se pretende equiparar la muestra evaluada en este trabajo con otras investigaciones, sino poder conocer el contexto en donde se encuentra inserto el niño, y si estas variables pueden llegar a ser plausibles de análisis, o sea, se relacionan directamente a otras evaluadas.

En la Revista Interuniversitaria de formación del profesorado que se titula "El impacto en la familia del deficiente mental" en la que se estudia la relación entre la familia y el deficiente mental y las diferentes etapas del ciclo vital por las que atraviesa una familia. Este artículo pone énfasis en la impresión o impacto que implica que un integrante de la familia sea deficiente mental, ante lo cual va a ser diferente su dinámica de actuación. Una de las conclusiones a la que ha arribado este estudio es que el sistema familiar esta influenciado por diferentes variables entre ellas la economía, la experiencia,

creencias ideológicas y, otras variables ambientales como por ejemplo los apoyos que reciban por parte de sus familiares, sus amigos, de la comunidad, lo cual determinarán su visión del problema y la manera de afrontarlo.

Otra investigación asocia estilos de crianza de los padres y las características de los niños, en un estudio longitudinal realizado por Diana Baumrind (1967-1986). Baumrind plantea esta relación tomando en cuenta cuánto exigen los padres a sus hijos y hasta qué punto estos padres son receptivos a los intereses y necesidades del niño. En esta investigación Baumrind estableció cuatro patrones principales de educación: autoritario, democrático, permisivo y de negligencia-rechazo.

En cuanto a la variable en estudio sobre tipos de familia cabe mencionar la investigación de Constanza Asrin (2004) que trata sobre la familia y el desarrollo temprano, más específicamente, la influencia del entorno familiar en el desarrollo mental, psicomotor y social en los niños. Una conclusión a la que se arriba es que el diagnóstico precoz de problemas y dificultades a edades tempranas conduciría a una mejora en la calidad de vida de niños con problemas en su desarrollo.

Con la intención de que se preste especial atención a la relación interpersonal del niño con capacidades diferentes, la importancia de este proyecto de investigación se fundamenta en la necesidad de profundizar en los tipos de vínculos de la familia y las pautas de crianza utilizadas por los padres y observar como ello incide en la conducta del niño discapacitado en el ámbito de la escuela.

Se aspira a que el presente trabajo permita arribar a nuevas conclusiones y nuevos interrogantes que funcionen como motores de futuras investigaciones.

El **tema del presente trabajo** es describir el tipo de familia, las pautas de crianza y la conducta escolar en niños con capacidades diferentes. En cuanto al **problema**, la pregunta a realizarse sería: ¿Qué características presentan las pautas de crianza, el tipo de familia y la conducta escolar en niños con capacidades diferentes?

OBJETIVOS

Objetivo General:

Describir los tipos de familias, las pautas de crianza y la conducta escolar de niños con capacidades diferentes.

Objetivos Específicos:

- Explorar las características sociodemográficas del entorno familiar de niños con capacidades diferentes.
- Conocer que tipos de familia son predominantes en niños con capacidades diferentes.
- Puntualizar las pautas de crianza que utilizan los padres con sus hijos con capacidades diferentes.
- Indagar las conductas de los niños con discapacidad en el ámbito escolar.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I: La Familia

Como punto de partida es necesario plantear el concepto de familia, ya que es uno de los puntos a investigar en este trabajo, y más específicamente cuando uno de sus miembros es un niño con discapacidad, lo cual va a diferir de otro tipo de configuración familiar. Es extensa la bibliografía en relación a la definición de familia, por ello se puede decir que es difícil de precisarla si se pretende dar cuenta de la multiplicidad de formas familiares que existen en función de las épocas históricas, de las diversas culturas e incluso de los diferentes grupos dentro de una misma cultura. Es decir, que no hay un único modelo de familia, sino que la vida familiar está caracterizada por la diversidad (Núñez, 2007).

En otras palabras, la definición de familia va a depender del punto de vista desde donde se observe, por un lado se pueden destacar los factores contextuales y sociales que van a incidir directamente en la configuración familiar, y por otro lado, desde una mirada, hay que destacar que cada familia es singular y tiene características que la hacen única y diferente a otra, y que posee elementos internos que producen estas modificaciones.

Tomando en cuenta los postulados de Minuchin (1986) la familia debe ser entendida como un sistema abierto en transformación, ya que cambia constantemente pero conservando una continuidad que le permite reconocerse como tal, a pesar de sus cambios, o sea que la familia no es una entidad estática sino que está en proceso de cambio continuo, lo mismo que sus contextos sociales. La familia es considerada como un sistema abierto debido a las relaciones que mantiene con el entorno y además por cómo se ve influida por lo que sucede en la sociedad de la cual forma parte. Para este autor la familia debe ser comprendida como un sistema que no es ajeno a lo que sucede a su alrededor sino que va a variar de acuerdo a cambios que ocurran por un lado en la sociedad: a nivel económico, político, cultural; por el otro en los cambios internos como mudanzas, separaciones, fallecimientos, entre otros. Pero más allá de estos cambios, la familia como sistema va a mantener

ciertas características que le permitan tener vigencia y mantener la dinámica instituida.

Un modo diferente de concebir a la familia es el de la autora Ana Quiroga (Citado por Chiappello y otros, 2006) que sostiene que la familia "...es el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad. Escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender". Rescata que para el niño su familia es el lugar donde se convierte en un ser singular, y donde ocurren sus primeros aprendizajes.

Una de las funciones de la familia es moldear y estructurar la conducta del niño y el sentido de identidad. El sentido de pertenencia se acompaña con una acomodación por parte del niño a los grupos familiares y con la asunción de pautas transaccionales en la estructura familiar. Aunque la familia es la matriz del desarrollo psicosocial de sus miembros, por lo cual deben acomodarse a la sociedad y garantizar alguna continuidad a su cultura. El niño aprende dentro de la familia modos de actuar y también pautas que regulan la interacción con sus padres, hermanos y que luego moldearán su conducta con otras personas (Minuchin, 1986).

En relación a lo planteado anteriormente, Minuchin (1986) caracteriza a la familia como un grupo social natural, que determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos desde el interior y desde el exterior. Su organización y estructura tamizan y califican la experiencia de los miembros de la familia.

Siguiendo el mismo autor, una familia es un sistema que se diferencia y desempeña sus funciones a través de sus miembros, y los individuos cumplen diferentes funciones dentro del seno familiar de acuerdo a los subsistemas que integran. Por ejemplo, las díadas, como la de marido-mujer (conyugal), madre-hijo (parental), hermano-hermano (fraterno), son subsistemas. Por otro lado, y de acuerdo a la configuración familiar, los subsistemas pueden estar formados por generaciones, sexo, interés o función. Los subsistemas generacionales suelen presentarse en familias extensas, donde conviven varias generaciones

(abuelos, hijos, nietos, etc.); por otro lado los subsistemas por funciones suelen darse conjuntamente con los subsistemas conformados por sexo, cuando una familia mantiene roles tradicionales, por ejemplo a las mujeres se les asigna el rol de amas de casa, cuidado de los niños, y a los hombres de sustento familiar, quien debe salir a trabajar, etc. Y a su vez, cada individuo pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas.

En función de esto, y siguiendo el criterio planteado por Minuchin (1986), se pueden encontrar tres subsistemas principales: el subsistema conyugal, el subsistema fraterno y el subsistema parental.

El **subsistema conyugal** se forma en el momento en que dos personas se unen con la meta de formar una familia, o sea que es la unión de la pareja y el tipo de vínculo que mantienen lo que define a los cónyuges. Está caracterizado por cumplir con funciones específicas y que son fundamentales para el funcionamiento de la familia y debe tener ciertos límites que permitan que el mismo se proteja de la interferencia de las necesidades y demandas de otros subsistemas.

El **subsistema parental** se forma en el momento que nace el primer hijo, es cuando la pareja a partir de tener a su hijo comienza a cumplir sus respectivos roles de padre y madre. En este subsistema los padres tienen la función de socializar, alimentar, guiar y controlar a sus hijos entre otras. Es necesario el uso de la autoridad por parte de los padres, ya que de no tenerla no podrán desempeñar adecuadamente sus funciones.

El **subsistema fraterno**, está compuesto por los hermanos y es el primer laboratorio en el que los niños pueden experimentar relaciones con sus iguales (Minuchin, 1974). Es en este contexto donde aprenden a competir, a negociar, a cooperar, a lograr amigos, y el obtener reconocimiento. Cuando los niños se ponen en contacto con el mundo de sus iguales extra familiares, intentan actuar de acuerdo con las pautas del mundo fraterno, lo experimentado y vivido por los niños con sus hermanos va luego a ser revivido

en la relación con sus compañeros de colegio, amigos y otros grupos de socialización.

Un modo de clasificar a la familia, según Minuchin es teniendo en cuenta la claridad de los límites en el interior de la familia. Algunas familias se vuelcan hacia sí mismas para desarrollar su propio microcosmos, impidiendo que ciertos factores externos irrumpen en su dinámica estructural. Normalmente, este tipo de familia denominadas familias aglutinadas, presentan un incremento consecuente de comunicación entre sus miembros (pero debilitada con las relaciones exteriores) y de preocupación entre los mismos. Como producto de ello, la distancia entre sus miembros disminuye y los límites se esfuman, son familias donde no se diferencian correctamente las funciones propias de cada sujeto: quien es el que transmite los límites, como se deben transmitir, los hijos tienen roles que no son propios de su etapa evolutiva. Al ser tan difusos sus límites, el sistema familiar puede sobrecargarse y carecer de los recursos necesarios para adaptarse y cambiar bajo circunstancias de estrés. Muchas veces este tipo de familias pueden colapsar y entrar en crisis ante cambios como una mudanza o un fallecimiento, situaciones traumáticas en sí mismas y que afectan el funcionamiento familiar.

Otras familias se desarrollan con límites muy rígidos, o sea hay una gran distancia entre sus miembros, la comunicación entre los subsistemas es difícil y las funciones protectoras de la familia se ven perjudicadas. En este caso, la comunicación se ve muy deteriorada, y hasta puede llegar a ser mínima, hacia el interior de la familia, mientras que los canales de comunicación hacia el exterior se ven fortalecidos, caso contrario al anterior. Este tipo de familias Minuchin (1986) la designa como familia desligada, en este caso los miembros presentan muy baja dependencia entre ellos, y los mecanismos de apoyo internos sólo se activan ante situaciones que provocan un nivel muy elevado de estrés.

Estos dos extremos del funcionamiento de los límites son designados, como se mencionó anteriormente, como aglutinamiento y desligamiento. Es posible considerar a todas las familias como pertenecientes a algún punto

situado entre un continuum cuyos polos son los dos extremos de límites difusos, por un lado, y de límites rígidos, por el otro, influyéndose en el tipo normal todas aquellas que se encuentran entre los extremos.

Se podría establecer que los conceptos de aglutinamiento y desligamiento se refieren a un estilo transaccional, o sea a un tipo de interacción planteándose diferentes tipos de familia: **Desligada** (límites inadecuadamente rígidos), **Normal** (límites claros) y **Aglutinada** (límites difusos).

Es difícil describir el tipo de familia normal, ya que el continuo es amplio y las posibilidades de constitución son muchas. Así mismo, se pueden caracterizar por tener relaciones familiares bien establecidas y que son de tipo positivo para todos sus miembros. Se muestran satisfechos de estar juntos pero reconocen que cada uno de ellos tiene intereses y necesidades individuales, por lo que precisan de cierto grado de privacidad. Otra de las características atribuidas por Minuchin (1974) a la familia normal es que poseen límites claros y precisos, con una jerarquización que manifiesta la autoridad parental clara y firme. Por otro lado, la estructura que plantea es flexible, ya que permite cierta autonomía y libertad de la estructura global, y por otro lado permite un crecimiento individual y maduración, satisfaciendo las necesidades propias de cada estadio del desarrollo. Finalmente, se puede mencionar el hecho de que el sistema familiar tiene capacidad de reestructuración adaptativa, tanto a cambios internos y externos.

En la sociedad actual existe una gran variedad de estructuras familiares: tradicionales (padre, madre e hijo), monoparentales (un sólo padre/madre y su hijo), adoptivas (padres que adoptan un hijo), con o sin hermanos, ensambladas (dos padres que se unen para formar una familia, pero poseen hijos de relaciones anteriores), con o sin apoyo de familia extensa. Por otra parte, familias con una composición similar son también muy diferentes entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la educación de los hijos, o actitudes ante la discapacidad (Gema Paniagua, 2004). O sea, que son muchos los aspectos que permiten diferenciar a una familia respecto de otra:

nivel económico familiar, nivel educativo de los padres, cantidad de integrantes de la familia, fuentes de información a las que tiene acceso la familia y aspectos que hacen a la dinámica familiar.

En función de lo dicho hasta el momento, hay que remarcar que la familia cumple un rol fundamental en la socialización de los hijos y en su educación como seres humanos. Las pautas disciplinarias que cada familia transmite a sus hijos van a influir en el modo de actuar de ellos, tanto dentro de ella como en otros contextos, uno de los cuales es el escolar. Se pueden encontrar varias pautas de crianza, algunas más autoritarias y exigentes, otras más permisivas y democráticas y también aquellos padres que no se involucran tanto con sus hijos, o más bien no se focalizan en las necesidades de sus hijos sino en las propias, que están asociadas a tipos de familias específicos, y que hacen a su dinámica interna.

Para el presente trabajo, es necesario considerar el caso de las familias en las cuales uno de sus miembros tiene una discapacidad, lo cual produce un impacto tanto en los padres como en los demás miembros de la familia lo cual implica un trabajo de elaboración y de aceptación más arduo, por ello se pueden producir distintas reacciones ante esta situación.

La familia con un niño discapacitado

El nacimiento de un niño con alguna discapacidad produce, con frecuencia, una crisis en la familia, y es en este momento donde la familia muestra su capacidad de ser flexible ante situaciones inesperadas, y donde van a poner en juego su capacidad de adaptación. En aquellas familias donde los límites son rígidos, una situación como esta puede llegar a causar la separación o divorcio de la pareja, mientras que en familias aglutinadas los vínculos tienden a fortalecerse más y a volverse más inflexibles ante los estímulos externos.

Cuando se incorpora a la familia un miembro con discapacidad (motriz, visual, auditiva, intelectual) los roles, vínculos, funciones, se modifican y se

reasignan entre los restantes miembros, modificando de manera profunda la dinámica estructural de la familia. De hecho, según la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Minusvalías (1986), que se realizó en España el Instituto Nacional de Estadística, a la pregunta de si la deficiencia padecida por un familiar impedía a la familia llevar una vida "normal", más de la mitad de las familias encuestadas contestaron que sí.

Debido a este cambio de dinámica y de estructura familiar, es necesario una ayuda mutua entre los miembros de la familia, como así también entre la familia y las entidades de la sociedad a los que se vinculan (escuela, institutos de salud, profesionales, entre otros) para lograr satisfacer las demandas que este niño con discapacidad requiere. Este tipo de vínculos, puede permitir un mejor funcionamiento de la dinámica familiar, evitando el colapso que puede sufrir caso de no contar con este apoyo, y por otro lado también permitirá que el niño logre cierta autonomía e independencia para poder manejarse y adaptarse al mundo exterior.

CAPITULO II: Pautas de Crianza

Cuando los padres se relacionan con los hijos y realizan sus funciones, ponen en práctica unas tácticas llamadas estilos educativos, prácticas de crianza o estrategias de socialización, con la finalidad de influir, educar y orientar a los hijos para su integración social. En otras palabras, las pautas de crianza son patrones de comportamiento de los adultos, más directamente son el modo en que los padres educan a sus hijos y también implican las acciones de cuidados en relación al menor, como por ejemplo: alimentación, aseo, etc. Por lo tanto, al plantear las pautas de crianza cabe también destacar las funciones, tanto internas como externas, que la familia cumple en relación a sus hijos. Las funciones internas comprenden las funciones parentales de crianza y la organización dinámica de la familia. Las funciones externas comprenden la transmisión de los roles sociales básicos, el valor de las instituciones (Cordera, 1991).

Es por esto que muchos autores, e investigaciones, plantean que la familia tiene vital importancia en el desarrollo y crecimiento del niño, en su formación y carácter, por ello las prácticas de crianza por ella emitidas van a ser determinantes en la conducta que adoptará el niño en diferentes contextos sociales (académicos, recreativos). Además, cabe destacar que la crianza posibilita la socialización del niño.

Baumrind estableció cuatro patrones principales de educación: autoritario, democrático, permisivo y de negligencia-rechazo (citado en Papalia, Wendkos Olds y Feldman, 2001). Estos patrones de educación se caracterizan de la siguiente manera:

- **Los padres autoritarios**, generalmente no son receptivos pero sí exigentes, consideran a la obediencia como una virtud, utilizan el poder de la fuerza como herramienta principal en situaciones en que sus hijos no comparten sus puntos de vista provocando conflictos, las normas que definen la buena conducta son exigentes y de estándares elevados. Estos padres valoran y exigen a sus hijos respeto a la autoridad, al trabajo y a la conservación del orden. Por otro lado manifiestan alto nivel de control y de

exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedicar esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones rígidos preestablecidos. Tienen al uso de medidas disciplinarias y del castigo, y no facilitan el diálogo. Y la comunicación entre cada uno de los progenitores y el niño es pobre.

- **Los padres permisivos**, estos son receptivos pero no exigentes. No aceptan la punición sino que admiten las cosas y son afirmativos. No exigen mucho a sus hijos en cuanto a las responsabilidades en el hogar, madurez y a la conducta ordenada, pero se caracterizan por un nivel alto de comunicación y demostración de afecto para con sus hijos. No son partidarios del control físico ya que confían sólo en la razón, consultando siempre al niño sobre cómo se harán las cosas, y se caracterizan por dejar hacer. Normalmente no imponen responsabilidades y orden, permitiendo al niño autoorganizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana; utilizan el razonamiento, pero rechazan el poder y el control sobre el niño.
- **Los padres democráticos**, se caracterizan por presentar niveles alto de comunicación, afecto, control y exigencias de madurez en relación a sus hijos. Creen que es necesario el control pero utilizan la razón y el poder de la fuerza para poder conseguirlo. Cuando dirigen las actividades de sus hijos emplean métodos racionales que conlleva un intercambio verbal. La meta es conseguir que el niño esté conforme con la responsabilidad de aceptar las normas del grupo, sin perder por ello, su propia independencia. Estos padres reconocen su capacidad para poder orientar a sus hijos pero respetan al mismo tiempo las decisiones, intereses, opiniones y personalidad de su hijo. En consecuencia, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención del niño; no son indulgentes, sino que dirigen y controlan siendo conscientes de los sentimientos y capacidades; explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. También se

puede definir el estilo democrático en función de la evitación de decisiones arbitrarias, el elevado nivel de interacción verbal, la explicación de razones cuando dan normas y el uso de respuestas satisfactorias. Los padres marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y a llegar a acuerdos con ellos.

- **Los padres negligentes o no involucrados**, estos son definidos por MacCoby & Martin (1983) como padres indiferentes o de rechazo-abandono. En este caso, no son receptivos ni exigentes. Estos padres se enfocan en sus propias necesidades más que en las del niño, debido en ocasiones al estrés o depresión. Este estilo se ha asociado con diversos trastornos del comportamiento en la niñez y la adolescencia. Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.
- **Los padre permisivo-democrático-indulgente**, MacCoby & Martin (1983), plantean respecto de este tipo de padres que se caracterizan por ser sobreprotectores y el *laissez-faire*. Rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos. En general se caracterizan por exigir un mínimo esfuerzo considerando que así se logra una situación adecuada; Normalmente las normas no existen, y los padres se abstienen de guiar, dar consignas y dejan que el niño imponga sus propias normas para evitar situaciones conflictivas. En estos casos los padres no asumen ningún tipo de autoridad o control.

Algunos autores plantean que las pautas de crianza varían de una familia a otra y también de un padre a otro tanto que los padres y las madres se

diferencian en sus estilos de enseñanza para con el niño, como también en otros aspectos dentro de sus modos de crianza (Barton & Ericksen, 1981).

Una de las funciones primordiales de la familia como sistema social primario consiste en la enseñanza de los roles sociales básicos transmitidos al niño, el valor de las instituciones, para luego concretar éstas funciones cuando se complementa la socialización con el desarrollo de la identidad (Cordera, 1991). A través de las interacciones que mantienen los padres con sus hijos, y por otro lado los hermanos entre sí, es que la familia se convierte en el grupo primario por excelencia para el niño, y es allí donde aprenderá los roles y modos de comportamiento que luego se enriquecerán en la etapa del inicio de la escolaridad mediante la relación con pares y también a través de otros adultos como docentes y profesionales con los cuales tendrá contacto en las distintas instituciones (colegios, clubes, grupos de trabajo, entre otros) a las que concurra.

En lo que concierne al proceso de socialización y en el aprendizaje de roles, (Minuchin y Fishman, 1984) plantean destacar la importancia que tiene el vínculo que establece el niño con el grupo de iguales, el cual está constituido en un primer momento por los hermanos. La interacción en este tipo de vínculo cobrará significación cuando ingresen a grupos de iguales fuera de la familia, el sistema de compañeros de clase de la escuela, y después, el mundo del trabajo. Estos autores resaltan la importancia que tiene en el niño la relación con sus pares ya que va a influir en el comportamiento, el modo de hablar, en los pensamientos que el niño adopte, junto con los ya incorporados en el seno familiar.

Como síntesis, se puede decir que dentro del grupo familiar, el niño comienza a desarrollarse en base a las relaciones interpersonales que vivencia con los miembros de su familia. Así, el niño va adquiriendo el sentido de la identidad, de libertad y de autoridad. También aprende a compartir, competir, distinguir sentimientos de frustración, celos, rivalidad, etc. El niño en la familia comienza el proceso de socialización, que continuará después en los grupos extra familiares y sociedad en general, y este estará marcado por el estilo de crianza que los padres apliquen al niño.

CAPITULO III: Familia y Discapacidad

Los padres, como se ha mencionado, son la primera fuente de educación en los niños, y más importante aún en los niños con capacidades diferentes, ya que necesitan mayor estimulación para lograr ciertas habilidades y mayor paciencia para incorporar conductas habituales en niños sin discapacidades. Es importante que exista un ambiente donde el niño pueda aprender hábitos relacionados con su higiene, a alimentarse correctamente, a vestirse por sus propios medios a medida que va creciendo, o sea que adquiera independencia, y también aprender a relacionarse con otras personas ya sean de su misma edad o adultos, lo cual va a depender para lograr dichas adquisiciones de su grupo familiar (Núñez, 2007).

Es imprescindible que tanto los padres como el resto de los familiares acepten tener un miembro en su familia con esas características y no sentir rechazo por esa persona ya que de ese modo se le limitan al niño las oportunidades de crecimiento y aprendizaje. Es fundamental que, desde que el niño es diagnosticado de discapacidad, los padres tengan una información adecuada y completa sobre la deficiencia de su hijo, eso les va a permitir saber a que profesionales recurrir para mejorar la calidad de vida de su hijo y también para saber como comportarse ellos como adultos y padres de ese niño.

Según Silvia Afanador (2006) el diagnóstico de discapacidad puede darse en distintos momentos. Un primer momento es antes de que el hijo nazca, y los padres ya conocen el diagnóstico de discapacidad al momento del nacimiento. La segunda posibilidad es cuando el niño va creciendo y detectan en él comportamientos "anormales" para su edad. Y finalmente cuando después de grande, el niño sufre un accidente o padece una enfermedad que ocasiona una discapacidad.

El nacimiento de un hijo con deficiencia, despierta normalmente conflictos en los padres y hermanos, como la toma de decisiones acerca de los profesionales, tratamientos y opciones educativas, que suponen un importante esfuerzo para los padres. Estos se verán con una ajustada agenda para

coordinar los diferentes especialistas que asistirán a su hijo, sumándose la difícil tarea de encontrar personas que atiendan al niño, lo cual les permitirá trabajar, desarrollarse profesionalmente y tener momentos de esparcimiento. A estos aspectos se le suma el factor económico, ya que la concreción de estos tratamientos especiales implican una erogación importante, a lo que cabe agregarle que en algunos casos uno de los padres ha abandonado el trabajo para dedicarse a su hijo (Paniagua, 2001). Por ello, repartir la crianza del niño entre los padres o miembros de la familia suele ser la estrategia más utilizada para llevar mejor la situación.

E. Gómez y R. Flores (1999. Compilado Marchesi, A. y Otros) indican que la detección de la discapacidad representa un impacto inevitable para los familiares, y en especial para los padres. Estos deben ser conscientes de que su hijo antes que discapacitado es miembro de la familia, por ello la manera de actuar del niño y del resto de la familia influirá en la posición que éste ocupa en la misma.

Es por esto que, cuando se incorpora a la familia un miembro con discapacidad, se ve afectada en diferentes ámbitos como el psicológico, emocional, afectivo, la manera de vivir, las relaciones entre los miembros de la familia, con el resto de personas extrafamiliares, cuidados especiales, estableciendo cambios que conllevan una dinámica familiar muy diferente.

Los niños con necesidades especiales, necesitan que se produzca un aumento en la dedicación de los padres hacia él, pero no implicando sobreprotección, ya que esta podría ser una de las mayores dificultades que el hijo encontrará al ir creciendo. Si se le solucionan todos los problemas, si todo se le da hecho, no podrá aprender, y será una persona dependiente de los demás para todo. Norma Filidoro (2008), plantea que los niños discapacitados necesariamente no poseen problemas de aprendizaje, que un niño con Síndrome de Down o con parálisis cerebral que no pueda incorporar ciertos hábitos o conductas complejas, no implica que tenga problemas de aprendizaje, sino que su límite para aprender radica en ese punto. Pero dadas las condiciones físicas, psicológicas, intelectuales, etc., del niño su aprendizaje

estará basado en las herramientas que posea y no en el conocimiento, habilidades o destrezas que adquiera.

Es cierto que en muchas ocasiones, los niños con discapacidades requieren muchos más cuidados físicos, así como más tiempo de interacción y más situaciones de juego o estudio compartido para lograr los mismos resultados que un niño “normal” realizaría en menos tiempo y con menos esfuerzo por parte de los padres. Así mismo, la familia se muestra, muchas veces, demasiado ocupada en atender la demanda orgánica, sobre todo si la discapacidad fue detectada antes de nacer o bien apenas nace el niño, llevándolo a Centros de Estimulación Temprana para tratar de paliar la patología, en detrimento de otras necesidades e intereses del niño.

Como consecuencia de esta atención centrada casi exclusivamente en la enfermedad, las distintas funciones de los padres como la enseñanza del cuidado físico, las enseñanzas de las relaciones familiares y sociales, el estímulo del juego, la contención emocional, el cuidado afectivo, entre otras, quedan fuera del foco de atención, y son descuidadas.

En otras palabras, la deficitaria enseñanza de las relaciones familiares deja al niño sin herramientas que lo capaciten para el traslado de estas enseñanzas a las relaciones extrafamiliares que debe establecer luego con su grupo de iguales, y también con otros adultos en otros ámbitos fuera de la familia (Núñez, 2007).

No sólo los niños tienen dificultades y capacidades muy distintas, sino también las familias presentan necesidades muy diferentes. Comprender que un hijo tiene una discapacidad es un proceso que va más allá del mero conocimiento del hecho. La reacción y adaptación de los padres frente a esto implica un proceso que tiene distintas fases, con la presencia de innumerables variables y con la incidencia de diversas fuentes de tensión, como las económicas, las comunicativas, de salud y el carácter de cada miembro de la familia. Es decir, que estas familias pasan por un período de fuertes estados emotivos que han sido consideradas como fases: (Seligman, 1979, Hornby, 1995. Citados por Gema Paniagua, 2004).

1. Fase de shock: Al conocer la noticia de que el niño tiene una discapacidad, se produce un bloqueo, un aturdimiento general, que puede impedir incluso la comprensión de los mensajes que se están recibiendo. Por ello es especialmente importante cuidar el momento de la comunicación inicial. El shock inicial puede durar desde unos minutos hasta varios días. Esta fase no llega a producirse, o bien es más leve, en los casos en que la familia llevaba sospechando seriamente durante el tiempo de embarazo la existencia de una alteración o retraso.
2. Negación: la primera reacción de muchos padres y madres pasa por “olvidar” o ignorar el problema, funcionando en el día a día como si nada hubiera sucedido, o bien, resistirse de forma más activa, cuestionando la capacidad de los profesionales o considerando que se trata de un error. Hay una negación parcial de la realidad (no se acepta la enfermedad y se minimiza su gravedad). El estancamiento en esta fase resulta muy perjudicial, ya que puede tener un efecto paralizante en la familia y no tomarse las medidas médicas y/o educativas necesarias.
3. Fase de reacción: Tras el shock y la negación de los primeros momentos, los padres viven una serie de emociones y sentimientos, aunque éstos resultan aparentemente desajustados, constituyen los primeros pasos inevitables hacia la adaptación. Las reacciones más frecuentes son enfado, culpa y depresión.
4. Fase de adaptación y orientación: Tras sentir con intensidad algunas de las reacciones anteriores, la mayoría de los padres llegan a un grado de suficiente calma emocional para avanzar hacia una visión realista y práctica, centrándose en el qué hacer y cómo ayudar a su hijo.

A través de las entrevistas realizadas a las madres, podemos ilustrar estas fases, ya que se observó en el discurso, por ellas emitido, distintas formas de expresar sus sentimientos en relación de tener un hijo con

discapacidad: muchas madres manifestaron cierta negación en cuanto a la patología que presenta su hijo, en muchos casos en ningún momento de la charla nombraron la discapacidad o la causa por la que la contrajeron, más bien hablaban de todos sus hijos como si no pasara nada. También otras madres mostraban cierta culpa por la patología de sus hijos y además cierto enojo y se preguntaban ¿Por qué a mí me tocó esto?

En el niño, el período que comienza a partir del segundo año de vida se produce sucesivas adquisiciones madurativas que llevan a su autoafirmación y a su mayor independencia como persona. En el caso del niño con una discapacidad, dependiendo del tipo y grado de ésta, no consigue, o bien lo hace con cierta dificultad, el logro de ciertas adquisiciones evolutivas como: adquisición de hábitos alimenticios, autonomía en la marcha y control y dominio de objetos de su entorno, logro de control de esfínteres, desarrollo de sus capacidades intelectuales y lingüísticas, reconocimiento de lo espacial y del propio cuerpo, descubrimiento de las diferencias anatómicas de los sexos, mayor conciencia de su cuerpo y de las diferencias con otros cuerpos, entre otras. En un niño con una discapacidad estos logros van apareciendo progresivamente como resultado de los diferentes tratamientos (Núñez, 2007).

No sólo a los padres se le hacen notorias las diferencias, también los niños comienzan a descubrirlas con relación a otros niños. El niño con discapacidad, en esta fase comienza a ver las diferencias de las funciones corporales que tiene, o de las que carece: audición, visión, locomoción, en relación con los niños normales. (Núñez, 2007).

A esta mayor conciencia de lo corporal, en el caso del niño con discapacidad, se suma el hecho de que su cuerpo es expuesto en este período a un sinnúmero de manipulaciones profesionales (recorridas por distintos consultorios, estudios diversos, intervenciones quirúrgicas, ejercicios reeducativos). Por otra parte, el inicio de distintos tratamientos de estimulación temprana lo expone a situaciones de desprendimiento precoz de sus padres (Núñez, 2007).

Para concluir es importante retomar el planteo de Silvia Afanador (2006), quien postula que entender la discapacidad es entender la particularidad de la situación del niño, tener conciencia de sus habilidades y limitaciones y es

tratarlo de acuerdo a sus posibilidades, pero siempre teniendo en cuenta que su condición no lo excluye de responsabilidades y comportamientos.

CAPITULO IV: El Rol de la Escuela

La escuela tiene como objetivo la enseñanza de ciertos contenidos denominados curriculares, pero no se limita sólo a ellos; hay objetivos no curriculares que son también importantes y que no son explicitados: “[...] la integración a un colectivo social, a que se adquiera una identidad de pertenencia [...]” (Silberkasten, 2006). Es decir, que en una escuela se cumplen diversos objetivos en relación al alumno, relacionados tanto a lo académico formal como a lo vincular y social, que hace a la formación de la identidad del niño como persona.

En el caso de la escuela especial, donde los niños presentan diversas patologías, uno de los objetivos es que aprendan contenidos considerados básicos para cualquier persona, pero otro objetivo que cobra importancia es que el alumno aprenda aspectos relacionados con lo social, por ejemplo habilidades comunicacionales y sociales, modos de comportamiento, tareas manuales y expresivas a través de distintos talleres, que le sirvan al sujeto para vincularse con otras personas ya sea dentro del establecimiento escolar como fuera de él. Y también, como se mencionó en el párrafo anterior, a través de la escuela el niño se incorpora a un grupo, el de sus iguales, y esto le permite lograr un lugar de pertenencia.

En la actualidad la escuela es por excelencia la institución más importante y única posibilidad de acceso a la educación para muchas comunidades según Elichiry (citado por Castorina J. A. 1991). Esto supone que para muchas personas es la escuela el lugar que les brinda la posibilidad de aprendizaje no sólo de contenidos formales, sino también de comportamientos, modos de vinculación, valores, hábitos, que en muchos casos la familia no esta preparada o no tiene las herramientas adecuadas para brindarle al miembro con discapacidad.

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

El conjunto de prácticas cotidianas es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos, a partir de esas prácticas los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir según Rockwell (1982). Es decir, que el modo en que el docente transmite conocimientos pedagógicos y organiza las actividades de la clase, como así también el modo de vincularse con su alumno, es lo que el niño incorpora como aprendizaje.

O sea, que el modo de relacionarse con los docentes y compañeros también constituye una experiencia enriquecedora para el niño, y esto también es evaluado en la institución escolar. En el caso de la escuela especial el trato que el niño mantiene con su docente tiene características particulares, ya que en general los niños con discapacidades son más demandantes y dependientes de su profesor para poder llevar a cabo una tarea, también se necesita de mayor paciencia para poder llevar a cabo una actividad y en algunos casos se debe ser más repetitivo al plantear una consigna. Además no sólo se evalúa si el niño cumple con los objetivos planteados por el docente en las aulas, sino también su comportamiento en relación a sus compañeros y al docente.

De un modo similar al ya planteado por Rockwell (1982) en cuanto a la prácticas cotidianas que se realizan en la escuela, Ageno (1999) plantea que la práctica educativa es el trabajo que el docente realiza con sus educandos para transmitirles conocimientos, valores, normas, habilidades, actitudes, creencias, representaciones sobre la realidad social, legitimados por las currículas y encuadrados por los discursos sociales dominantes en la educación. En otras palabras, para ambos autores a partir de la práctica educativa el alumno aprende contenidos pedagógicos y además aspectos que hacen a la sociedad en la que vive, en cuanto a normas y creencias, que dominan el pensamiento de las personas e influyen en la conducta que adoptan dentro del grupo que forman parte.

La función de la escuela y los maestros resulta imprescindible para la formación integral de los futuros ciudadanos y trabajadores. Pero la vigencia de

la escuela no sólo se proyecta hacia el futuro a partir de los contenidos que ella transmite, sino también a través de su papel socializador, de formación de valores y de lo que en ella se aprende y se vive. O sea, que en toda escuela se evalúa no solamente el desempeño académico del alumno, lo cual implica el cumplimiento de objetivos, la realización de tareas o actividades, sino también el cumplimiento de normas de la institución y de la autoridad docente.

La función específica de la escuela es la educación en sus dos vertientes: adquisición de conocimientos y desarrollo de la personalidad del sujeto, teniendo en cuenta el valor emocional estructurante y madurativo de la experiencia de aprender y también de las relaciones interpersonales que se dan en el marco escolar (Silberkasten, 2006).

En cuanto a las escuelas especiales deben ser consideradas como un modelo educativo, el cual implica una posibilidad para aquellas personas que tienen una discapacidad y que necesitan un tipo de educación específica. Ya que el niño que tiene una discapacidad requiere necesidades educativas especiales. Las escuelas especiales poseen características que están relacionadas a la población a la que enseñan, y estas características están plasmadas tanto curricularmente como en los profesionales que trabajan en ella, en el quehacer educativo que ejercen, la estructura edilicia, los servicios que presta, entre otras.

Dentro de las escuelas especiales, se puede considerar el caso de la Escuela Especial N° 1 "María Montessori", enfocada a niños que requieren un tipo de abordaje diferente para aprender. Es una institución que se dedica a la educación de niños y adolescentes con distintas discapacidades, consta de un grupo de profesionales, entre ellos psicólogos, psicopedagogos y docentes especiales, los cuales que trabajan para poder brindarles a sus alumnos tanto conocimientos pedagógicos como así también diversos talleres y actividades que tienen como finalidad desarrollar habilidades y aptitudes para desempeñarse en la vida diaria. Se trabaja la integración de los alumnos a escuelas comunes, dependiendo ello de las habilidades que presenten los chicos para cumplir con los requerimientos pedagógicos que eso conlleva.

Vega (2001) cita a Warnock, quien plantea en 1978 el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), y dentro de las propuestas que realiza en su informe esta última autora, es importante destacar las siguientes:

1. Los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos: promover su desarrollo integral, proporcionarles toda la independencia posible, aumentar su conocimiento del mundo que les rodea y favorecer su participación activa y responsable en el mismo.
2. La Educación Especial debe convertirse en el conjunto de apoyos y recursos de los que ha de disponer el sistema educativo para favorecer el acceso de los alumnos con necesidades especiales a estos fines.
3. El objetivo deja de consistir en establecer la etiología y grado de un déficit y pasa a delimitar las NEE de los alumnos. Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum. (CNREE, 1992)
4. Dichas necesidades no son el resultado de las limitaciones inherentes a una discapacidad, surgen de la interacción entre el alumno y la situación de aprendizaje en la que se encuentra, es decir, dependen tanto de las características personales del alumno, como de las características del entorno educativo en el que este se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece. Carácter interactivo.
5. En función de la respuesta educativa que se ofrece al alumno, sus NEE pueden ser diferentes. Carácter relativo y no permanente.

6. La respuesta educativa a las NEE hay que ofrecerla desde el currículum ordinario, común a todos los alumnos.

En definitiva, lo que plantean estas autoras, es que la Escuela Especial deberá contemplar en forma integral la atención de los diferentes aspectos, individual, familiar y social que hacen a la integración comunitaria de una persona con discapacidad, no centrándose en esta discapacidad sino en las posibilidades de aprendizaje de estos niños.

CAPITULO V: Escolarización de Niños con Discapacidad

A lo largo de la infancia de los niños con discapacidades, en especial en los cambios de la etapa educativa, los padres se ven enfrentados a decisiones sobre escolarización que no son fáciles de tomar. Les cuesta imaginar cómo es la vida en un centro específico o cómo se adapta la currícula en un centro ordinario (Paniagua, 2004).

Ante la propuesta de concurrencia a la escuela especial, la familia teme que el medio no sea lo suficiente estimulante para las potencialidades del niño; que sus contactos queden reducidos a compañeros con iguales o peores limitaciones, que éstos funcionen como modelos de imitación que lo atrasen en su desarrollo. Por otro lado, la propuesta de la integración del niño a la escolaridad ordinaria suele acompañarse de variados temores para los padres, por ejemplo: que el hijo no va a recibir toda la atención especializada que necesita, que puede resultar discriminado y rechazado por los otros niños o los adultos, que se puede sentir desvalorizado al comprobar todos los recursos que tienen sus compañeros, de los cuales el niño carece. “Para muchos padres se trata no sólo de decisiones cruciales para el futuro de su hijo, sino también de momentos en que avanzan en la toma de conciencia de la situación del niño, con los consiguientes efectos en el plano emocional” (Paniagua, 2001. Pp 487).

Estos temores fueron plasmados a lo largo de las distintas entrevistas realizadas con las madres (llevadas a cabo para el presente trabajo). Estas expresaban cierta preocupación en cuanto si en la escuela especial estimulaban lo suficiente y de manera individualizada a sus hijos, si los docentes realmente les enseñaban a los niños los contenidos curriculares básicos como: leer, escribir, operaciones matemáticas, lo cual es importante para su desarrollo; por otro lado presentaban preocupación por el hecho de que la educación no este solamente focalizada en realizar tareas en los talleres de manualidades o deportes a los cuales los chicos asisten. De aquellos padres cuyos hijos asistían a escuelas ordinarias, aparte de la escuela especial (niños

integrados), denotaron preocupaciones en relación al hecho de que sus hijos al ser integrados, no les afectara tener compañeros que no tienen tanta dificultad para realizar una actividad, o bien que el docente les brindara la atención necesaria que estos niños requieren, entre otras cosas.

La respuesta a muchas necesidades educativas especiales en niños con distintas discapacidades supone un esfuerzo coordinado entre la escuela y la familia. Pero no siempre es fácil llevar a la práctica esta colaboración. “La educación de los niños con discapacidades muchas veces ha quedado en manos de especialistas (maestros, psicólogos) relegando a la familia a un papel supuestamente secundario” (Paniagua, 2001. Pp 489). Por otro lado, la falta de información y/o experiencia de los padres, puede llevarlos muchas veces a no saber como actuar ante su hijo con discapacidad, y recurren retiradamente a profesionales de diferentes disciplinas con la creencia que los niños se van a recuperar o mejorar sólo con atención profesional, descuidando el rol que les propio como padres: educadores y formadores en el desarrollo de sus hijos.

Esta ruptura entre familia e institución educativa es perjudicial en definitiva para el niño. La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera instancia educativa y socializadora del niño, y como plantea Guevara (1996) el niño “[...] desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar” (pp 6-13).

Por otro lado, diferentes investigaciones han comprobado que la participación de los padres en la escuela resulta muy beneficiosa para la evolución y rendimiento escolar de los niños. Rich (1985. Citado por Sanchez Escobedo, 2006) argumenta que cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar se producen resultados positivos como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del alumno, una comunicación positiva padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad a la escuela.

Stevenson y Baker (1987, citado por Georgiou, 1996) examinaron la relación entre la participación de los padres en la educación y el rendimiento escolar del niño, concluyeron que “los niños de padres que participan en las actividades escolares muestran un aprovechamiento mayor que los niños de padres menos participativos”. Este hallazgo es confirmado por las entrevistas realizadas por Bello (1996) a padres, maestros y directores de escuelas primarias, los cuales mencionan que “cuando la relación entre padres y maestros es buena, el aprovechamiento es mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 26).

Por otro lado Georgiou (1996) sugiere que “los estudiantes se benefician de los padres informados, con actitudes positivas hacia la escuela, altas aspiraciones hacia los hijos y conductas positivas en su educación” (p. 34).

A lo largo de las entrevistas se pudo comprobar que la mayoría de los padres mostraban preocupación respecto de la educación de sus hijos, asistiendo al colegio para sostener charlas informativas con profesioanles, o simplemente para participar de las actividades que la escuela propone para realizar entre padres e hijos.

La participación de los padres de niños con discapacidad no ha sido suficientemente comprendida, y es común escuchar de maestros de educación especial y de los psicólogos trabajando con familias de niños con NEE, que los padres se involucran demasiado, sobreprotegen al hijo y en muchas ocasiones son poco facilitadores de la independencia y autonomía de sus hijos. Sánchez (1992) plantea que en la educación especial para niños discapacitados no sólo es de suma impotencia el involucramiento de los padres, sino que también este debe ser pertinente y no basado en actitudes de sobreprotección limiten la libertad del niño, en especial en los casos de discapacidad mental.

En definitiva, los padres necesitan alcanzar un equilibrio entre la necesidad de proteger a sus hijos con discapacidad y el deseo de participar en la educación de estos niños, actuando como facilitadores y no como obstaculizadores de la independencia que puede necesitar para su desarrollo como sujeto. Pero para que este equilibrio sea alcanzado es importante que la

escuela sea un lugar abierto y de contención a las necesidades de los padres, donde estos puedan ser educados y ayudados para poder cumplir adecuadamente su rol como progenitores.

Las vivencias de los padres, y la relación de la familia con el centro escolar, varían significativamente en función de la edad y etapa educativa en la que se encuentre el hijo. Se podría decir que familia y escuela educan al niño compartiendo el interés común de hacerlo bien y de ayudarlo al máximo, pero para unos se trata de un hijo y para otros de un alumno. Una verdadera colaboración en plano de igualdad pasa por el respeto mutuo, y supone un cierto nivel de confianza, los padres deben confiar en la profesionalidad del profesorado, pero no de forma ciega y absoluta, sino mediante la información periódica, el contraste de puntos de vista, y el diálogo en torno a los temas que les preocupen. Los profesores deben respetar que hay muchas formas de ser padres, muchos estilos que pueden ser válidos para el niño, aunque no coincidan con su ideal de cómo debe ser la familia. Según Gema Paniagua (2004) la escuela debe ser sensible a la situación personal de cada familia y evitar que el colegio sea una fuente de estrés, en vez de una ayuda.

En definitiva, a los niños que tienen una discapacidad es preciso proporcionarles una educación que contribuya a incrementar su potencial cognitivo, afectivo y de relaciones sociales, para que a través de esto logren configurar su identidad y maduración personal dentro de sus limitaciones, integrando los ámbitos donde el niño se desarrolla y aprende: la escuela y la familia.

METODOLOGÍA

Tipo de diseño

El presente trabajo se llevará a cabo mediante un estudio de tipo exploratorio–descriptivo, con el propósito de conocer los tipos de familia, las pautas de crianza y la conducta escolar de los niños con capacidades diferentes.

Muestra

La muestra está conformada por madres de niños en edad escolar, de 5 a 12 años. Todos los niños son alumnos regulares de jardín y ciclo primario de la Escuela Especial N° 1 “María Montessori” y han sido diagnosticados con retraso mental debido a diferentes causas.

Finalmente, para poder recabar los datos relacionados a la conducta escolar de los niños, una vez encuestadas las madres, se realizará la aplicación del “Cuestionario sobre Conducta Escolar” a los docentes de los niños.

Instrumentos

El relevamiento de datos se realizará mediante la utilización de cuatro instrumentos:

1. Hoja de Codificación.
2. Relevamientos de datos sociodemográficos.
3. Inventario de Prácticas de Crianza (IPC).
4. Cuestionario sobre Tipos de Familia.
5. Cuestionario de Conducta Escolar.

1) Hoja de Codificación.

Esta hoja contiene información relacionada al niño para permitir unir los cuestionarios de los padres y maestros y así lograr una coherencia en los datos obtenidos. El modelo de hoja de codificación se presenta en el Anexo I, y en función de preservar la confidencialidad de la identidad de los sujetos participantes, no se presentará esta hoja completa junto a los cuestionarios.

2) Relevamiento de datos sociodemográficos

El principal objetivo de este cuestionario es recabar información sobre el entorno familiar del niño y las principales características de la familia. El cuestionario de Relevamiento de Datos Sociodemográficos relevará la siguiente información:

- a) **Código del Niño:** que será asignado de acuerdo a una hoja de codificación previa.
- b) **Edad del Niño.**
- c) **Año o Grado que cursa.**
- d) **Datos de los padres:** Se tendrán en cuenta como datos relevantes:
 - 1) Edad
 - 2) Nivel Educativo
 - 3) Situación Laboral
 - 4) Observaciones (relativas al tipo de trabajo que realiza).
- e) **Datos de hermanos:** se tendrán en cuenta lo siguientes datos:
 - 1) Sexo
 - 2) Edad
 - 3) Escolaridad.
 - 4) Si posee algún tipo de discapacidad.
 - 5) Observaciones.

2) Inventario de Prácticas de crianza (IPC)

El IPC es un instrumento de 37 ítems que fue desarrollado en el año 1995 por Bauermeister, Salas y Matos, para evaluar diferentes aspectos de la crianza y disciplina de los niños.

Para construir el IPC se seleccionaron varios ítems del Parent Practices Scales (Spray-Horn y Weldman, 1988) y del Parenting Scale (Arnold, O'Leary, Wolff y Acker, 1993). Estos ítems fueron revisados tomando en consideración las prácticas de crianza de los padres portorriqueños. Otros ítems fueron contruidos a base de la experiencia clínica de los autores.

El IPC ha sido desarrollado en una investigación sobre niños con TDAH de familias de portorriqueños, también se ha encontrado antecedentes de investigaciones que aplican este test en niños con el mismo trastorno en Argentina (Teyssedou Lorca, A. y otros, 2004); por otro lado, no se ha encontrado registros sobre adaptación de este test a otras poblaciones. Esto debe ser considerado al momento de analizar los resultados, ya que no se encuentran registros sobre su validación para otras poblaciones latinas o para niños con otros trastornos o discapacidades.

El IPC puede ser administrado en forma de entrevista o de autoinforme. Cada ítem es evaluado por la madre o el padre de acuerdo a la siguiente escala de tipo Likert que incluye las categorías: nunca o casi nunca, algunas veces, frecuentemente y muy frecuentemente.

Según Bauermeister y colaboradores (1996), la consistencia interna y la confiabilidad temporal del IPC son altas. Los índices obtenidos en los estudios iniciales apoyan la válidez de constructo.

El IPC presenta dos dimensiones de prácticas de crianza. Una de ellas, denominada **aceptación-sensibilidad**, que se compone de aquellos ítems que tienen en cuenta estrategias de aprobación, aconsejar, motivación, sincronización y afecto. La otra dimensión, denominada **no-aceptación**, está compuesta por aquellos ítems que hacen referencia a la inconsistencia, al retiro del amor y al control de la conducta a base de la coerción. (Bauermeister y colaboradores, 1996).

La dimensión **Aceptación-Sensibilidad** se compone de ítems que hacen referencia a diferentes estrategias utilizadas por los padres, estas son:

- **Estrategias de Aprobación:** Está compuesta por actitudes o comentarios que expresan sentimientos de aceptación y aliento por parte de los padres hacia el niño. Estas actitudes implican para el hijo un significativo apoyo, necesario para enfrentar y sobrellevar las dificultades que acarrea este tipo de trastorno. Ejemplo de estas estrategias son frases de aliento o de elogio como “Muy Bien” o “Que bueno lo que hiciste”, “sigue adelante”.
- **Estrategias de Aconsejar:** Las mismas son consideradas como acciones en las que los padres deben ponerse firmes y, por consiguiente, más consistentes administrando con coherencia y autoridad las reglas y normas que le aplican a su hijo. En este caso, las frases que se utilizan son claras y concisas, donde los niños identifican claramente cual es el requerimiento de los padres; o cuando el niño se equivoca el padre intenta explicar cual ha sido el error, manteniendo un diálogo sin agredir o menospreciar al hijo.
- **Estrategias que incluyen afecto y calor emocional:** estas estrategias consisten en interacciones positivas entre madre e hijo, caracterizadas por una buena comunicación y una adecuada expresión de los sentimientos y emociones. En este caso, se refieren principalmente a actividades lúdicas como ver televisión, leer cuentos, jugar, compartir emociones y experiencias, etc.
- **Estrategias de Sincronización:** Las mismas hacen referencia, tanto a la sincronización entre ambos padres como la existente entre madre e hijo. La sincronización entre ambos padres implica un acuerdo mutuo en cuanto a la especificación de los deberes y responsabilidades de su hijo. Enfocándose sobre esta regla se posibilita que el niño sepa lo que se espera de él. Este último aspecto también hace referencia a la sincronización entre madre e hijo. Este tipo de estrategias conllevan acciones conjuntas de los padres con los hijos tales como ir de compras, lavar el auto, limpiar, jugar, o sea, todas actividades placenteras para ambos. Por otro lado, incluye acciones por parte de los padres que tienen que ver con el acuerdo entre ambos en la forma de crianza, en la aplicación de disciplina, la consistencia de esta (en relación a los dos padres), entre otras cosas.

- **Estrategias de Motivación:** Estas estrategias implican acciones tendientes a producir o alentar una conducta determinada en el niño. Este tipo de estrategias consisten comúnmente, en la asignación de recompensas y castigos de manera coherente, en caso de que los niños presenten una conducta inadecuada se les aplique un castigo en el momento y proporcional al hecho, como así también la aplicación de premios que se le otorga. Tanto las recompensas y castigos deben ser coherentes con lo que los padres dicen, si se les dice que por mantener una conducta se lo va a castigar, en el momento de que se plantea la conducta en cuestión el castigo debe ser aplicado inmediatamente.

Dentro de la segunda dimensión de **No-Aceptación**, encontramos diferentes estilos disciplinarios denominados de Inconsistencia, Retiro del amor y Control de la Conducta a base de la Coerción.

- **Inconsistencia:** En el establecimiento de las prácticas disciplinarias, la inconsistencia constituye la inestabilidad e incoherencia registradas entre la pauta disciplinaria y la respuesta final de los padres. En este caso, se relaciona a conductas tales como que los padres terminen las actividades que le han solicitado al hijo que realizara, o discusiones entre hijos y padres o entre los padres mismos a raíz de la conducta del hijo. También se consideran acciones tales como dejar a los hijos sin límites, o aplicar retos de manera desmesurada o fuera de contexto, entre otras situaciones posibles.
- **Retiro del amor:** Este es un estilo disciplinario caracterizado por una privación y carencia de afecto en determinados momentos en el que el niño efectúa un comportamiento que es considerado indeseado por sus padres. Este estilo disciplinario comprende así mismo, amenazas de abandono y expresiones menospreciativas dirigidas al niño que repercuten en su autoimagen y en su desarrollo personal, tales como “Sos malo” o “no sos bueno como los demás”, amenazas por parte de los padres de abandono o de castigo desmesurado ante ciertas conductas.
- **Control de la Conducta a base de la Coerción:** Esta constituye otra práctica disciplinaria que, según la frecuencia y el grado en el que se

aplica puede intervenir desfavorablemente en el desarrollo del niño, ya que este tipo de prácticas de crianza se caracteriza por la presencia de amenazas, insultos y gritos por parte de los padres, como así también, por comportamientos tales como pegarle con la mano, darle una bofetada o pegarle con una correa o con otros objetos.

El IPC debe interpretarse cualitativamente. Con respecto a la fase de interpretación, los autores recomiendan dar especial atención a los siguientes ítems contestados con (frecuentemente) y con (muy frecuentemente): 4, 5, 6, 10, 12, 14, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 33 y 35. Estos ítems componen la dimensión no-aceptación e intentan evaluar la presencia de conductas y actitudes negativas de los padres.

Por otro lado, los restantes ítems (1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 34, 36 y 37) pretenden evaluar la presencia de conductas y actitudes positivas, que componen la dimensión aceptación. Por lo tanto, las contestaciones de nunca o casi nunca deben ser consideradas con un valor de 4 y las contestaciones de algunas veces con un valor de 3, siendo ambas las que deben recibir especial atención en la fase de interpretación del IPC. Las restantes alternativas reciben valoraciones de 2 y 1 respectivamente para las alternativas algunas veces y nunca o casi nunca en la dimensión no-aceptación, como para las alternativas frecuentemente y muy frecuentemente para la dimensión aceptación (Bauermeister y colaboradores, 1996).

| Inventario de Prácticas de Crianza | | |
|---|---|--|
| Dimensión Aceptación-Sensibilidad | Estrategias de Aprobación | Ítems: N° 2, 13 |
| | Estrategias de aconsejar | Ítems: N° 1, 18, 34 |
| | Estrategias de Sincronización | Ítems: N° 19, 21, 22, 24, 32, 36, 37 |
| | Afecto y calor emocional | Ítems: N° 3, 8, 11, 16, 25, 27, 31 |
| | Estrategias de Motivación | Ítems: N° 7, 9, 28 |
| Dimensión No aceptación | Inconsistencia | Ítems: N° 4, 5, 10, 20, 23, 26, 30, 35 |
| | Retiro del amor | Ítems: N° 14, 29 |
| | Control de la conducta a base de la coerción | Ítems: N° 6, 12, 15, 17, 33 |
| *Ver instrumento en Anexo. | | |

3) Cuestionario sobre Tipos de Familia

El Cuestionario sobre tipos de Familia, fue construido por la Lic. Constanza Asrin (2004) con la finalidad de evaluar diferentes tipos de familias de acuerdo a los criterios establecidos por Minuchin, para realizar una investigación sobre la familia y el desarrollo temprano.

El cuestionario consta de 22 preguntas con diferente cantidad de opciones, cada opción puede obtener un valor que oscila entre 1 y 3, correspondiendo el puntaje 1 a las familias de tipo desligado, 2 a las de tipo normal, y 3 a las de tipo aglutinado.

En función de los puntajes posibles a obtener, se establecieron rangos para corroborar los resultados en intervalos de 10 en 10. Ver tabla 2. Es decir, que para establecer la tipología familiar se evaluó, en un primer momento, la cantidad de respuestas tipo 1, 2 y 3, estableciendo los siguientes valores:

| Rango | Tipo de familia |
|--------------|------------------------|
| 18-27 | Familia desligada |
| 28-37 | Familia normal |
| 38-47 | Familia aglutinada |

Tabla 2. Rangos de los tipos de Familia (tomado de Asrin, 2004)

4) Cuestionario sobre Conducta Escolar

Con este cuestionario lo que se pretende es observar la conducta escolar de niños con capacidades diferentes tomando como referencia aquellos ámbitos donde puede observarse conductas características.

El cuestionario sobre Conducta Escolar fue construido basándose en entrevistas con especialistas y una revisión bibliográfica. De acuerdo a esto, se determinó que existen diferentes áreas desde las cuales se puede observar la conducta escolar que presentan niños con capacidades diferentes.

Se determinó que las áreas más importantes para construir el cuestionario son: 1) Desempeño académico, 2) Cumplimiento de normas, y 3) Relaciones vinculares con pares y con docentes. Los ítems para cada área fueron elaborados en función de bibliografía específica (Marchesi, Coll y Palacios, 2004) y entrevistas con los profesionales y directivos de la Institución.

Cada una de las áreas que se relevaron se fundamentan en la importancia que presentan los diferentes ángulos en que puede ser evaluada la conducta de los niños dentro de la escuela, y a su vez cuales son los más significativos en niños que presentan discapacidades.

El desempeño académico es importante ya que es la norma por la cual son evaluados todos los educandos, tanto en escuelas típicas como en escuelas especiales. Es una de la forma de evaluar el grado adaptación y respuesta ante actividades, tareas u objetivos que se le presentan al niño como desafíos.

Por otro lado, el desempeño académico de los estudiantes ha sido asociado con muchos factores que rodean las condiciones en que ellos logran el aprendizaje. Cotton (1989) afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad; menciona que para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje, y no como una simple retención pasajera, debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión, que permita su manifestación posterior. Define al

aprendizaje “como un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia”. Por esto se considera importante evaluar el comportamiento del niño con discapacidad relacionado al aprendizaje de conceptos o habilidades.

En este caso, los ítems que son tomados están relacionados a cumplimiento de actividades, respuestas ante consignas planteadas por el docente, el logro de objetivos propuestos, desarrollo adecuado de las tareas. Por otro lado también se pretende observar que sucede cuando a estos niños, con discapacidad, se les da una tarea que implica mayor dificultad, en este caso se mide si los niños resuelven y la finalizan, si se rehúsa a comenzar, o abandonan la tarea sin concluir.

La segunda variable que se evalúa es el cumplimiento de normas. En este caso, lo que se pretende observar es la capacidad que posee el niño para aceptar reglas o límites. De acuerdo a distintos autores, los niños con discapacidad tienen dificultades para aceptar normas y reglas que se le intentan imponer, o dicho de otra manera, tienen dificultades para adaptarse a las normas sociales. Siendo la escuela, una de las principales instituciones de socialización y enseñanza de normas, es importante que esta pueda contemplar las dificultades que presentan los niños discapacitados sin caer en acciones permisivas utilizando la discapacidad como justificación para esto.

Sin embargo, no se puede dejar de considerar a la familia como primera y más importante institución de socialización, por lo cual los límites impartidos dentro de ella, afecta directamente el comportamiento del niño dentro de la escuela.

Considerando todo esto, es que el cuestionario pretende tomar como parámetro aquellas conductas que puedan ser observadas de manera cotidiana y sobre las cuales se pueda notar una evolución a lo largo del proceso de escolarización, que representan el respeto por las normas y el aprendizaje de las mismas. Así se evaluará el cumplimiento de horarios, asistencia a clases, respeto por las normas de conducta internas e instrucciones dadas por los

docentes, reconocimiento de la autoridad y si presentan problemas graves de conducta.

Finalmente, el tercer comportamiento o variable que se observa a través de este cuestionario es el comportamiento vincular tanto con pares como con docentes. En muchos casos “las trabas (para esta socialización) se presentan ya desde pequeños en cuanto a la participación en actividades sociales fuera de la escuela y fuera de la familia con otros chicos, o con sus mismos compañeros” (Núñez, 2007). La importancia de la socialización en estos niños radica en la posibilidad de brindarle una instancia donde se desarrollan habilidades sociales y comunicacionales que le permiten adaptarse a la sociedad, y no sólo con un círculo cerrado y endogámico como lo es la familia.

Considerando que la escuela es uno de los espacios donde los niños pueden generar una socialización con iguales, y donde se ve el reflejo de lo aprendido en el hogar respecto de las relaciones, esta variable es fundamental para generar una evaluación integradora, donde no sólo lo académico sea relevante, sino también el aspecto social, fundamental para cualquier persona, con o sin discapacidad.

De acuerdo a esto, los comportamientos manifiestos que se relevaron fueron: en relación a pares se evalúa si establece relaciones duraderas y de respeto o si son conflictivas, de agresión física o verbal, y si puede realzar actividades lúdicas de manera satisfactoria. Por otro lado, en relación a los docentes se releva la posibilidad de establecer una relación de respeto, la posibilidad de pedir ayuda, si establece vínculos agresivos o cuestiona consignas o actividades dadas por el docente.

A cada indicador se lo mide en una escala de Likert de 4 puntos:

| | |
|---|--------------|
| 1 | Nunca |
| 2 | Pocas veces |
| 3 | Casi siempre |
| 4 | Siempre |

Descripción del Cuestionario:

El cuestionario está dividido en 3 áreas a evaluar, y cada una está reflejada en indicadores positivos (donde el mejor puntaje a obtener es 4) e

indicadores negativos (donde el mejor puntaje a obtener es 1). A continuación se explica brevemente la estructura del cuestionario:

- 1) **Desempeño académico:** esta variable cuenta con 7 indicadores, de los cuales 5 son positivos y 2 indicadores negativos.
- 2) **Cumplimiento de normas:** este ítem está evaluado con 6 indicadores, de los cuales 5 son positivos y 1 negativo.
- 3) **Relaciones vinculares:** en este caso este ítem fue dividido en dos variables, relación con los pares y relación con los docentes. En ambos casos se utilizan 5 indicadores para cada uno, de los cuales 3 son positivos y 2 negativos.

ANÁLISIS DE DATOS

A continuación se detalla el análisis del Cuestionario Sociodemográfico, como así también el análisis descriptivo de los ítems de las distintas dimensiones correspondientes al Cuestionario de Tipos de Familias, Inventario de Prácticas de Crianza y del Cuestionario Escolar.

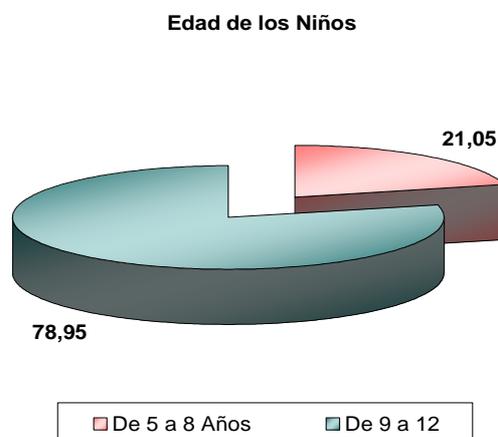
Análisis Sociodemográfico

A continuación se presenta el análisis de los datos sociodemográficos respecto tanto de los niños como de los padres. Estos datos son los que permiten contextualizar a los sujetos de la muestra, caracterizar los sujetos y sus familias.

El relevamiento de datos se dividió en tres partes, la primer parte referida a los niños, la segunda parte respecto de las madres, y en tercer lugar respecto de los padres. De ambos padres se recabaron datos relacionados a la edad, nivel educativo y situación laboral.

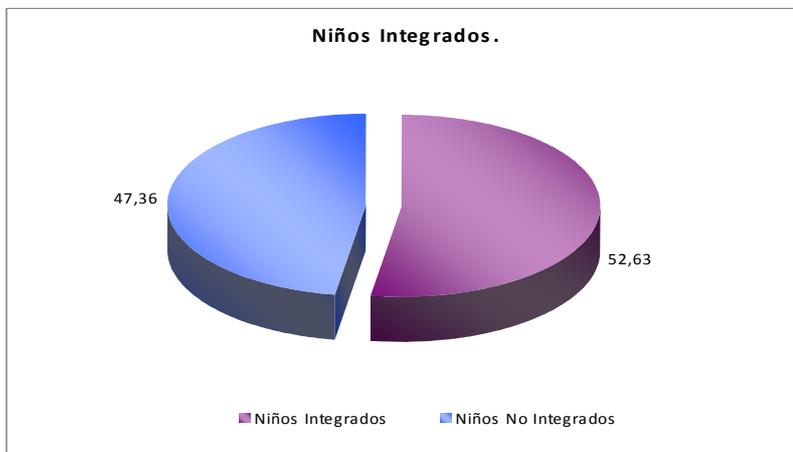
Análisis Sociodemográfico de los Niños

El primer dato a presentar es la edad de los niños evaluados. En este el 21,05% de los niños poseen entre 5 y 8 años, mientras que el 78,95% posee entre 9 y 12 años.



Unos de los datos relevados es si los niños que concurren a la Escuela Especial N°1 “María Montessori”, son niños integrados a escuelas normales, o sea, concurren de manera paralela a una escuela especial y a una ordinaria.

En este caso el 47,36% de los niños no son integrados, mientras que el 52,63% son niños integrados y asisten a diferentes escuelas ordinarias de la comunidad, aunque todas ellas están



adaptadas para poder receptor niños con dificultades (poseen maestras integradoras, y sistemas de evaluación especiales).

En el caso de los niños integrados, las madres verbalizaron los problemas de adaptación que surgen por tener que adaptarse a dos entornos, Escuela Especial y la Escuela Normal, que por otro lado implican adaptación a diferentes grupos de compañeros (con características básicas poblacionales diferentes: una con retraso y otra no), adaptación a dos tipos de docentes con diferentes habilidades desarrolladas (el docente especial, y el docente que no ha sido formado para educar a niños con discapacidad) y, finalmente, a dos currículas educativas distintas.

Esto sin tener en cuenta los factores de integración desde la escuela normal, o sea, que tanto docentes como alumnos puedan tomarlos como pares y les brinden el espacio que necesitan, sin plantear discriminación o factores que puedan perjudicar la evolución del niño con discapacidad en la escuela normal.

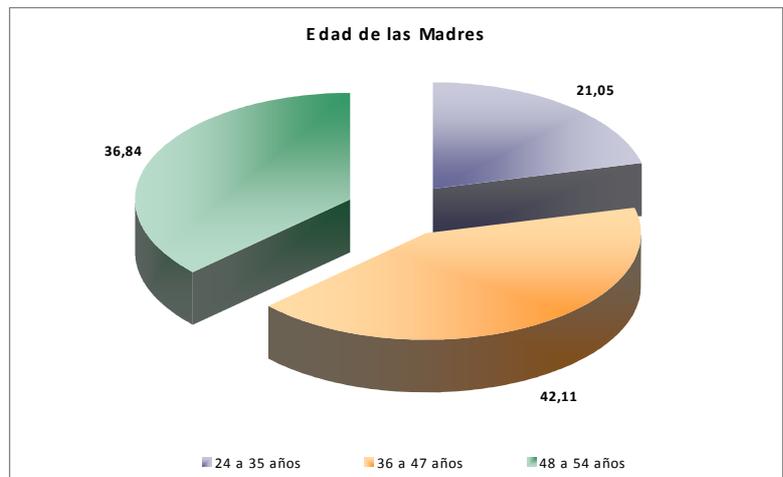
Ante la situación de integración a una escuela normal de los niños, surgen los temores esperables por parte de los padres tales como que los niños discapacitados sean discriminados, que los docentes no les presten atención suficiente, que los compañeros los traten mal o se burlen de ellos, que

el esfuerzo adaptativo sea demasiado y no logren hacerlo en ninguna de las dos escuelas, entre otros.

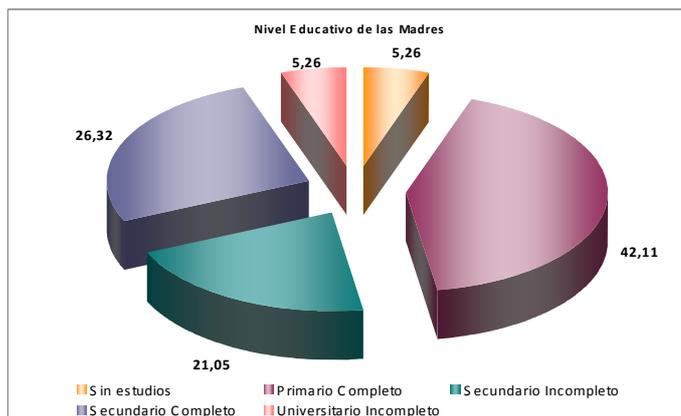
Así mismo, como se verá más adelante en el análisis de datos, estos niños no presentan graves problemas de conducta o de adaptabilidad por lo menos en relación a la escuela especial.

Datos sociodemográficos de las madres.

La edad de las madres se encuentra entre un mínimo de 24 a un máximo de 54 años de edad. En este caso, el 21,05% tiene entre 24 y 35 años de edad, por otro lado, el 36,84% posee entre 48 y 57 años, mientras que el mayor porcentaje, que es de 42,11%, se encuentra entre 36 y 47 años,

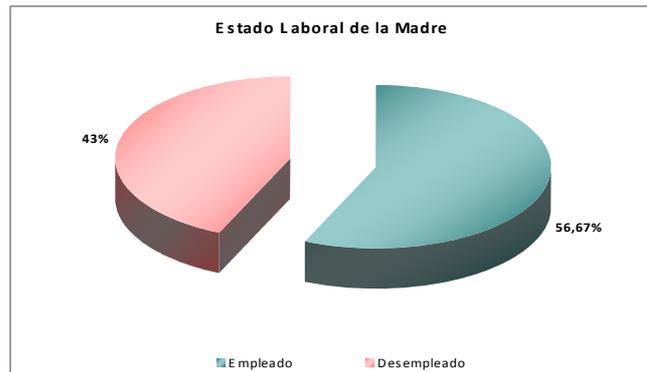


El siguiente dato está relacionado al nivel educativo de las madres, en este caso, como se puede ver en el gráfico siguiente, el nivel educativo promedio es el primario completo. En general se puede observar que el 5,26% no posee estudios, por otro lado el 42,11% posee el primario completo. Mientras que el 21,05% no ha terminado el secundario,



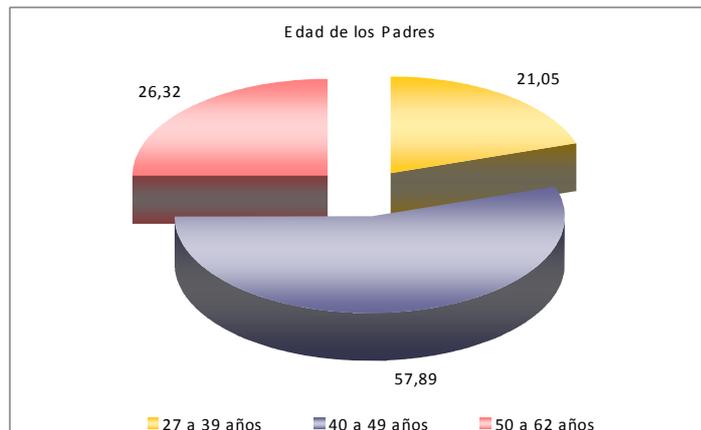
y el 26,32% tiene secundario terminado, y finalmente el 5,26% restante posee universitario incompleto.

Finalmente, respecto a la situación laboral de las madres el 52,63% son desempleadas, mientras que el 47,37% trabaja. En general, las ocupaciones de las madres que están empleadas son costureras, comerciantes o empleadas de limpieza.



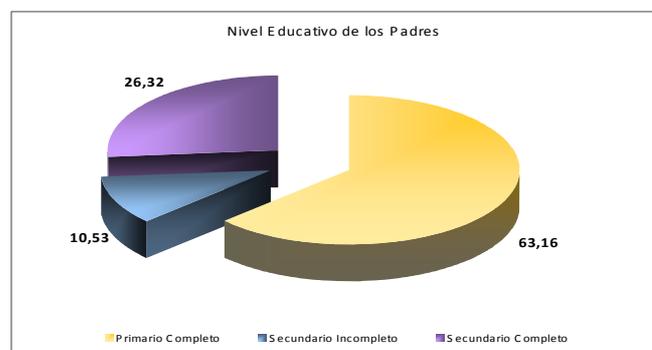
Datos sociodemográficos de los padres.

En relación a la edad de los padres, el mínimo es de 27 años y el máximo 62 años. En este caso, el 20% de los padres posee una edad entre 27 y 39 años, el porcentaje mayor que asciende a 57% posee entre 40 y 49 años, y finalmente el 26% posee entre 50 y 62 años.



Por otro lado, respecto del nivel educativo de los padres, se refleja en el gráfico siguiente:

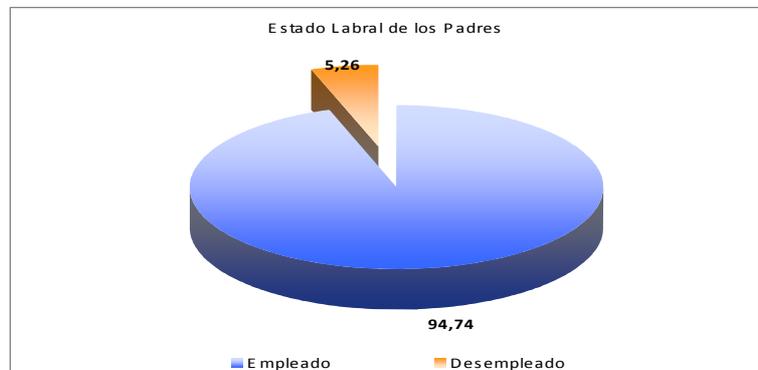
En este caso, el 63,16% posee primario completo. Mientras que el 26,32% tiene secundario completo, y finalmente el 10,53% posee secundario incompleto. Como se puede observar en



relación al nivel educativo de las madres, el nivel de los padres es mucho más bajo, no se poseen datos concretos para profundizar en este análisis, pero

podríamos suponer que se debe al nivel socioeconómico, ya que en muchos casos las familias poseen grandes carencias y los hombres deben salir a trabajar desde la adolescencia.

Finalmente, respecto del estado ocupacional de los padres, el 94,74% es activo laboralmente, y el 5,26% es desocupado. En relación a la profesión de los padres son albañiles, comerciantes, mecánicos y policías.



Análisis de Tipos de Familia

De acuerdo a los resultados obtenidos por el Cuestionario de Tipos de Familia, el único dato que se pudo extraer es que el 100% de los casos son familias de tipo normal.

De acuerdo a lo planteado por Minuchin (1986) estos datos no son sorprendentes, ya que el mismo plantea “Es posible considerar a todas las familias como pertenecientes a algún punto situado entre un continuum cuyos polos son los dos extremos de límites difusos, por un lado, y de límites sumamente rígidos, por el otro. La mayor parte de las familias se incluyen dentro del amplio espectro normal” (pp. 90).

Retomando lo planteado en el Capítulo I del Marco teórico, la familia normal se caracteriza por relaciones familiares bien establecidas y que son de tipo positivo para todos sus miembros. Se muestran satisfechos de estar juntos pero reconocen la individualidad de sus miembros, y la necesidad de independencia. Otra de las características atribuidas por Minuchin (1974) a la familia normal es que poseen límites claros y precisos, con una jerarquización que manifiesta la autoridad parental clara y firme. Por otro lado, la estructura que plantea es flexible, permitiendo el crecimiento individual y maduración, satisfaciendo las necesidades propias de cada estadio del desarrollo. Finalmente, se puede mencionar el hecho de que el sistema familiar tiene capacidad de reestructuración adaptativa, tanto a cambios internos y externos.

De hecho, en la metodología se establece la tipología familiar en función de la cantidad de respuestas tipo 1, 2 y 3 (ver cuestionario Anexo IV), estableciendo los siguientes valores:

| Rango | Tipo de familia |
|--------------|------------------------|
| 18-27 | Familia desligada |
| 28-37 | Familia normal |
| 38-47 | Familia aglutinada |

Tabla 2. Rangos de los tipos de Familia (tomado de Asrin, 2004)

Cuando se evalúa si dentro de la tipología normal de las familias encuestadas se acercan a los valores límites de familia desligada o aglutinada,

se encuentra que todas poseen valores centrales, o sea, alcanzan entre 30 y 35 puntos en los cuestionarios.

Lo que si es necesario remarcar, es que cuando Minuchin (1986) hace referencia a la familia normal, no quiere decir que normal significa no tener conflictos, sino que a pesar de tener conflictos pueden funcionar de manera adecuada tanto internamente como en su interacción con el medio, siendo flexibles y permeables a las situaciones que se plantean y con capacidad de cambio, sin destruir el núcleo que constituyen como sistema.

Así mismo resulta notorio que todas las familias respondan a un tipo, específicamente el tipo normal, lo cual hace necesario tener en cuenta varias posibilidades respecto de la obtención de estos resultados. En primer lugar, es importante tener en cuenta que la muestra es reducida lo que puede estar sesgando la información respecto de las familias con estas características, sin contener información respecto de otros tipos de familia.

Por otro lado, se encuentra la posibilidad de que las madres encuestadas no respondan de manera verídica a todas las preguntas, lo cual podría estar distorsionando los datos. Finalmente, se debe considerar que el cuestionario que se utilizó para recabar esta información no responde a las características de los test psicométricos, no posee valores de confiabilidad y validez que permitan garantizar las respuestas, como tampoco preguntas de verificación (Estas preguntas sirven para verificar respuestas, y permite determinar contradicciones en las respuestas dadas).

Inventario de Pautas de Crianza

En el análisis descriptivo del Inventario de Prácticas de crianza (IPC), se destacarán aquellos datos más relevantes encontrados en los diferentes ítems que conforman las distintas estrategias presentadas, considerando esto como relevante para ser interpretado.

Las estrategias se dividen en dos grandes dimensiones, por un lado se encuentra la **Dimensión Aceptación–Sensibilidad**, que se compone de las Estrategias de Aprobación, Aconsejar, Motivación, Sincronización y Afecto. La otra dimensión es la de **No Aceptación**, e implica las estrategias de Inconsistencia, Retiro del Amor y Control de la Conducta a Base de la Coerción (Remitimos a la lectura de la Metodología para la definición de las dimensiones y estrategias antes mencionadas Pág. 41)

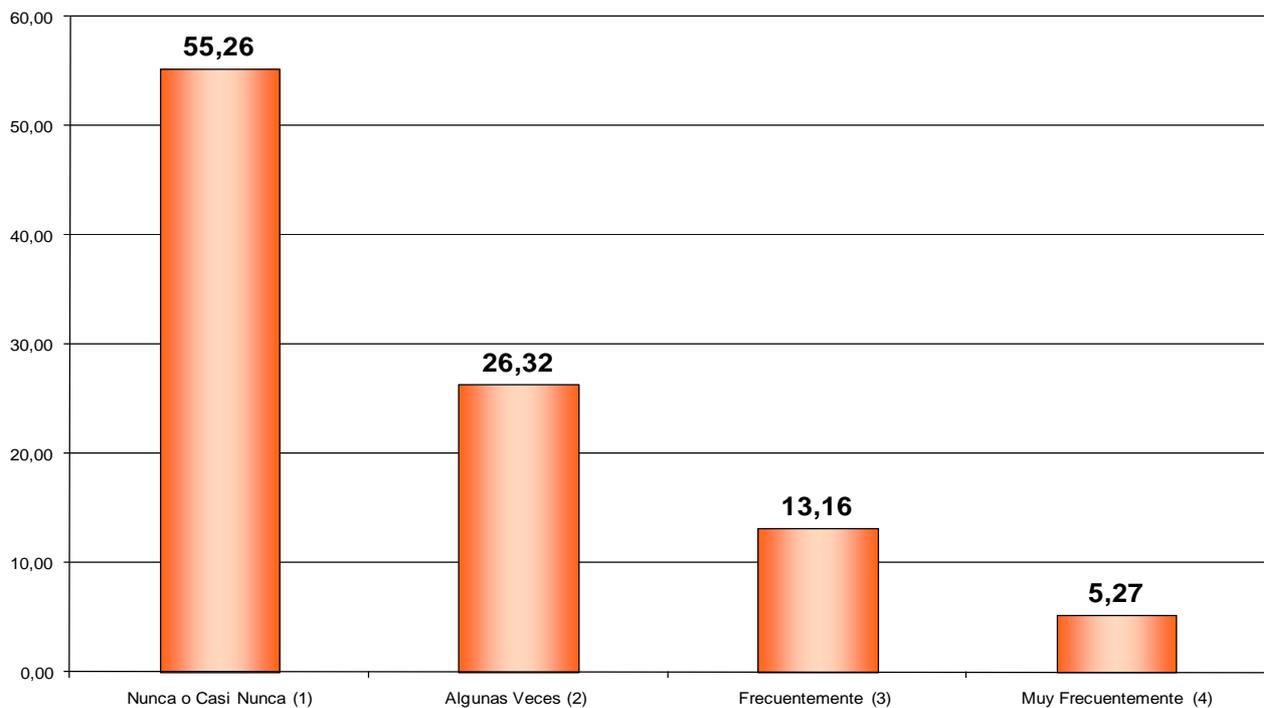
| Inventario de Prácticas de Crianza | |
|---|---|
| Dimensión Aceptación-Sensibilidad | Estrategias de Aprobación |
| | Estrategias de Aconsejar |
| | Estrategias de Sincronización |
| | Afecto y calor emocional |
| | Estrategias de Motivación |
| Dimensión No aceptación | Inconsistencia |
| | Retiro del amor |
| | Control de la conducta a base de la coerción |

Dimensión Aceptación–Sensibilidad

Estrategias de Aprobación

A partir del análisis descriptivo correspondiente a las estrategias de aprobación, pudo observarse que más de la mitad de las madres encuestadas en esta muestra (55,26%) no utilizan estrategias de aprobación en relación a sus hijos, un 26,32% algunas veces, un 13,16% frecuentemente y sólo un 5,27 % muy frecuentemente utilizan estas estrategias, estos datos se pueden visualizar en el gráfico siguiente:

Estrategias de Aprobación



Como se dijo anteriormente, esta estrategia hace referencia a actitudes o comentarios que expresan sentimientos de aceptación y aliento por parte de los padres hacia el niño tales como “Muy Bien” o “Sigue Adelante”. Como se puede observar en el gráfico sólo el 18,43% de la población encuestada utiliza Muy Frecuentemente o Frecuentemente estas actitudes hacia sus hijos.

Tanto en niños normales como en aquellos que poseen discapacidades, es importante que los padres puedan alentar el desarrollo de conductas positivas que permitan el crecimiento del niño. En función de esto, y considerando que más del 80% de la población de padres encuestados no demuestran, o los demuestran pocas veces, sentimientos de aceptación y aliento hacia el niño, se puede suponer que este dato es significativo en relación al comportamiento, desarrollo y adaptación del niño en otros ámbitos. Según algunos autores, la aceptación o aprobación del niño por parte de los padres influye en la autoestima de sus hijos, y tiene que ver con el amor que demuestran los padres por ellos.

Entonces, es posible inferir que estos niños pueden tener una autoestima baja, debido a la falta de cariño expresados por los padres, lo cual puede repercutir en la conducta del niño, en el desarrollo evolutivo, en el desarrollo de vínculos con pares, adultos extra-familiares, etc., entre otros ámbitos de la vida del niño con discapacidad.

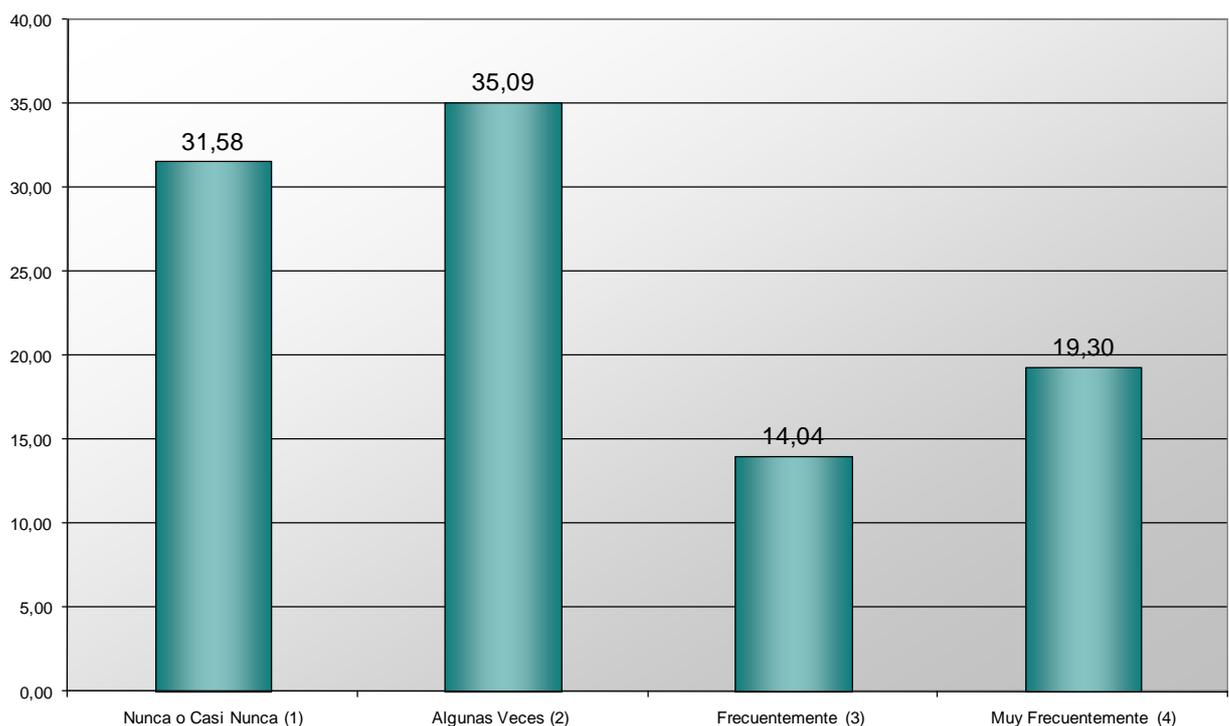
Estrategias de Aconsejar

Por otro lado, dentro de la Dimensión de Aceptación, la segunda estrategia es la de Aconsejar, en este caso las conductas de los padres están asociadas a impartir normas, reglas y consignas claras y precisas a sus hijos, mediante el diálogo, evitando agresiones físicas y/o verbales o psicológicas.

Es importante aclarar que cuando nos referimos a normas, reglas y consigna, se hace alusión a las pautas en relación a lo que el niño puede o no hacer, que conductas están permitidas, cuales serán castigadas, cuales son los deberes y responsabilidades del niño en el hogar.

De acuerdo a los datos relevados surge el siguiente gráfico:

Estrategias de Aconsejar



A diferencia de la estrategia anterior (Aprobación), el Aconsejar como estrategia es más utilizada, ya que el 35,09% la utiliza algunas veces y el 31,58% nunca o casi nunca recurre a esta estrategia, alcanzado un total del 66,67% de los padres encuestados, y el 33,34% utiliza estas conductas muy frecuentemente (19,30%) o frecuentemente (14,04%).

En este caso, el tipo de comportamiento que presentan los padres es coherente y claro respecto de las normas y reglas que imparten, y de la forma en que lo hacen. Si bien esta estrategia es más utilizada que la anterior, y se puede pensar en la posibilidad de que ambas se compensen, el porcentaje que no la utiliza es muy alto (31,58%), ya que se habla de un tercio de la población relevada.

Tanto en los niños normales como en aquellos que sufren algún tipo de discapacidad, es importante que se los eduque impartiendo normas y reglas, la forma de hacerlo deberá estar acorde a las posibilidades de entendimiento y aprendizaje de cada uno, y los niños discapacitados requieren métodos diferentes. La familia es la vía que comunica la vida privada con la pública, y los miembros más jóvenes de la familia deben poder adaptarse a nuevos escenarios y ámbitos sociales que les permita una inserción integral.

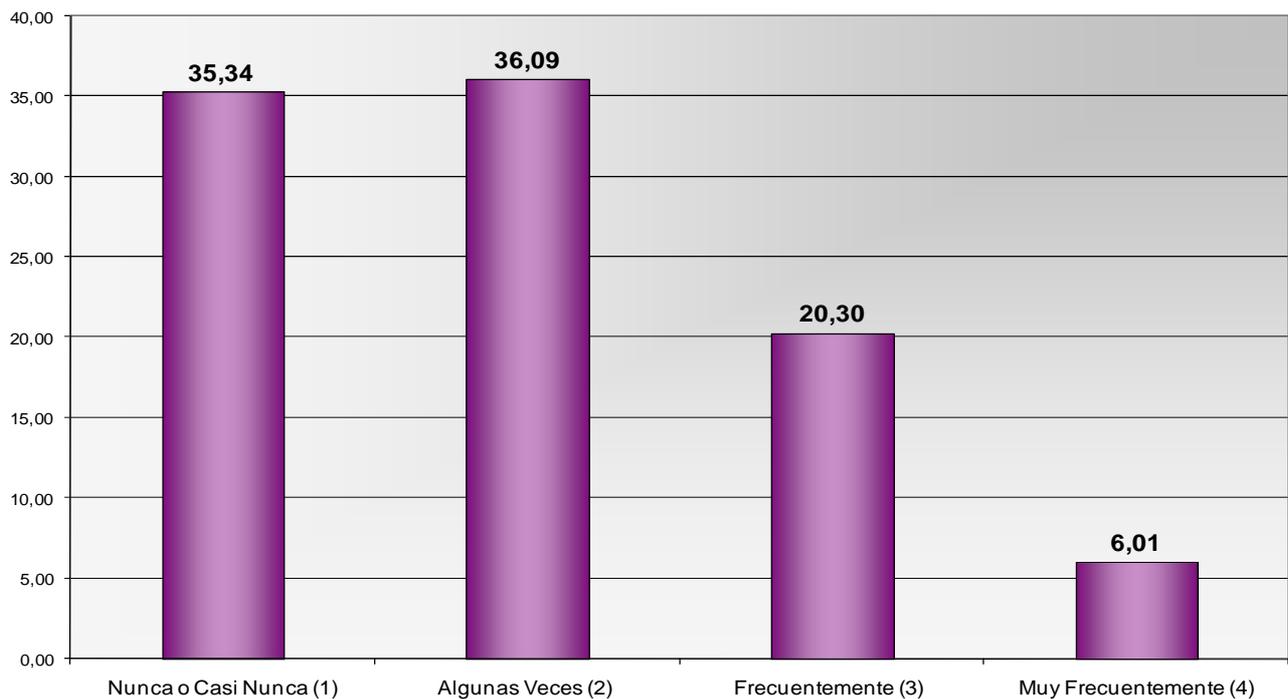
La no utilización de las estrategias de aconsejar, podría tener implicancias directas en el comportamiento de los niños, tanto dentro de la familia como en otros ámbitos: escolar, social, etc. Aquellos niños a los cuales no se les brinda normas claras y precisas, tenderían a mostrar conductas de rebeldía ante otras autoridades o grupos de pares, ya que ellos mismos guían su propia conducta. Debido a que los padres no marcan cuáles son aquellas conductas correctas o incorrectas, el niño no puede internalizar el significado de las conductas, como así tampoco las consecuencias de sus actos en diferentes ámbitos, mostrando en muchos casos problemas de conducta.

Cuando a esta falta de normas y reglas claras, al niño se lo agrede física, verbal o psicológicamente por parte de los padres u otro adulto que sea responsable o influya en la crianza del niño (conducta que normalmente es evitada por padres que utilizan la estrategia de aconsejar), y si a esto se le suma el retraso que presenta el niño, se obtiene como resultado un niño desorientado, o sea, que no puede desarrollar un concepto unívoco respecto de cuales son las conductas correctas y cuáles no, y se le dificultará el desarrollo de conductas socialmente apropiadas y otras habilidades, y donde posiblemente el aprendizaje se vea afectado más profundamente.

Estrategia de Afecto y Calor Emocional

La tercera estrategia, de la dimensión de aceptación, es la de Afecto y Calor Emocional. Las conductas parentales de esta estrategia implica realizar actividades lúdicas con los niños, basadas en una buena comunicación y una adecuada expresión de los sentimientos. En este caso, los porcentajes indican baja utilización de la estrategia, ya que 6,01% realiza muy frecuentemente actividades lúdicas con los niños, y el 20,30% la utiliza frecuentemente, no llegando a alcanzar el 30% de la población total encuestada. Por otro lado, el 36,09% considera que realiza actividades lúdicas con sus hijos algunas veces, y finalmente el 35,34% nunca comparte estos momentos. Esto se ve reflejado en el siguiente gráfico:

Estrategia de Afecto y Calor Emocional.



La Asociación Española de Pediatría (citado por Roberto Gaitán Cazorla, 2002) plantea que el juego es imprescindible para el adecuado desarrollo infantil porque estimula, favorece y posibilita todo tipo de aprendizajes, y mucho más útil en niños con diferentes discapacidades porque actúa como un medio y

espacio de expresión y permite estimular el aprendizaje mediante una enseñanza no convencional. El niño no sólo aprende los colores, los números u otros contenidos escolares relacionados con el desarrollo intelectual mediante el juego, sino que desarrolla también otros aspectos muy importantes como la coordinación de los movimientos, el lenguaje, la socialización, el desarrollo emocional.

Por otro lado, una carencia importante de juego en la infancia podría dificultar el desarrollo de la personalidad del niño, ya que como se dijo anteriormente, el juego es una actividad que ayuda al desarrollo bio-psico-social del niño. Esta deficiencia puede manifestarse en uno o varios aspectos (intelectual, social, lingüístico) y ser más o menos severas en función del grado de privación (Gaitán Cazorla, 2002). Así mismo cuando el niño presenta una discapacidad, la falta de juego o actividades lúdicas puede entorpecer mucho más el aprendizaje, ya que las dificultades que poseen estos niños son mucho más limitantes para el desarrollo y evolución esperada en relación a la discapacidad.

De acuerdo a este gráfico y al análisis anterior, podemos decir que el 26,31% utiliza frecuentemente o muy frecuentemente esta estrategia, la cual implica la interacción positiva caracterizada por una buena comunicación y adecuada expresión de los sentimientos y emociones mediante las actividades lúdicas. Y por otro lado, el 71,43% la utiliza algunas veces y nunca o casi nunca. Es importante rescatar que el compartir actividades lúdicas no sólo tiene que ver con llevar al niño a una plaza para que juegue sólo o con amigos, sino poder compartir la actividad buscando fortalecer los vínculos afectivos como poder brindarle un espacio de interacción y crecimiento.

Es importante que se considere que durante las entrevistas, las madres encuestadas manifestaron de manera verbal que muchas de ellas realizan actividades lúdicas con sus hijos, en la mayoría de los casos los juegos estaban relacionados a visitas a parques, bailar o cantar. Esta incongruencia entre lo manifiesto verbalmente y el resultado del inventario puede inducir a pensar que las actividades que ellos consideran lúdicas no son las que se

relevan en este cuestionario, o bien que este podría ser un dato significativo para futuras investigaciones en profundidad sobre el tema.

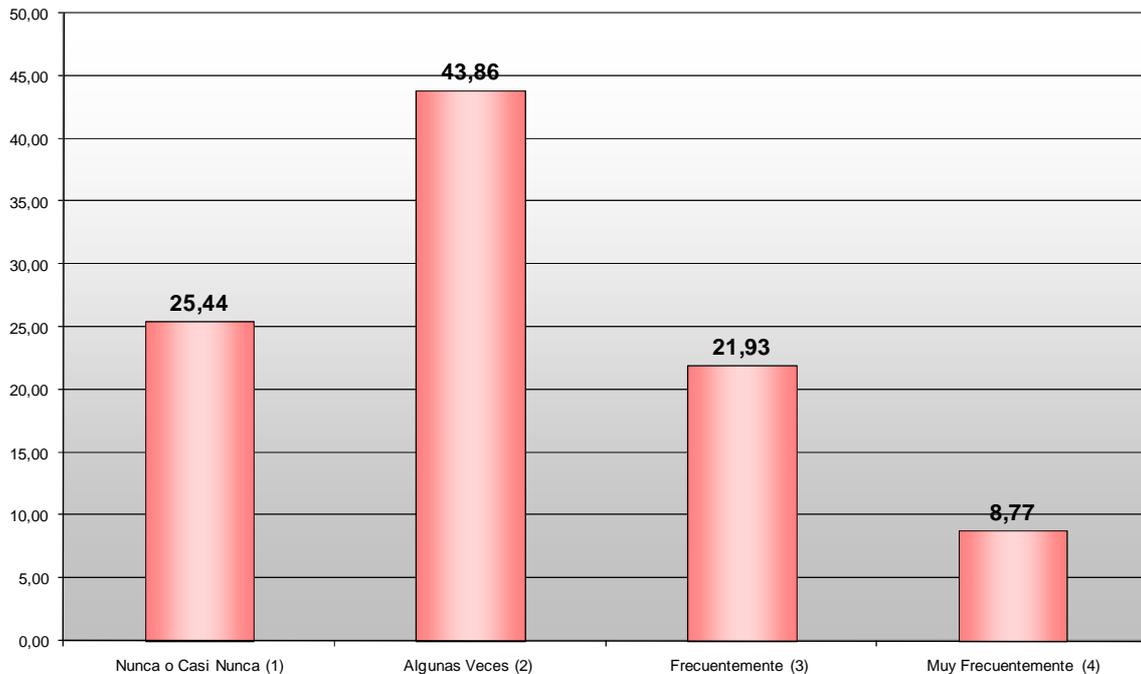
Un dato que puede ayudar a comprender esta incongruencia es que la mayoría de las madres tienen entre 3 o 4 y 8 hijos, y ante esta circunstancia las madres se encuentran concentradas en otras actividades (trabajo, actividades en el hogar, cuidado de los más pequeños, etc.) que les impiden tener el tiempo suficiente para poder compartir con uno de sus hijos un juego. Por otro lado, la mayoría de las madres son separadas o madres solteras, circunstancia que afecta directamente el tiempo que la madre dispone para realizar actividades lúdicas.

En los pocos casos en los que la pareja de padres se encuentra unida, se presenta el porcentaje mayor respecto de esta estrategia (Afecto y Calor Emocional), o sea, aquellas parejas que pueden ayudarse mutuamente en las actividades referentes al hogar y al cuidado de los hijos, disponen más tiempo para realizar actividades lúdicas junto con ellos.

Estrategia de Sincronización

La siguiente estrategia dentro de la Dimensión de Aceptación, es la de Sincronización, la cual hace referencia a que tanto en el vínculo entre ambos padres como en el vínculo entre los padres y sus hijos, debe haber un acuerdo mutuo en cuanto a la especificación de los deberes y las responsabilidades del hijo. Al respecto, un 8,77% utiliza muy frecuentemente estas estrategias, mientras que el 21,93% lo utiliza frecuentemente. Por otro lado, el 43,86% lo utiliza pocas veces, y finalmente el 25,44% nunca o casi nunca utilizan esta estrategia.

Estrategia de Sincronización



En este caso un porcentaje inferior al 30% frecuentemente o muy frecuentemente presenta este tipo de comportamiento hacia sus hijos, mientras que aproximadamente el 70% utiliza algunas veces o nunca esta estrategia. En comparación con las estrategias vistas hasta el momento, la estrategia de sincronización posee porcentajes similares a los de las estrategias de Aceptación y Afecto y Calor Emocional.

Como se mencionó anteriormente, la estrategia de sincronización está relacionada a como los padres imparten normas y reglas a sus hijos, y la coherencia entre ellos al momento de impartirlas. Según la psicóloga Silvia Afanador (2006), existen muchos mitos alrededor de la crianza de niños con discapacidades, tales como que no necesitan ser educados con normas de comportamiento, que no se les debe adjudicar responsabilidades en el hogar, que se deben tratar como "especiales", que siempre serán niños y por eso se deben tratar como tales.

Siguiendo el pensamiento de la Lic. Afanador (2006), entender la discapacidad es entender la particularidad de la situación del niño, tener conciencia de las habilidades y limitaciones del niño y tratarlo de acuerdo a sus posibilidades, pero siempre teniendo en cuenta que su condición no lo excluye de responsabilidades y comportamientos.

En función de la discapacidad, los padres plantean diferentes tipos de relaciones con sus hijos, entre ellos se encuentran relaciones culposas: los padres creen que le deben algo a su hijo y por ende, se vuelven permisivos, le evitan el dolor a toda costa y pretenden que viva feliz por siempre.

Por otro lado, están las relaciones de pesar: los padres consideran que su hijo tiene una enfermedad, que está sufriendo por su discapacidad y que por lo mismo, deben cuidarlo y sobreprotegerlo. También se ven relaciones basadas en la sobre exigencia: los padres no consideran ni los gustos ni las habilidades de su hijo y creen que debe sobresalir por encima de los demás, por lo que lo inscriben en competencias de diferentes tipos pasando por encima de sus posibilidades.

Estos datos son coherentes con los que observa en relación a la estrategia de aconsejar, en la cual los padres no imparten normas y consignas claras, y pueden llegar a presentar conductas de violencia física, verbal o psicológica. Respecto de las normas, hay factores que se deben tener en cuenta: la coherencia, la consecuencia, la pertinencia y la constancia. Todos estos elementos deben estar conjugados y equilibrados en la educación de un niño.

Si se tiene en cuenta que los padres no muestran tendencia a aplicar las normas, y cuando lo hacen muestran falta de coherencia entre los mismos padres y entre la conducta del niño y la sanción, el niño no comprende qué es lo que puede o debe hacer, y se siente confuso si otro día cambia la norma, y sin saber con cual opción quedarse, no obedece las normas. Un ejemplo cotidiano puede verse cuando los niños con discapacidad son agresivos con sus padres y éstos no marcan la conducta como inadecuada, pero cuando están rodeados de otras personas y agreden a un tercero, los padres lo retan o castigan por eso, en este caso es evidente la inconsistencia en relación a la conducta y el castigo. Por otro lado, la inconsistencia también puede verse asociado a la falta de sincronización de los padres, esta situación se puede dar cuando la madre reta o golpea al niño por jugar a la pelota, por ejemplo, dentro de la casa, y el padre lo consiente o lo permite para tranquilizar al niño ante el reto. En ambos casos el niño no puede discernir cuando una conducta es correcta o no, o cuando un comportamiento es plausible de castigo o no. Para el niño sus padres son su referente y modelo, el ejemplo que recibe de ellos marcará en gran parte su comportamiento, cuanto más disciplinados y constantes sean los padres respecto de las conductas permitidas y no, más lo incorporará como comportamiento cotidiano el niño.

Pero la coherencia no tiene que ver sólo con cómo y cuándo se aplica la norma, sino también que la norma (premio o castigo) debe ser lógica y estar relacionada a la conducta del niño. El niño debe saber que pasa si no cumple la norma, y el castigo debe ser acorde, si la falta es leve el castigo debe ser igual, en cambio si la falta es grave el castigo debe ser más severo, no es lo mismo castigar una conducta por ejemplo decir una mala palabra, que si el niño golpea intencionalmente a un hermano o a un par. Esto está íntimamente relacionado a la pertinencia, o sea, es la oportunidad de una norma o un castigo, y que éstas deben estar adaptadas a diferentes variables, entre ellas la edad del niño, su capacidad de comprensión, y a la circunstancias. Las normas en la casa no son igual que en el colegio, y el niño intentará poner a prueba las normas en el nuevo contexto para poder medir hasta donde puede exigir del medio.

Finalmente respecto de las normas, la constancia está relacionada a todo lo anterior, ya que a la hora de enseñar al niño normas básicas de conducta, los padres deben mostrarse firmes y constantes. De esta forma, aprenderá a desarrollar una buena autoestima y con respecto a los demás y, en la relación con su entorno, se mostrará más tranquilo, receptivo y disciplinado.

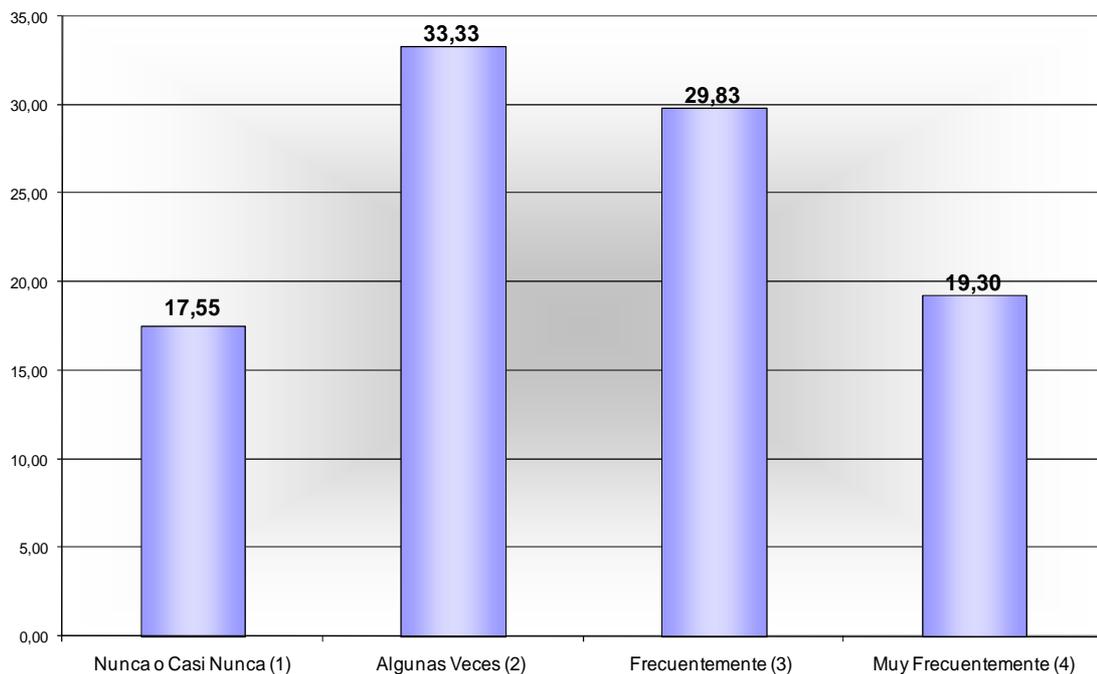
Como se dijo anteriormente, muy pocos padres (aproximadamente el 30%) logran sincronizar al momento de aplicar las normas a los niños, y son estos mismos los que muestran bajos porcentajes de utilización en la estrategia de aconsejar y de aprobación, y altos en estrategias de inconsistencia. Una conclusión parcial a la que se puede arribar con los datos analizados hasta el momento, es que existe evidencia concreta que los padres poseen dificultades para aplicar normas a sus hijos y de mantenerlas en el tiempo de manera coherente y consistente.

Resulta evidente que la conducta de los niños va a estar influenciada por las normas aplicadas por los padres, y se puede suponer que por esta falta de aplicación de normas la conducta de los niños estará orientada a desentenderse de las normas, presentar comportamientos agresivos o socialmente no adecuados. Así mismo, no se han recabado datos específicos sobre el comportamiento de los niños en sus hogares, lo cual marca un límite a la posibilidad de análisis como a las conclusiones. Llevando a un extremo la posibilidad de análisis se puede suponer que esta falta de normas o aplicación inconsistente de las mismas conlleva como resultado la mala conducta del niño, la cual se podrá expresar en los diferentes ámbitos donde el niño interactúa.

Estrategias de Motivación

Finalmente, la última estrategia dentro de esta dimensión, Aceptación, es la de Motivación caracterizada por la aplicación de premios y castigos de manera coherente con respecto a la conducta del niño, o sea, si el niño realiza una conducta indeseada el castigo debe ser aplicado inmediatamente, al igual que el premio.

Estrategias de Motivación



Como se puede ver, esta estrategia muestra porcentajes de utilización más elevados que las estrategias anteriores, ya que el 49,15% la utiliza frecuentemente (19,30%) o muy frecuentemente (29,85%), superando la utilización de las anteriores estrategias en aproximadamente un 10%, por otro lado, el porcentaje de personas que lo utilizan algunas veces (33,33%) se mantiene similar a los otros casos, y el porcentaje de no utilización (17,55%) disminuye notablemente.

Evidentemente la estrategia de motivación y la utilización de premios y castigos, resulta efectiva para los padres para actuar sobre la conducta de los

niños con capacidades diferentes. Hay que destacar que durante la aplicación de los cuestionarios, algunos padres plantearon que utilizan esta estrategia dando como recompensas objetos deseados por el niño (tales como caramelos, juguetes, monedas, etc.) para lograr una conducta determinada, mientras que otros padres planteaban no estar de acuerdo con la aplicación de premios, y se orientaban más a la aplicación de normas estrictas o la coerción (esta última se verá a continuación en las estrategias de No Aceptación)

Relacionado esto con lo dicho anteriormente sobre la dificultad que poseen los padres para aplicar normas de manera coherente, se puede presentar en una duda razonable sobre la consistencia o coherencia que puede llegar a presentar la aplicación de estos premios o castigos.

Desde las teorías motivacionales, diferentes autores señalan que aplicar premios y castigos no es la solución mágica, sino que para que funcione dentro del seno familiar se deben aplicar otros modos de modificación de conducta. Según Cuevas (2006) es importante que antes de aplicar este tipo de herramientas en la educación de los niños, los padres puedan reflexionar que los principales métodos de educación para un niño deben ser el ejemplo, la persuasión reflexiva y el diálogo. Y si es necesario aplicar el método premio/castigo hay que tener cuidado en que si no se usa adecuadamente puede tener consecuencias negativas en la conducta infantil.

El exceso de premios o de castigos puede ser desfavorable respecto del comportamiento del niño, ya que se pueden perder las asociaciones que se encuentran implícitas. Muchos premios pueden provocar la exigencia del niño para obtener lo que quiere, entendiéndolos más como un regalo que como una recompensa por una buena conducta; Por su lado muchos castigos pueden reprimir la conducta del niño, e incluso llegar a ser considerados agresivos cuando no son aplicados en la medida correcta.

Como se dijo anteriormente la coherencia en la aplicación de las normas, es totalmente aplicable a este tipo de conducta por parte de los padres, al igual que la pertinencia, consistencia y constancia. Diferentes autores, convergen en opinar que este método es útil cuando se aplica junto con otros métodos, la

reflexión, el diálogo, la enseñanza, la explicación del por qué el castigo o el premio, etc. Entre estos autores se puede destacar De la Puente (2007), quien plantea como otras estrategias aplicables junto con la del premio/castigo, el establecimiento de límites y normas, provocar experiencias y la interacción entre estas diferentes estrategias.

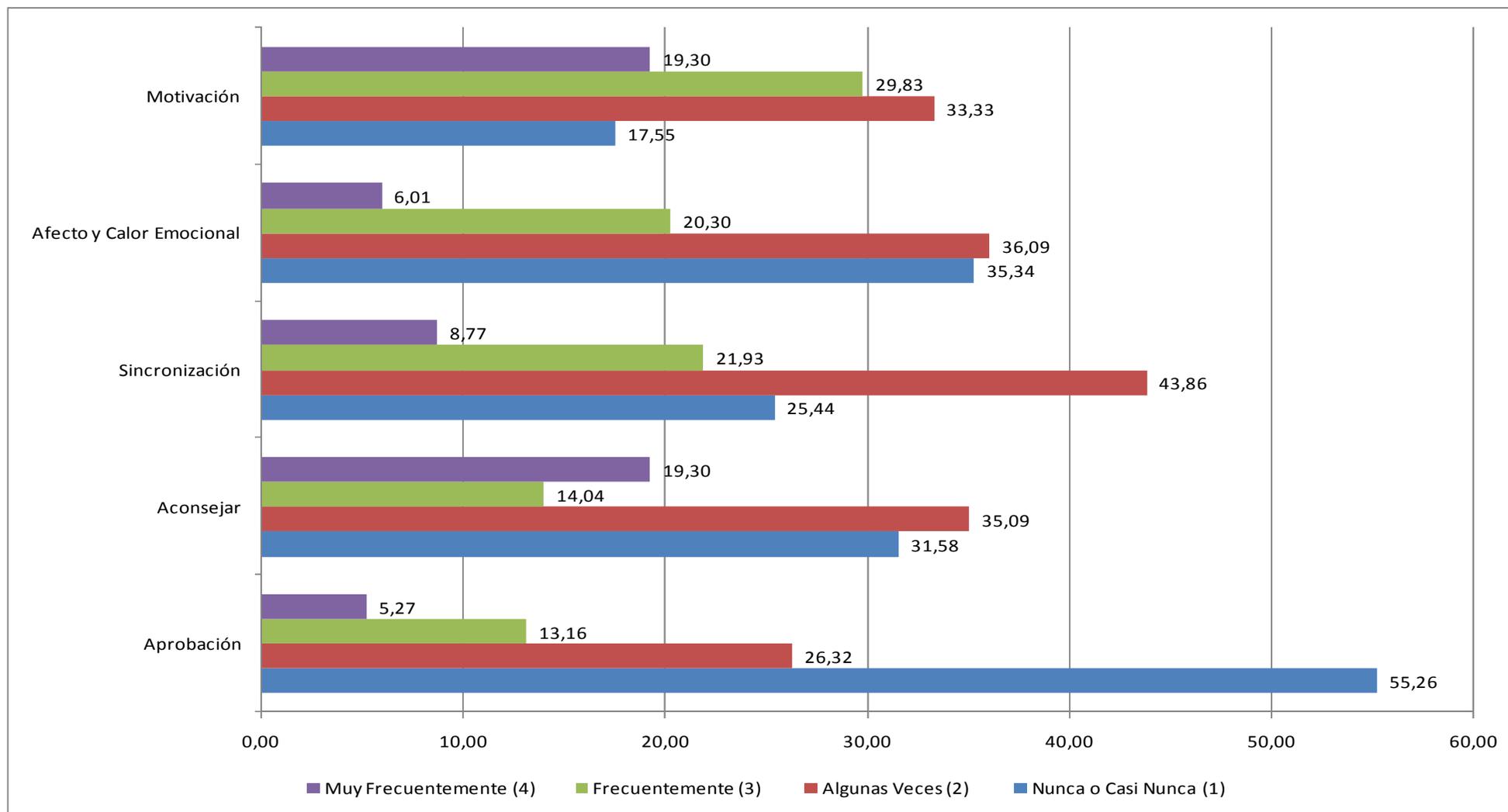
Si se toma en cuenta que el aproximadamente el 70% no logra establecer la sincronización necesaria para establecer normas, y por otro lado casi el 67% no presenta conductas tendientes a impartir normas y reglas claras (estrategia de aconsejar) y más del 80% de los padres aplica muy poco la estrategia de aprobación, es necesario plantear qué significa que aproximadamente el 50% aplique estrategias de motivación (premio y castigo), cómo las aplica y qué consecuencias puede tener esto en la conducta de los niños.

Si se relacionan estas estrategias, de la dimensión de aceptación, con los valores obtenidos en la estrategia de coerción (dimensión no aceptación), se puede observar que aquellos padres que aplican frecuentemente o muy frecuentemente la estrategia de motivación, presentan una alta frecuencia para la aplicación de la coerción, como método para el manejo de la conducta de sus hijos. Esto puede estar marcando que en realidad la aplicación de premios y castigos están más relacionada a la utilización de castigos, vinculados con la violencia física o verbal para con el niño.

Este tipo de conductas de los padres hacia los hijos pueden tener consecuencias importantes en el compartimiento de los niños, pero esto será analizado en el siguiente apartado de la Dimensión No Aceptación.

Finalmente, el siguiente gráfico muestra un análisis comparativo de todas las estrategias de la dimensión Aceptación–Sensibilidad: Aceptación, Aconsejar, Sincronización, Afecto y Calor Emocional, y Motivación.

Cuadro Comparativo de Pautas de Crianzas de la Dimensión Aceptación



De acuerdo a lo que se puede observar en el gráfico anterior, la estrategia menos utilizada es la de Aprobación, ya que el 55,26% nunca recurren a ella los padres encuestados. Y en orden sucesivo, la estrategia de Afecto y Calor Emocional sólo es utilizada por el 26,31% de los padres, con lo cual aproximadamente el 75% de los padres nunca o casi nunca la usa. Finalmente, la estrategia de aconsejar la utiliza sólo un tercio de la población (33,34%).

Por otro lado, la estrategia más utilizada en esta dimensión es la de motivación, que alcanza 49,13% entre las madres que lo utilizan frecuentemente (29,83%) o muy frecuentemente (19,30%). La segunda estrategia que más es utilizada por las madres, es la de Aconsejar que alcanza el 33,34% entre frecuentemente (14,04%) y muy frecuentemente (19,30%). En este caso se puede observar que la estrategia de aconsejar muestra porcentajes similares de utilización (33,34%) y de no utilización (31,58%), finalmente las personas que lo utilizan algunas veces alcanza el 35,09%.

El análisis cualitativo de estos datos, será realizado al final del apartado de Pautas de Crianzas, considerando tanto las Dimensiones de Aceptación y No Aceptación, ya que se considera que se obtendrá un análisis más rico en cuanto a posibles relaciones que pueden presentar las diferentes estrategias.

Dimensión No-Aceptación

La dimensión No-Aceptación está compuesta por estilos disciplinarios denominados de Inconsistencia, Retiro del amor y Control de la Conducta a base de la Coerción. En este caso, el tipo de comportamiento de los padres está caracterizado por conductas negativas hacia los hijos, que tienden a la agresión y no a la comunicación.

Como se dijo anteriormente, con las prácticas de crianza los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean y de acuerdo a su personalidad. Por ello, se relacionan con dimensiones como el tipo de disciplina, el tono de la relación, el mayor o menor nivel de comunicación y las formas que adopta la expresión del afecto (Rodrigo y Palacios, 1998).

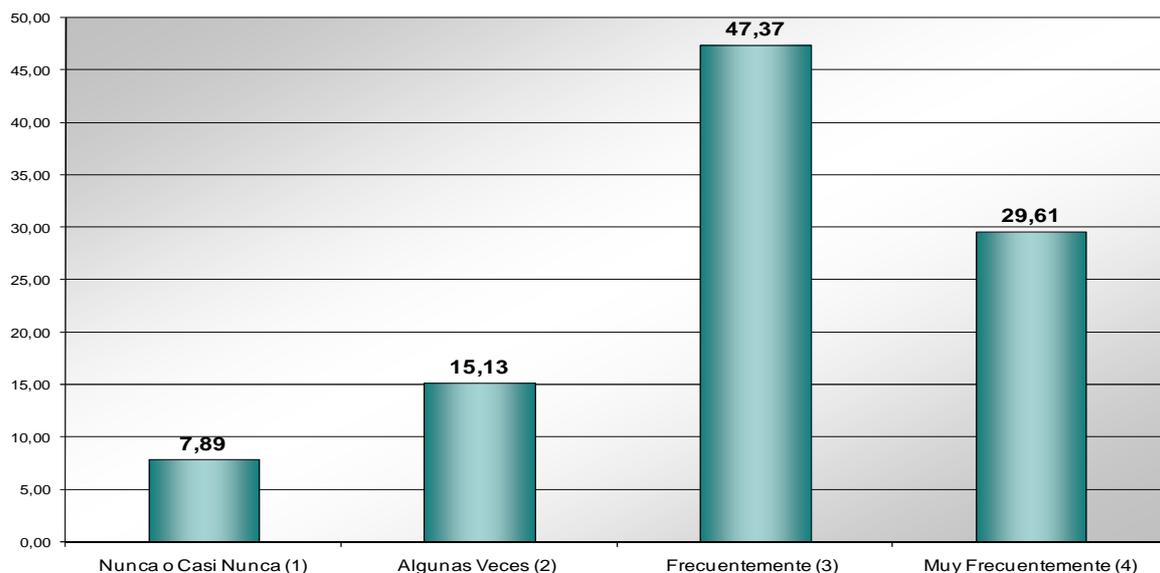
Según Becker (1964) los métodos autoritarios se relacionan con reacciones extremas contra la agresión y con comportamientos agresivos no cooperadores, lo que caracteriza las estrategias relacionadas a la dimensión de No-Aceptación.

Estrategia de Inconsistencia

La primera estrategia de esta dimensión es la inconsistencia, que se caracteriza por la inestabilidad e incoherencia registradas entre la pauta disciplinaria y la respuesta final de los padres, o sea no hay coherencia entre la mala conducta que presenta el niño y la aplicación del castigo. Suele suceder que el castigo es aplicado mucho después de realizada la conducta plausible de castigo, o desproporcionada en relación a la conducta que se presenta: por ejemplo, al tirar un vaso de agua uno de los padres reacciona con mucha violencia (física o verbal: cachetada, golpe con objetos, etc.), pero en el momento que el niño comete una falta más grave como agredir a un hermano, los padres no reaccionan o lo hacen de manera muy suave, por ejemplo gritando.

En relación a esto se registró que frecuentemente (47,37%) y muy frecuentemente (21,61%) los padres utilizan esta estrategia en el modo de criar a sus hijos, alcanzando un porcentaje total del 68,98% de los padres encuestados. Mientras que un 15,83% algunas veces muestra este patrón de conducta y sólo un 7,5% nunca o casi nunca lo aplica en la crianza.

Estrategia de Inconsistencia



Como puede observarse este tipo de pauta de crianza muestra valores invertidos a los que se observa en la dimensión anterior. Este caso, el de la estrategia de inconsistencia, puede ser relacionada directamente a la imposibilidad de aplicar coherentemente estrategias tales como el aconsejar, donde se tienen que establecer normas y reglas claramente, o el afecto o sincronización, donde los padres deben tener una postura similar y estar de acuerdo con lo que se le plantea al niño.

Anteriormente se observó que los padres que puntuaban alto en la estrategia de inconsistencia, obtenían bajos puntajes en lo relacionado a estrategias de aconsejar y en estrategias de aprobación, sumada al bajo puntaje en sincronización. Esta última implica la coordinación entre los padres para aplicar las normas de conducta. Se hace evidente que la inconsistencia no sólo se encuentra en la aplicación del castigo, sino también en relación entre los padres, y entre los padres y el hijo.

Según la Dra. Castillo (2006) cuando se hace referencia a un tipo de crianza inconsistente, es porque se ha encontrado que los padres presentan conductas como negligencia emocional o ignorar las emociones de los niños lo cual limita la relación con el hijo, convirtiéndose en una relación superficial. Otra conducta típica de los padres inconsistentes en la educación de sus hijos, es la tolerancia exagerada, relacionada a un concepto de libertad donde el niño decide que hacer y como hacerlo, sin ningún tipo de límites por parte de los padres. Este tipo de conductas también son denominadas como relaciones de dominancia del hijo hacia el/los padre/s, ya que es el primero quien pone las reglas de comportamiento, y los padres se basan en dejar que el niño se exprese y que no sufra (los límites son equiparados a la represión y el sufrimiento), la exigencia por parte de los padres es mínima ya que sobredimensionan la discapacidad.

Por otro lado, estos padres también se pueden plantear conductas que se relacionan a la sobreprotección del niño, impidiendo que tome responsabilidades o evitando asignarle tareas. Finalmente, otra conducta típica de padres que utilizan la inconsistencia como modo de crianza es el escaso

respeto por las emociones de los niños, ellos son los que saben lo que el niño siente, quiere, desea, sin generar un vínculo de comunicación con su hijo.

Por otro lado, O'Leary y otros (1999) plantean que la inconsistencia en la crianza de los hijos normalmente está asociada a la permisividad y la flexibilidad en los límites por parte de los padres, y normalmente se encuentra asociado a delincuencia, sobre-dependencia y conductas oposicionistas por parte del hijo. Por otro lado, Mash & Johnston (1982) señalan que las madres controladoras, intrusivas, inconsistentes y/o autoritarias mantienen y exacerbaban el trastorno del niño, ya sea la deficiencia en sí misma o la patología que acompaña a la misma. Finalmente se puede agregar que Stouthamer-Loeber, M. (1986) detectaron correlación positiva entre la inconsistencia en la crianza y comportamientos relacionados a la mentira y agresión en los niños.

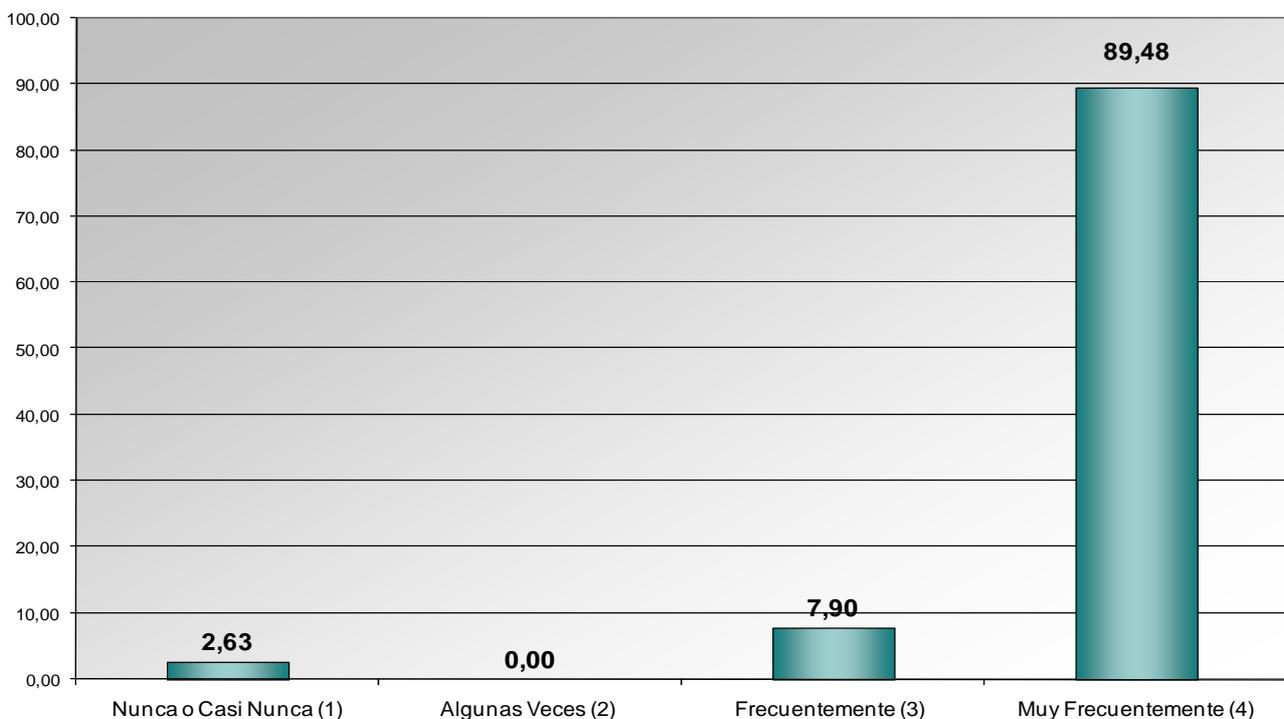
Los desarrollos teóricos plantean que la inconsistencia como pauta de conducta afecta directamente el comportamiento de los niños como se ha visto hasta el momento. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede esperar que los niños presenten conductas transgresoras en el hogar, y por lo tanto en otros ámbitos como el escolar. Pero ante este dato, se plantea una inconsistencia en relación al cuestionario de conducta escolar, ya que los datos obtenidos de ese cuestionario demuestran que el mayor porcentaje de niños presentan en general muy buena conducta, esto será analizado pertinentemente en el apartado correspondiente a este instrumento.

Estrategia Retiro del Amor

La siguiente pauta de crianza es la de Retiro del Amor, la cual se caracteriza por amenazas de abandono o expresiones menospreciativas que afectan la autoimagen y desarrollo personal del niño, en definitiva los privan del afecto a los niños cuando estos realizan conductas que son indeseadas por los padres. También incluye como conducta típica la hostilidad verbal crónica por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar donde pueden incluirse rechazo, desprecio, denigración, amenazas de abandono, sustos, discriminación, ridiculización, bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles u otras formas no físicas de trato hostil o de rechazo.

En este caso se pudo observar principalmente que, el 89,48% de las madres muy frecuentemente utiliza el retiro del amor como estrategia para educar a sus hijos. Por otro lado, el 7,90% utiliza esta estrategia frecuentemente, y finalmente el 2,63% restante nunca lo utiliza.

Estrategia Retiro del Amor



La retirada de afecto es una forma de controlar la conducta infantil basada en que los padres expresan su desacuerdo con la conducta del niño mediante el rechazo, la negación a escucharlo, el aislamiento o las amenazas de abandono. Aquí, el poder de la disciplina reside en el miedo a perder el apoyo afectivo, emocional y la aprobación de los padres.

MacCoby & Martin (1983) propone el estilo indiferente o de rechazo-abandono, relacionado a esta estrategia. Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.

En general, diferentes autores, remarcan que ante actitudes de maltrato emocional o de amenazas de abandono, los niños tienden a comportarse de manera agresiva, sin medir consecuencias, y a desarrollar una pobre autoestima. Esto conlleva a conductas de desapego con el entorno en general, mostrando conductas inapropiadas, falta de apego a las normas, entre otras. Sólo algunos autores, mencionan que los niños pueden también presentar conductas reactivas, o sea, sumisión ante los padres debido al miedo a la pérdida de los mismos.

Los efectos de la violencia hacia un niño pueden manifestarse de formas diferentes: algunos niños muestran gran resistencia, otros muestran signos de mala adaptación, etc. Lo mismo ocurre con los niños con discapacidad. Los problemas de la infancia asociados al abandono o retirada del afecto, real o imaginaria (amenaza), en niños con discapacidad, producen problemas de comportamiento, sociales y emocionales, que se manifiestan en conductas como desobediencia, hostilidad, ira, miedo, ansiedad, depresión, pocas o malas relaciones sociales incluso con los hermanos.

“El rendimiento académico y el rendimiento en los diferentes aspectos de la vida real sólo pueden explicarse desde una perspectiva global que tenga en cuenta, además de capacidades intelectuales de carácter instrumental, el manejo de las emociones, los afectos y las relaciones sociales” (López, 2006. Citado por Marchesi y Otros, 2006). Considerando esto, y teniendo en cuenta que estos niños son sometidos a pautas de crianzas basadas en el retiro del amor o privación del afecto, es esperable que presenten dificultades tanto en el aprendizaje como en las vinculaciones que puedan generar con los pares u otros adultos.

De acuerdo a los datos relevados por el cuestionario escolar, aproximadamente el 42% de los niños presentan problemas para generar vínculos duraderos con pares, por otro lado el 31,58% de los niños presentan problemas para vincularse de manera adecuada con los docentes. Relacionado a esto, López (2006) (Citado por Marchesi y Otros, 2006) plantea que el castigo o maltrato tiende a provocar problemas de comportamiento, dificultades en las relaciones sociales e interpersonales y bajo rendimiento escolar.

Respecto del rendimiento escolar, en las diferentes variables se presentan porcentajes que varían entre el 10% y 35% respecto del cumplimiento de diferentes tareas. Si bien estos porcentajes a primera vista parecieran no ser significativos, el hecho de que se presentan problemas en el desarrollo de actividades escolares puede estar siendo un indicador de esta privación de afecto, más allá de la propia discapacidad. Así mismo este análisis será continuado en el apartado correspondiente al cuestionario escolar.

La privación emocional, ya sea amenaza o real, grave o leve, provoca en diferentes grados, que los niños presenten inestabilidad emocional, falta de confianza en la exploración del mundo físico y social, desmotivación, dificultades en las relaciones con los profesores y compañeros. La retirada del amor como estrategia de crianza es un modo de provocar, aparte de lo antes mencionado, una baja autoestima en el niño, lo cual afecta el desarrollo general del mismo, y por otro lado puede tener efectos tan generalizados y destructivos

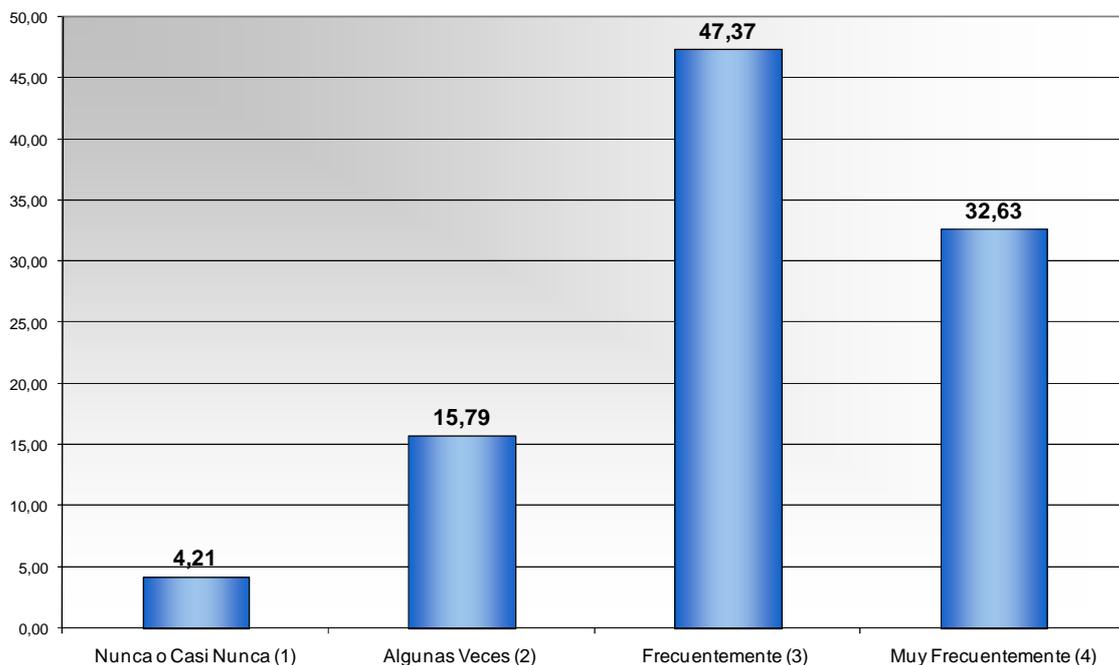
que si se mantiene en el tiempo e indiscriminadamente, podría explicar no sólo el fracaso escolar, sino también el fracaso vital generalizado en casi todos los aspectos de la vida.

Estrategia de Control de la Conducta a base de Coerción

Finalmente, la estrategia de Control de la conducta a base de la coerción como medida disciplinaria, implica conductas de amenazas, insultos y gritos por parte de los padres, como así también se caracteriza por comportamientos tales como pegarle con la mano, darle una bofetada o pegarle con una correa u otros objetos al niño.

En este caso, el mayor porcentaje de utilización se concentra en frecuentemente con un total de 47,37% y muy frecuentemente 32,63% utiliza la coerción para controlar la conducta de sus hijos. Es decir, que un 80% utiliza (frecuente o muy frecuentemente) la coerción como modo de control de la conducta. Por otro lado, el 15,79% algunas veces recurre a esta modalidad de crianza y, finalmente, el 4,21% restante de las madres encuestadas, nunca utiliza esta estrategia.

Estrategia de Control de la Conducta a base de Coerción



En las entrevistas, entre las madres encuestadas, se descubrió que aquellas que utilizaban este tipo de estrategias tenían dos grandes modalidades de aplicación, por un lado aquellos que aplicaban violencia verbal

no estaban de acuerdo con la violencia física, mientras que había casos en que aplicaban directamente la violencia física para controlar el comportamiento de los niños, aduciendo que hablando no lograban controlarlos.

Para poder comprender la conducta agresiva que presentan los padres respecto de los hijos con deficiencia, se considera necesario tener en cuenta los siguientes factores:

- **La relación padres-hijo deficiente:** de acuerdo a la revisión teórica que se realizó, las relaciones que los padres establecen con sus hijos ante la deficiencia pueden ser variadas: sobreprotección, sobre-exigencia, rechazo, negación de la patología, etc. Y de esta relación va a depender el modo en que el padre reaccione ante el hijo, si se establece una relación basada en la sobre-exigencia o en la negación, la violencia denotada en esta estrategia sería “esperable”, ya que el niño no puede cumplir con las expectativas, en ambos casos las exigencias serían acordes para un niño normal, sobrepasando evidentemente las posibilidades de este hijo con deficiencia.
- **Constitución familiar:** pensando que la mayoría de las familias están compuestas por varios hijos, y en el 90% de los casos uno sólo tiene deficiencia, se puede suponer que los padres han aplicado con éxito algunas prácticas de crianza con sus hijos no discapacitados sin necesidad de llegar a la violencia. Pero se puede pensar que al no tener éxito de la misma manera con el hijo con discapacidad, buscan otros métodos de educación llegando a la utilización de la violencia física o verbal. Por otro lado, se puede suponer que los padres llegan a su límite de paciencia o tolerancia respecto de la capacidad de aprendizaje de sus hijos discapacitados.

Un porcentaje (40%) de familias son monoparentales (por separación o ausencia normalmente del padre), con lo cual las madres se tienen que hacer cargo de 4 a 8 hijos (en la mayoría de

los casos), y además son el soporte económico de la familia y no poseen apoyo de familia extensa. Por otro lado, el 38% son familias ensambladas, donde normalmente la mayoría de los hijos son de la mujer, y nuevamente poseen poca ayuda de otros miembros familiares para el cuidado de los hijos.

Este tipo de configuraciones familiares, afectan directamente la crianza de los hijos, y más de aquellos que poseen dificultades, las madres se encuentran sobrepasadas en relación a sus capacidades y recursos disponibles, y en este contexto podría suponer que la violencia es uno de los pocos recursos a los que pueden recurrir para obtener la conducta deseada.

- **Deficiencia de los niños:** la deficiencia implica mayores dificultades en el aprendizaje, y por ende una demanda mayor de atención por parte de los padres para realizar ciertas actividades. Por otro lado, la evolución no es la esperada respecto de la edad cronológica a nivel psicológico, afectivo, conductual, etc. Considerando esta sobredemanda del niño hacia los padres, y teniendo en cuenta los puntos antes mencionados (la relación establecida por los padres con sus hijos, y las familias numerosas), agregando que muchos padres poseen poca educación formal, se puede suponer que a los padres se les dificulta encontrar modos adecuados para educar a un niño con deficiencia, e intentan dentro de sus posibilidad aplicar aquellos métodos convencionales y que han sido exitosos con los demás hijos.

El hecho de que los padres apliquen castigos o utilicen modos coercivos en vez de afectivos, afecta directamente el aprendizaje de ciertas conductas en los niños, sobre todo en aquellos que poseen una discapacidad, ya que como se mencionó anteriormente, el aprendizaje es más dificultoso, y en muchos casos el re-aprendizaje (dejar una conducta aprendida para incorporar una nueva) es totalmente imposible.

En relación a todo lo mencionado, se puede decir que la educación de los niños depende directamente de cómo los padres establecen normas y reglas, responsabilidades, deberes y derechos de los niños. En la relación entre las conductas problemáticas de los niños y las prácticas disciplinarias de los padres, se ha observado que ciertas prácticas de control parental, como la coerción, excesiva firmeza y la inconsistencia, tienden a causar, mantener y fortalecer las conductas disruptivas del niño, más que controlarla (Foote, Eyberg & Schuhmann, 1998; O'Leary, Slep & Reid, 1999; Arnold, et al, 1993).

Así mismo, y de acuerdo al contexto planteado, habría que investigar con profundidad la historia familiar de los padres, ya que normalmente cuando se expresa violencia con los hijos, esto se relaciona a que en su infancia los padres han sufrido este mismo trato. Sin justificar esta conducta, es importante determinar cuáles son los causantes reales de este tipo de estrategia de crianza, evidentemente el hecho de que los padres apliquen castigos o utilicen modos coercivos en vez de afectivos, afecta, como se dijo anteriormente, de manera directa el aprendizaje de ciertas conductas en los niños.

De acuerdo a lo que se analizó hasta el momento, el comportamiento agresivo por parte de los padres con sus hijos puede tener graves consecuencias en el comportamiento de estos últimos. El niño desde su concepción tiene una serie de necesidades físicas y sociales que varían de acuerdo a la edad y requieren satisfacción por parte de los adultos y la sociedad, para obtener un crecimiento y desarrollo armónico, ya dificultado en el niño con discapacidad. Pero cuando las necesidades del niño no le son satisfechas en forma intencional, debido a acciones ejercidas por un adulto o la sociedad misma, se presenta el maltrato infantil pudiéndose afectar su crecimiento, su desarrollo o ambos y manifestándose en su aspecto físico y social.

"UNICEF entiende a los menores víctimas del maltrato y el abandono como aquel segmento de la población conformado por niños, niñas y jóvenes hasta los 18 años que sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional, sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales. El maltrato puede ser ejecutado por omisión, supresión o trasgresión

de los derechos individuales y colectivos, e incluye el abandono completo o parcial."

Tomando en cuenta la definición de UNICEF, es necesario plantear que el maltrato puede ocasionar problemas en el desarrollo integral de la persona, causando traumas físicos, emocionales y psíquicos en forma temporal o permanente. Teniendo en cuenta todo esto, es posible suponer que los niños de esta muestra se encuentran expuestos a algún tipo de maltrato, ya sea por coerción (físico o verbal), retirada del amor (amenaza de abandono) o inconsistencia (falta de atención al hijo o castigos desmesurados).

En cuanto a las estrategias que comprenden la Dimensión de No-Aceptación se puede observar que todas ellas (Inconsistencia, Retiro del amor y Control de la conducta a base de la Coerción) son ampliamente, o mejor dicho más utilizadas que las estrategias de la dimensión de Aceptación en la educación impartida por estos padres a sus hijos.

O'Leary y su equipo (Arnold, at. Al, 1993; Smith & O'Leary, 1995; O'Leary, Smith & Reid, 1999) identificaron tipos de patrones disciplinarios en los que la madre tendería a aplicar cuando intenta orientar la conducta inapropiada de sus hijos. Uno de los patrones estaría caracterizado por un estilo disciplinario punitivo, acentuando el uso de gritos, castigos físicos o verbales y una mayor reactividad que la esperada. Las consecuencias que se derivan de estas prácticas producen niños con problemas de conductas disruptivas, oposicionismo y agresión. En general, esta autora propone que los niños pueden manifestarse de formas diferentes, algunos pequeños muestran gran resistencia, otros presentan signos de mala adaptación y lo mismo sucede con los niños con discapacidad; en términos generales los problemas de la infancia asociados con la coerción como modo de controlar la conducta específicamente, y en general con todas las estrategias relacionadas a la dimensión de no aceptación, se pueden clasificar en tres categorías:

1.- Problemas de comportamiento social y emocional, el cual se caracteriza por comportamientos como la desobediencia, hostilidad, miedo,

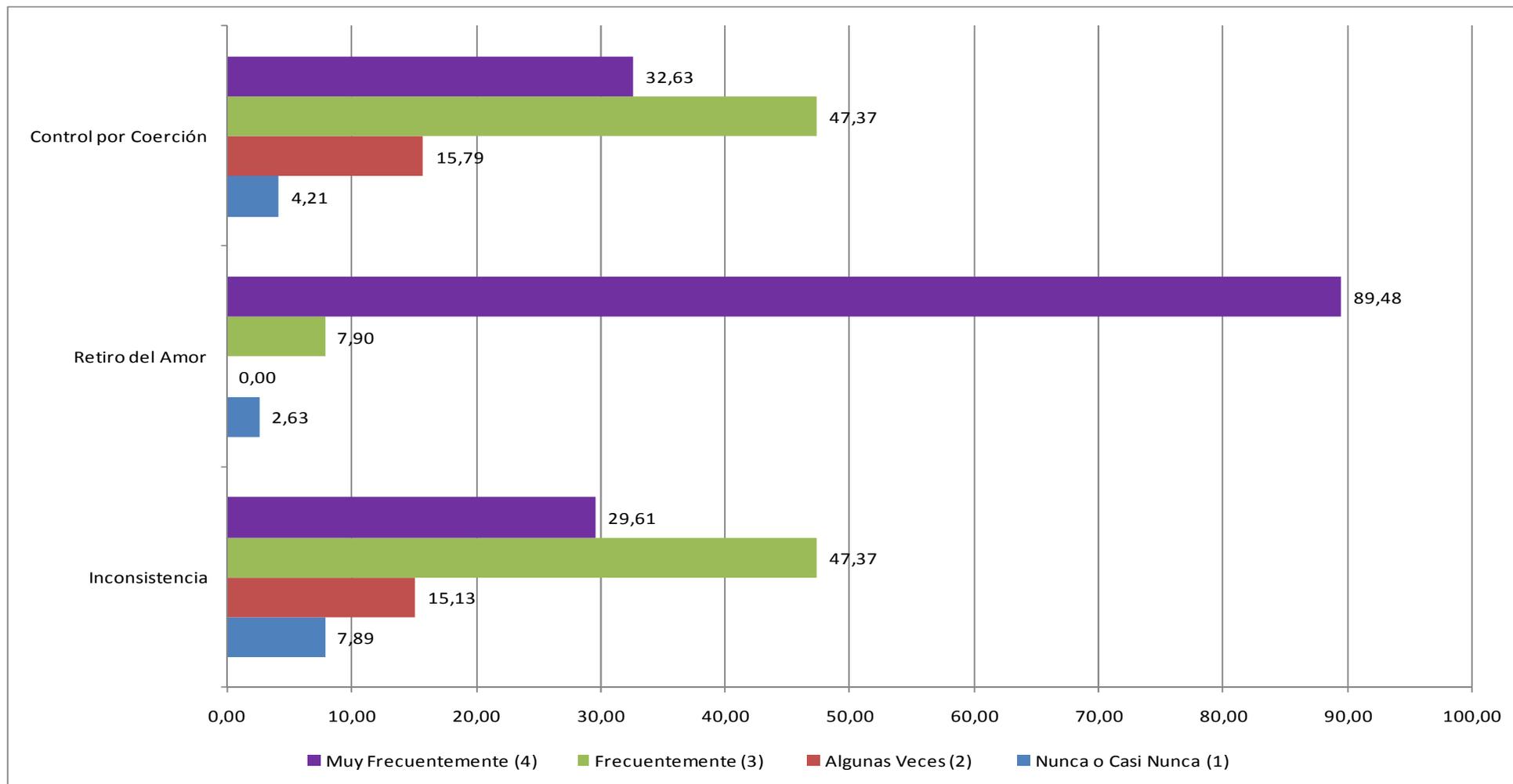
pocas o malas relaciones sociales incluso con sus hermanos, ansiedad, o depresión.

2.- Problemas cognitivos y de actitud. Por ejemplo la pobre formación escolar, la falta de resolución de conflictos, la deprivación socio-cultural, y retrasos madurativos.

3.- Problemas a largo plazo. Por ejemplo puede haber niveles muy altos de depresión en la etapa de adultos jóvenes y síntomas de traumas.

En general la coerción como medio de control de la conducta, puede provocar efectos negativos más que positivos en niños, y particularmente en niños con discapacidad. El tema de la agresión o el maltrato en niños, ha sido investigado de manera extensa por diferentes autores que han encontrado relaciones directas entre esto (la agresión o maltrato) y el nivel socioeconómico o cultural de la familia (Cerezo, A. 1995), el tipo de constitución familiar (García. 2002), el nivel educativo (Moreno Manso. 2004), entre otras variables. Así mismo, respecto a los datos obtenidos en la presente investigación no se puede ser categórico respecto de lo anterior por no tener datos más determinantes o específicos sobre el tema, los datos sociodemográficos obtenidos no muestran relación directa con las variables estudiadas en este apartado.

Cuadro Comparativo de Pautas de Crianzas de la Dimensión No – Aceptación



Para concluir con el análisis de la Dimensión No aceptación, se presenta un cuadro comparativo sobre las tres estrategias utilizadas: Inconsistencia, Retiro del Amor y Control por Coerción.

Como se puede observar en el gráfico anterior, las tres estrategias que se vinculan con la dimensión de no aceptación superan el 75% de utilización si realizamos la sumatoria entre muy frecuentemente y frecuentemente. En el caso de la estrategia inconsistencia, el total es de 76,98% entre muy frecuentemente (29,61%) y frecuentemente (47,37%). Por otro lado la estrategia de control por coerción es utilizada muy frecuentemente por el 32,63% de los padres y frecuentemente un 47,37%, alcanzando un total de 80% de las madres encuestadas. Finalmente, la estrategia de retirada del amor, alcanza un porcentaje muy superior en relación a las anteriores estrategias, con el 97,38% de las madres que la utiliza, en este caso el 89,48% utiliza muy frecuentemente conductas que implican retirada del amor y el 7,9% frecuentemente.

Aunque la violencia y los efectos de la misma afectan a toda la infancia, son los niños con discapacidad quienes más los sufren. Los datos procedentes de estudios realizados en Estados Unidos, Canadá y otros países industrializados indican que los menores con discapacidad sufren maltrato en tasas que duplican, triplican, incluso cuadruplican las cifras referidas a la infancia en general (Jaudes y Shapiro, 1999; Vig y Kaminer, 2002; Sobsey, 2006).

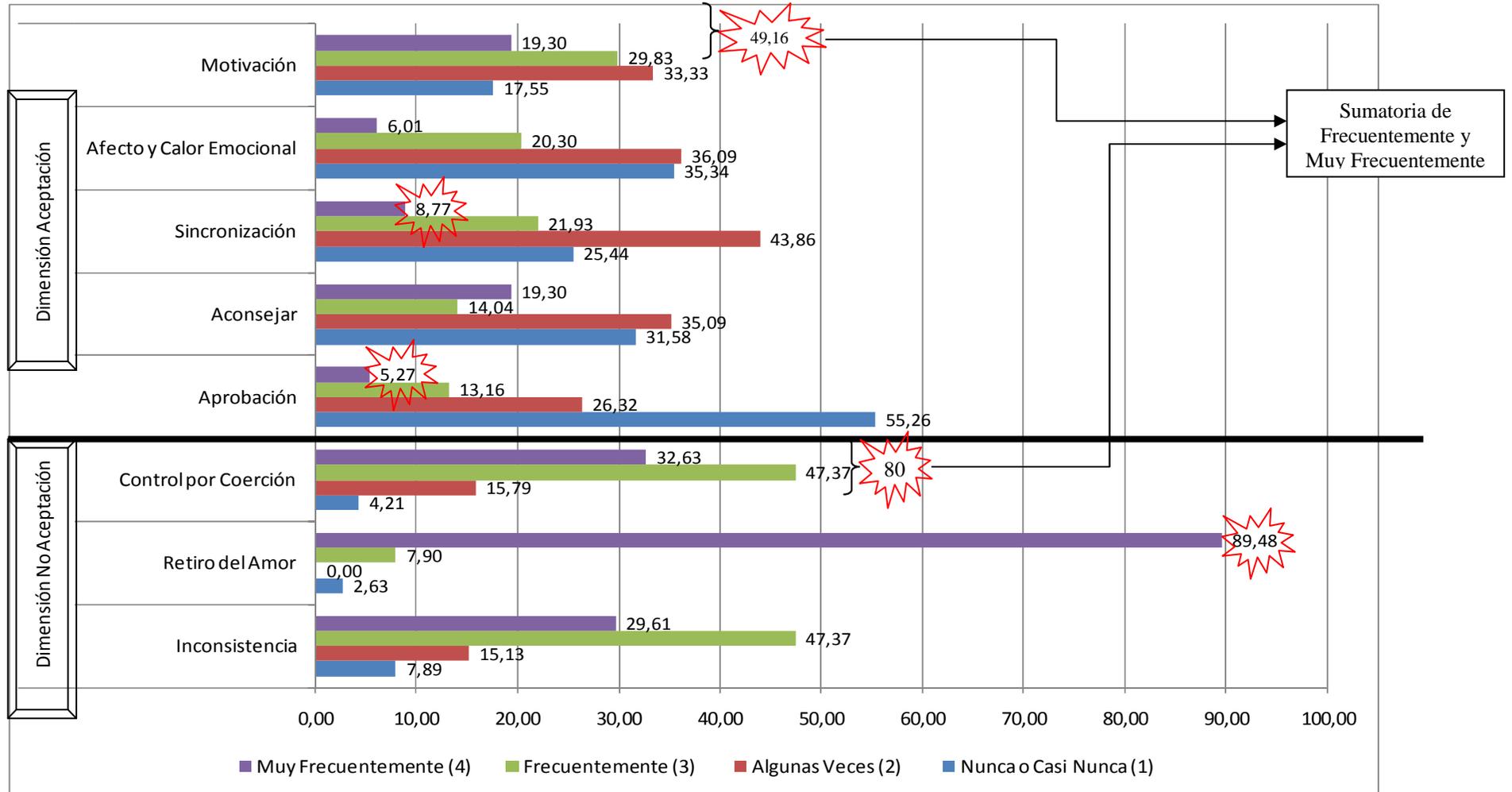
Estos datos se pueden comparar con los obtenidos en el presente trabajo, ya que si se realiza una comparación entre las estrategias más utilizadas por los padres, las estrategias de no aceptación son las más empleadas, y todas ellas involucran algún tipo de violencia. Ya sea física, bajo la coerción o emocional, relacionada a la estrategia de retiro del amor, las conductas de los padres demuestran violencia hacia sus hijos.

Algunos autores, como María López González (2000) en su Trabajo "Violencia e Implicación de menores con discapacidad", mencionan que la violencia, en cualquiera de sus formas, puede tener consecuencias importantes

en la conducta del niño discapacitado, desde la timidez y retraimiento de las relaciones hasta incluso comportamientos violentos y delictivos.

La comparación entre las diferentes estrategias que se pueden utilizar y marcan el tipo de pauta de crianza utilizada por los padres, se puede observar en el gráfico siguiente:

Cuadro Comparativo de Pautas de Crianzas de las Dimensiones Aceptación y No – Aceptación



En el gráfico anterior se puede visualizar de manera más concreta la diferencia entre las dimensiones de Aceptación y No-Aceptación, y se resaltaron aquellos datos que se consideran importantes a tener en cuenta.

Como se dijo anteriormente, dentro de la dimensión aceptación se puede observar que la estrategia más utilizada es la de Motivación, de hecho aproximadamente el 50% de los padres lo utilizan. Esta estrategia conlleva la aplicación de premios y castigos en relación a la conducta de los hijos, de acuerdo al análisis realizado en el apartado correspondiente a esta estrategia, la aplicación del premio y castigo como elemento de control de la conducta debe ser cuidadosa, ya que los efectos en la conducta del niño puede tener consecuencias desfavorables respecto del comportamiento del niño.

Si se considera que las estrategias de la dimensión no-aceptación, en particular la estrategia de coerción, se visualiza que el 80% de los padres la utilizan frecuente o muy frecuentemente, y si se lo relaciona a la estrategia de motivación, se puede suponer de manera razonable que hay una predominancia de la utilización del castigo o coerción más que de los premios. La coerción implica conductas de amenaza, insultos o gritos, y conductas de maltrato hacia los niños por parte de los padres u otro adulto del hogar (lo cual puede ser considerado castigo para la estrategia de motivación), y como se mencionó anteriormente este tipo de pautas de crianza tienden a causar, mantener y fortalecer las conductas disruptivas del niño, más que controlarlas.

Por otro lado, de las estrategias de aceptación la menos utilizada es la de Afecto y Calor emocional, donde los padres realizan actividades lúdicas con sus hijos. Es necesario recordar, que el juego es primordial en el desarrollo del niño, ya que permite el aprendizaje de conductas y habilidades sociales, que le permitirán desenvolverse de manera adecuada en los diferentes ámbitos o contextos donde el niño se vea involucrado. Por otro lado, el juego también tiene que ver con la posibilidad que tienen los padres de implicarse emocionalmente con el niño e interactuar de manera saludable, brindando afecto y contención. El hecho de que aproximadamente el 25% de los padres utilizan esta estrategia, y que el 80% aplica la coerción como forma de control de la conducta o más de 89% de padres aplica el retiro del amor (bajo

amenaza o real) para que el niño se comporte adecuadamente, es posible que los niños pueden presentar problemas serios en su desarrollo bio-psico-social.

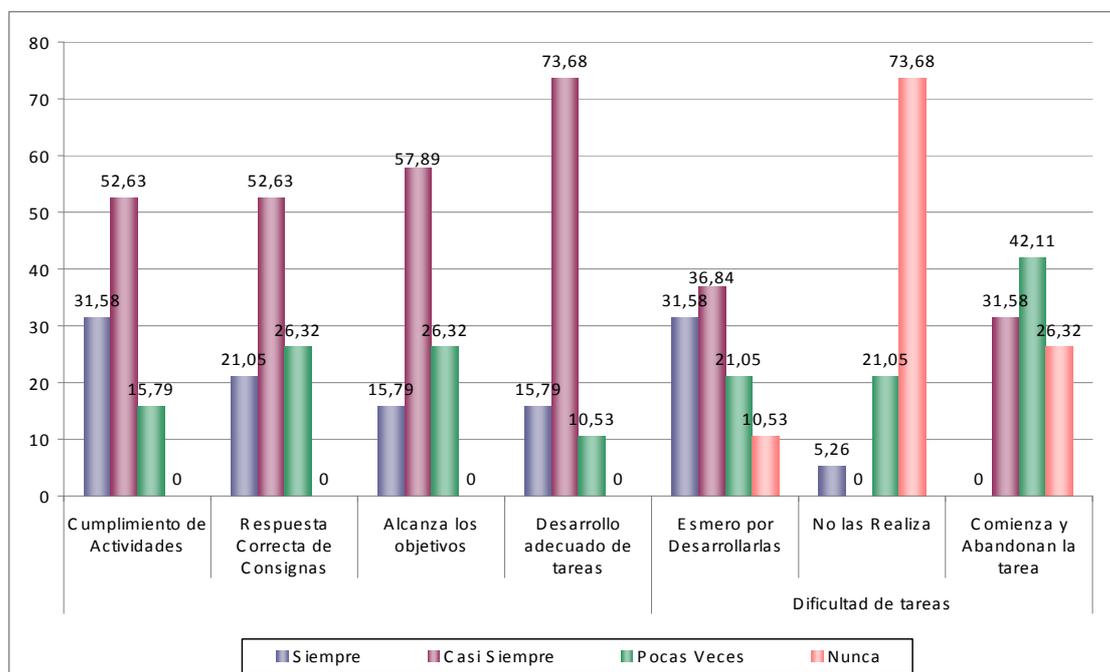
Como se ha visto a lo largo del análisis del Inventario de pautas de crianza hay un predominio marcado de conductas agresivas o inconsistentes de los padres hacia sus hijos, todo esto conllevaría a un déficit en el desarrollo de los niños sumado a la deficiencia que ya presentan. De hecho, se ha resaltado en las mayorías de las estrategias la influencia que poseen en la conducta del niño, y en la mayoría de los casos se ha llegado a conclusiones de que se afecta el desarrollo de las herramientas y habilidades sociales, desarrollo de las conductas de desapego con el entorno y las normas, y a otros (pares o adultos) con los cuales se vincula, o bien conductas reactivas de sumisión para con los padres. En definitiva, todo esto constituye elementos que hacen a la formación de la autoestima y que afectan el desenvolvimiento adecuado del niño a los ámbitos o contextos en los cuales se ve inserto, y una adaptación apropiada a los mismos.

Cuestionario sobre Conducta Escolar

A continuación, se realizará un análisis de los datos obtenidos a partir de la toma del Cuestionario sobre Conducta Escolar a los docentes de niños con discapacidades. En este cuestionario se evalúan tres variables, la primera es desempeño académico, la segunda, cumplimiento de normas, y finalmente relaciones vinculares: con pares y con docentes.

La primer dimensión que se evalúa es la de desempeño académico, en la cual el comportamiento que se pretende observar es si los niños cumplen con las actividades asignadas, si responden correctamente a las consignas, si alcanzan los objetivos planteados, si desarrollan adecuadamente las tareas, y cómo responde ante tareas que implican mayor dificultad: Se esmera por desarrollarlas, no las realiza, o comienza y las abandona sin finalizar.

A continuación se presenta un gráfico donde se plasman los resultados obtenidos:



La primera variable que se observó es el cumplimiento de actividades en el ámbito escolar, como se puede observar en este primer gráfico, 31,58%

de los alumnos siempre cumple, por otro lado el 52,63% de las actividades cumple casi siempre, y finalmente el 15,79% de los alumnos cumple pocas veces.

De acuerdo a estos valores más del 80% de los alumnos cumple siempre (31,58%) o casi siempre (52,63%) con las actividades. Al observar los resultados respecto de este primer dato, se hace visible uno de los prejuicios más consolidados respecto de las discapacidades: “Si son discapacitados poseen problemas de

aprendizaje”. Pero, si tomamos en cuenta el concepto de aprendizaje que brinda Norma Filidoro (2008) se puede vislumbrar como posible que el 80% de los niños cumplan con las actividades que se les proponen. Esta autora

plantea que no todas las discapacidades presentan problemas de aprendizaje; cuando a un niño con una discapacidad específica se los compara con niños normales, es evidente la diferencia en el rendimiento académico, pero en este tipo de cotejos el niño discapacitado se encuentra en desventaja.

Es importante rescatar algunas de las verbalizaciones que realizaron los docentes durante la aplicación del cuestionario. Algunos de ellos, plantearon que si bien los niños en general presentan una buena evolución para cumplir con las actividades planteadas, hay que considerar que hay un porcentaje que no llega a alcanzar los objetivos relacionados a las actividades diarias, y que todos los niños presentan una fluctuación en el comportamiento que lleva a que sea difícil calificar su rendimiento, presentando una línea de aprendizaje con altibajos muy marcados, de un día para otro, citando por ejemplo: “Un día un niño realiza todas las actividades, pero al otro día no puede realizar las actividades solo, o presenta muchas dificultades”.



Estas fluctuaciones no sólo dificultan la evaluación de los docentes, sino también la percepción que pueda tener el propio niño sobre su rendimiento. Esto último afecta la autoestima del niño y la confianza en sí mismo, lo que puede dar como resultado una disminución del aprendizaje, no por falta de capacidad, sino por las distorsiones de las auto-percepciones. Por otro lado, si estas percepciones de poca capacidad que el niño posee, están reforzadas por un comportamiento agresivo o punitivo severo en el hogar, se dificulta más la incorporación de conocimientos o habilidades.

Respecto de esto último, hay que remarcar que si bien el aprendizaje es inestable una vez que el niño incorpora los conocimientos o las habilidades para realizar una tarea, la incorporación se mantiene a lo largo del tiempo. Esto sucede, según los docentes, principalmente con los aprendizajes relacionados a la higiene personal, cuidado del aspecto, alimentación, etc.

El rendimiento escolar de niños con necesidades educativas especiales, debe ser evaluado desde sus propias posibilidades, no desde las capacidades y herramientas que tienen otros niños que sufren diferentes discapacidades o que son normales. En función de esta discapacidad es que hay que evaluar cuáles son las herramientas que posee un niño, y cómo las utiliza para aprender y adquirir conocimientos. Que un niño con retraso mental no pueda dividir por dos cifras, no implica que tenga problemas de aprendizaje, a menos que su capacidad intelectual permita realizar estas operaciones y el no pueda hacerlas, pero en la mayoría de los casos se debe evaluar previamente cuáles son las limitaciones que los niños discapacitados presentan para determinar que tienen problemas de aprendizajes propiamente dichos.

Retomando el análisis de los datos respecto del rendimiento académico, la segunda variable que se tuvo en cuenta es si los alumnos respondían de manera correcta a la consigna que el maestro les daba. En este caso, los porcentajes son sensiblemente inferior a los anteriores: el 21,05% de los alumnos siempre responden correctamente a las consignas, y el 52,63% casi siempre lo hace; finalmente el 26,32% de los alumnos evaluados pocas veces logra responder las consignas asignadas. Si realizamos la sumatoria entre siempre y casi siempre, como en el caso anterior, más del 75% de los alumnos cumplen con las consignas.



En este caso, respecto de la respuesta a la consigna por parte de los niños, es importante tener en cuenta otros factores, tales como la claridad del docente para transmitir la consigna, la posibilidad del docente de repetir reiteradas veces la consigna y explicaciones pertinentes, si todos los niños que se encuentran en diferentes niveles de aprendizaje están todos juntos en una misma sala o si están divididos por patologías, gravedad de la patología, tipo de retraso, etc.

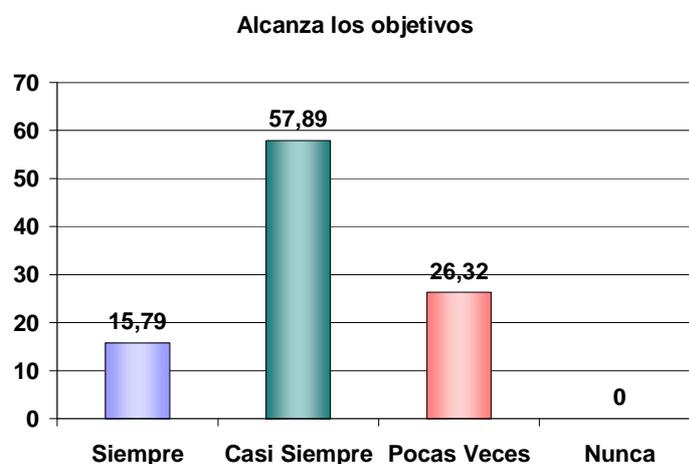
De acuerdo a los datos relevados, la división dentro de la escuela “María Montessori” está dada por la edad y en algunos casos por el nivel de patología (principalmente cuando la posibilidad de aprendizaje es muy baja o nula). En definitiva, la conformación del grupo va a permitir que los alumnos avancen más o menos en el nivel de aprendizaje, y que el docente pueda establecer estrategias didácticas específicas para el grupo.

Por otro lado, otro factor que influye en la posibilidad de respuesta correcta del niño ante la consigna, está dada por la estimulación que recibe en el hogar. Numerosos estudios han demostrado que la estimulación en la casa

es fundamental para que el niño desarrolle habilidades e incorpore conocimientos que le permitan desarrollarse en todos los ámbitos en los cuales el niño se encuentra inserto. Retomando el IPC, se arribó a la conclusión de que los padres encuestados utilizan principalmente la coerción o retiro del amor para controlar la conducta de sus hijos, esto es directamente opuesto a la estimulación que necesitan niños con capacidades diferentes, y en definitiva influye directamente en la posibilidad de aprendizaje e incorporación de habilidades por parte del niño.

Estos datos están íntimamente relacionados a la tercera variable que se evaluó en el cuestionario, el cumplimiento con los objetivos que se le plantean. En este caso el 15.79% de los alumnos siempre alcanza los objetivos propuestos, mientras que el 57.89% lo hace casi siempre, y finalmente el 26.32% pocas veces los alcanzan. Como se puede observar el 73.68% de los alumnos alcanzan siempre (15.79%) y casi siempre (57.89%) los objetivos planteados, y si bien los porcentajes disminuyen, más del 70% logra cumplimentar con los objetivos que se le proponen.

Si bien no se poseen todos los datos necesarios para hacer un análisis en profundidad respecto de si los niños evaluados poseen problemas de aprendizaje, se puede suponer que de acuerdo a sus posibilidades la mayoría de los niños comprendidos en este estudio no presentan este tipo de problemas.



Igualmente, el 26,32% es un porcentaje importante, como se dijo anteriormente, esto se relaciona por un lado a la inestabilidad en el comportamiento, y por otro lado, con la estimulación que reciben en el hogar, como la que reciben de los docentes y compañeros.

No se puede dejar de mencionar que los niños evaluados asisten a clases a un colegio de educación especial, y que la currícula está adaptada para niños con deficiencias. Pero, si esta currícula responde a las exigencias propias de la educación especial, se puede suponer que lo que se mencionó en el párrafo anterior podría ser corroborado en futuras investigaciones.

Otro dato que corrobora esta hipótesis son los resultados obtenidos en relación a la cuarta variable observada sobre rendimiento académico:

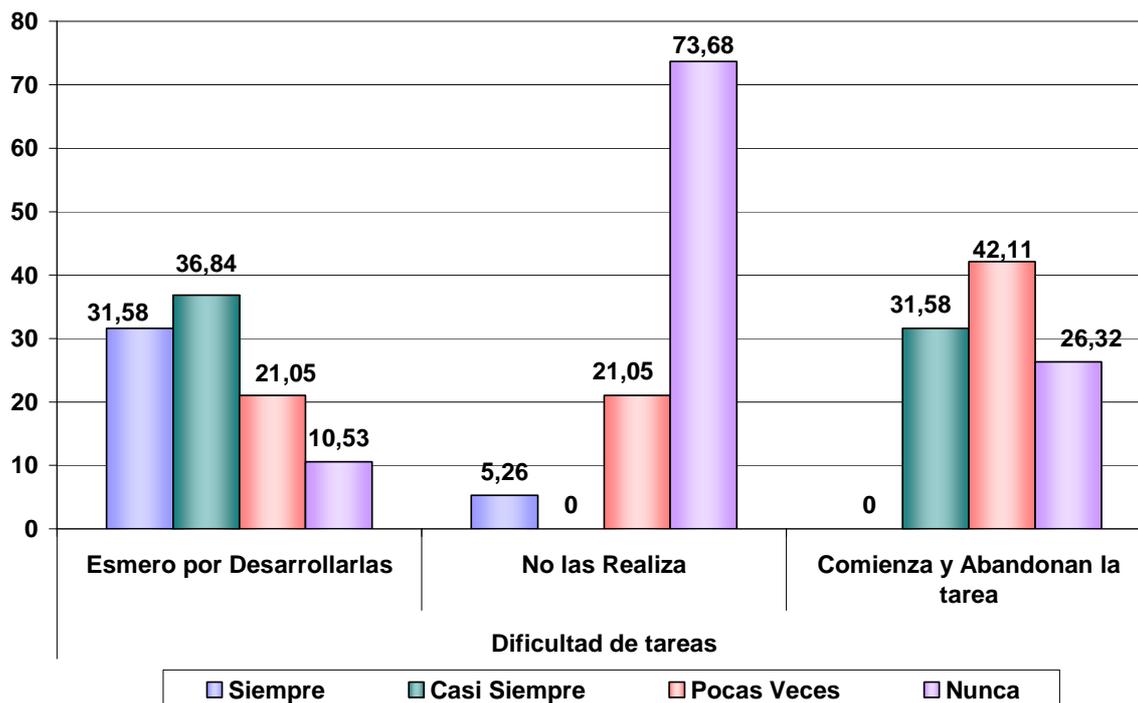
desarrollo adecuado de las tareas. En este caso los porcentajes aumentan en relación a los últimos dos gráficos. El 15,79% de los alumnos siempre presenta un adecuado desarrollo de las tareas. Por

otro lado, el mayor porcentaje de alumnos, 73,68%, se centra en un rendimiento un poco inferior, o sea casi siempre desarrollan adecuadamente las tareas. Finalmente, el restante 10,53% de los alumnos pocas veces pueden alcanzar un desarrollo adecuado. Nuevamente se encuentran datos confirmatorios para la hipótesis antes planteada, que estos niños, a pesar de su deficiencia, no presentan problemas de aprendizajes graves o evidentes en una primera lectura.



Finalmente se evaluó cómo se comportaban los niños ante una tarea que les resultaba difícil, o en la que se aumentaba la dificultad respecto de la que habían realizado anteriormente. En cuanto a este ítem se evaluaron tres posibilidades de comportamiento: se esmera por desarrollar las tareas, no las realiza, y comienza y abandona la tarea.

En relación a la Dificultad de la Tarea



En este caso se puede observar que los valores generales se mantienen un poco por debajo de los anteriores, pero distribuidos de otra manera. En relación a si los alumnos se esmeran más para desarrollar una tarea nueva de mayor dificultad, los docentes encuestados respondieron que 31,58% siempre lo hace, 36,84% casi siempre lo hace, que el 21,05% pocas veces se esmera para poder cumplimentar la tarea, y finalmente el 10,53% nunca se esmera para realizarlas. Si se realiza la sumatoria entre siempre (31,58%) y casi siempre (36,84%), el resultado es el 68,42% del total de niños, aproximadamente el 5% menor que en el último caso, pero no muestra un descenso significativo, sino una distribución diferente en cuanto a los valores superiores, en los casos anteriores el mayor porcentaje se centraba en el valor

casi siempre, mientras que en relación a la complejidad de la tarea y el esmero que ponen los niños para realizarla, los valores están distribuidos entre siempre y casi siempre, con un aumento, entre 10 y 15%, de los valores nunca y casi nunca, que alcanzan el 31,58% de la población total.

En este caso se evidencia que los niños presentan, en general, preocupación o esmero por realizar la tarea. Pero que un 30% de la población presente problemas para realizar una tarea que implica mayor dificultad, podría estar relacionado a lo que se mencionó respecto de la estimulación en el hogar y el uso de la coerción como medio de control, afectando la autoestima de los niños. Por otro lado, se puede plantear la hipótesis de que algunos niños se esmeren por realizar tareas de mayor dificultad para evitar algún tipo de castigo por parte de los adultos, padres o docentes.

Si se compara el rendimiento de este 30% de los alumnos respecto de los otros ítems que se evaluaron, se observa que presentan dificultades en la mayoría de los ítems, alcanzando resultados académicos pobres en general. En este caso se podría estar en presencia de algún tipo de dificultad de aprendizaje, así mismo esto no puede ser confirmado fehacientemente.

Por otro lado, se cuestionó sobre si los niños ante una tarea de mayor dificultad no la realizaban, en este caso, los porcentajes afirman los valores que hemos obtenido de las diferentes variables anteriores. En este caso la consigna es negativa, textualmente dice: “¿Ante una tarea de mayor dificultad el niño no la realiza?”, al plantear esta estructura la lectura de los datos se invierte, entonces si un niño “siempre” no realiza la tarea, significa que no realiza la tarea de manera satisfactoria en la escuela. Por otro lado si un niño “nunca” no realiza la tarea, la respuesta es positiva y significa que el niño realiza la tarea satisfactoriamente.

De acuerdo a los datos que se visualizan en el gráfico, el 5,26% de los niños que no realizan la tarea, mientras que el 21,05% pocas veces no la realiza, y finalmente el 73,68% nunca deja de realizar la tarea ante mayor dificultad. Es importante visualizar que en este caso aproximadamente el 26,31% de la población de niños presenta dificultades para realizar tareas de

mayor dificultad. Esta actitud de no realizar tareas de mayor complejidad puede estar relacionada a tolerancia a la frustración por un lado, o sea, que el niño ante exigencias externas reaccione de manera inadecuada, esto suele darse en caso de que los padres presentan negación a la enfermedad o sobre exigencia, sin considerar las limitaciones de la propia discapacidad.

Por otro lado, la actitud del niño estará marcada por la estimulación que reciba en el hogar, y esto va a depender del tipo de padres que posean, si son padres negligentes o no involucrados, o permisivo-democrático-indulgente (se remite al Capítulo II: Pautas de crianza) lo que se espera del niño es poco, no se le exige y rara vez de los castiga. Esto influye en que al niño no le hace falta demostrar nada, los padres no se lo exigen, y el niño responde poniendo sus propios límites y reglas.

Este planteo, se encuentra íntimamente relacionado a la última variable, si los niños comienzan una tarea de mayor dificultad y la abandonan antes de finalizarla. Los docentes plantean que el 31,58% de los alumnos casi siempre comienza y abandona, mientras que el 42,11% lo hace pocas veces y finalmente 26,32% nunca abandona una tarea por su dificultad. Evidentemente, en este caso disminuyen nuevamente los valores, ya que si realizamos la sumatoria entre nunca y pocas veces, el 64,43% de los niños finalizan la tarea, este cambio en los valores puede estar influenciado por varios factores, entre ellos el tipo de discapacidad, el grado de estimulación tanto por parte de los docentes como de los padres, la capacidad del niño para adaptarse a nuevos desafíos, etc.

En relación al rendimiento académico se puede decir que un porcentaje superior al 65% en todos los casos, alcanza muy buen rendimiento escolar, llegando hasta el 80% en el mejor de los resultados. De acuerdo a los datos sociodemográficos, el 52,63% de los alumnos son integrados, o sea, asisten a la escuela especial paralelamente a una escuela ordinaria. Si correlacionamos ese 52,63% de alumnos que son integrados en escuelas normales, en todos los casos porcentajes menores al 20% poseen problemas en algunas de las variables estudiadas, o sea, se sitúan en las posibilidades nunca o casi nunca para cumplimiento de actividades, respuesta correcta a las

consignas, alcanza los objetivos o desarrolla adecuadamente las tareas, y se esmera en realizar tareas de mayor dificultad. Y se sitúan en las posiciones siempre o casi siempre en las opciones negativas o inversas, o sea no realiza las tareas de mayor dificultad o comienza y abandona estas tareas.

Por otro lado, sólo el 15%, del total de alumnos integrados, presenta problemas en dos o más variables. Y más del 30% de estos alumnos integrados poseen un desarrollo óptimo en todas las variables. Estos resultados no son sorprendentes en vista del planteamiento de diversos autores como Gomes Vela (2001), quien postula que la inclusión de niños con discapacidad puede no sólo mejorar el rendimiento escolar, sino también mejorar las posibilidades de desenvolvimiento autónomo en la sociedad.

Es importante que los niños con discapacidad sean integrados a diferentes comunidades, si es posible a escuelas ordinarias, pero si esto no es posible la integración a otros grupos como talleres de música, artes plásticas o actividades físicas, ya que puede proporcionar una estimulación adecuada para que estos niños puedan desarrollar su máximo potencial, tanto en la escuela como en el hogar y en los diferentes ámbitos de la comunidad. Si los padres se encuentran capacitados para estimular al niño, la posibilidad de que puedan comprender y asimilar la discapacidad, y que permitan que su hijo crezca de manera saludable, son parámetros que estimularán al niño a desempeñarse de la mejor manera.

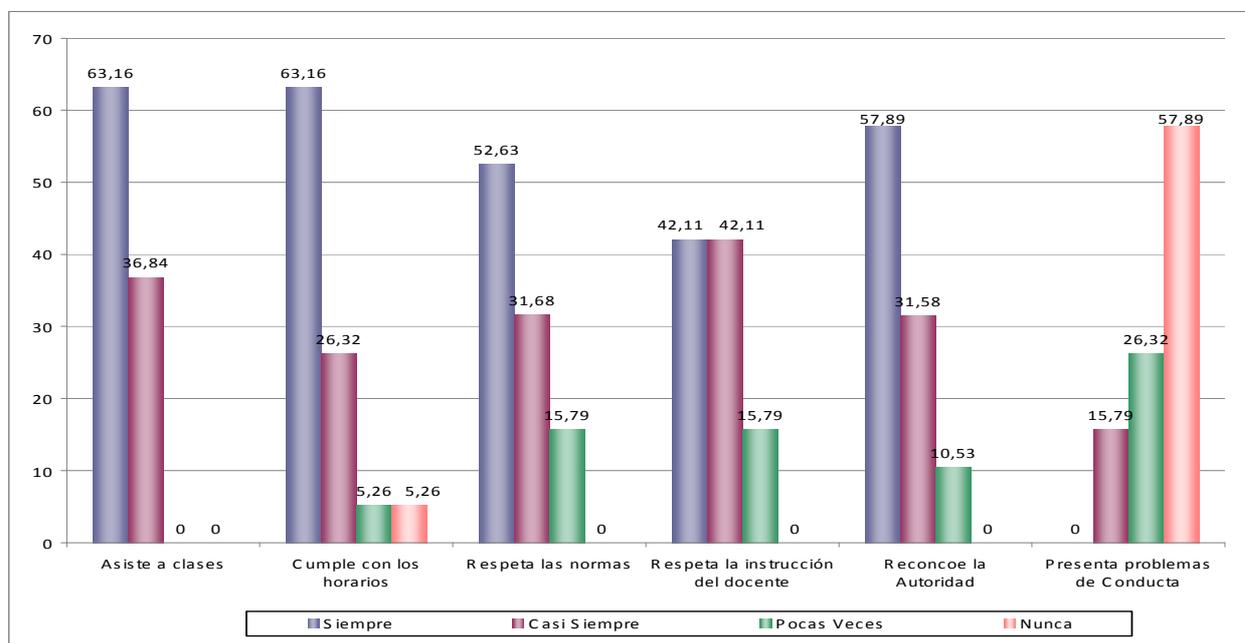
Por el contrario, si los padres niegan la enfermedad, no aceptan la condición de su hijo, lo marginan socialmente, y no estimulan adecuadamente al niño, es posible que este hijo no sólo no alcance un desarrollo adecuado de las tareas escolares, sino que es muy probable que tampoco pueda ser lo suficientemente independiente y autónomo para desenvolverse adecuadamente en el mundo extra-familiar.

De hecho dentro de la escuela, el planteo que realizaron casi todos los docentes encuestados, es la importancia de que estos niños logren la autonomía e independencia en actividades rutinarias como hacer algunas compras, tomar decisiones respecto de cómo se quieren vestir, a dónde ir, en

fin que puedan hacer elecciones, y así poder lograr un espacio individual donde no tengan que depender de otros para poder relacionarse e incluirse socialmente. Todo lo cual desencadena en las variables vinculares, o sea, como el niño se vincula con los pares como con adultos. Esto es lo que se analizará al final de este cuestionario, en la variable vincular.

La siguiente variable evaluada relacionada al comportamiento escolar es el “cumplimiento de normas en el ámbito escolar” por parte de niños discapacitados. En esta variable se observó: Asistencia a clases, Cumplimiento con los horarios pautados, Respeto de las normas, Respeto por la institución y el docente, Reconocimiento de la autoridad y, finalmente, si el niño Presenta problemas de conducta, lo cual se plasma en el gráfico siguiente:

Cumplimiento de normas en el ámbito escolar



Como se puede observar en el gráfico, en general se podría decir que en todos los casos porcentajes superiores al 80% de los alumnos, en algunas variables alcanzando el 100% en la sumatoria entre siempre y casi siempre, responden positivamente a las consignas evaluadas, con lo cual porcentajes menores al 20% presentan dificultad respecto al cumplimiento de normas.

Muchos autores, entre ellos Muñoz Sánchez Y Portillo Cárdenas (2005), plantean que los problemas de conducta que pueden presentar niños con discapacidad están dados más por la estigmatización por parte de los docentes, que por la discapacidad en sí misma. Esto es lo que se denomina efecto pigmalión, ante el rótulo de niño conflictivo el niño presenta conducta que responden a ese parámetro. En definitiva, el efecto pigmalión hace referencia a que las personas adquieren un rol a partir de los demás, y acaban creyéndolo propio.

Es por esto, que cuando se evalúa el comportamiento respecto de ciertas normas en niños discapacitados especialmente, pero sin dejar de lado que esto se debe hacer ante cualquier niño que presente estas características,

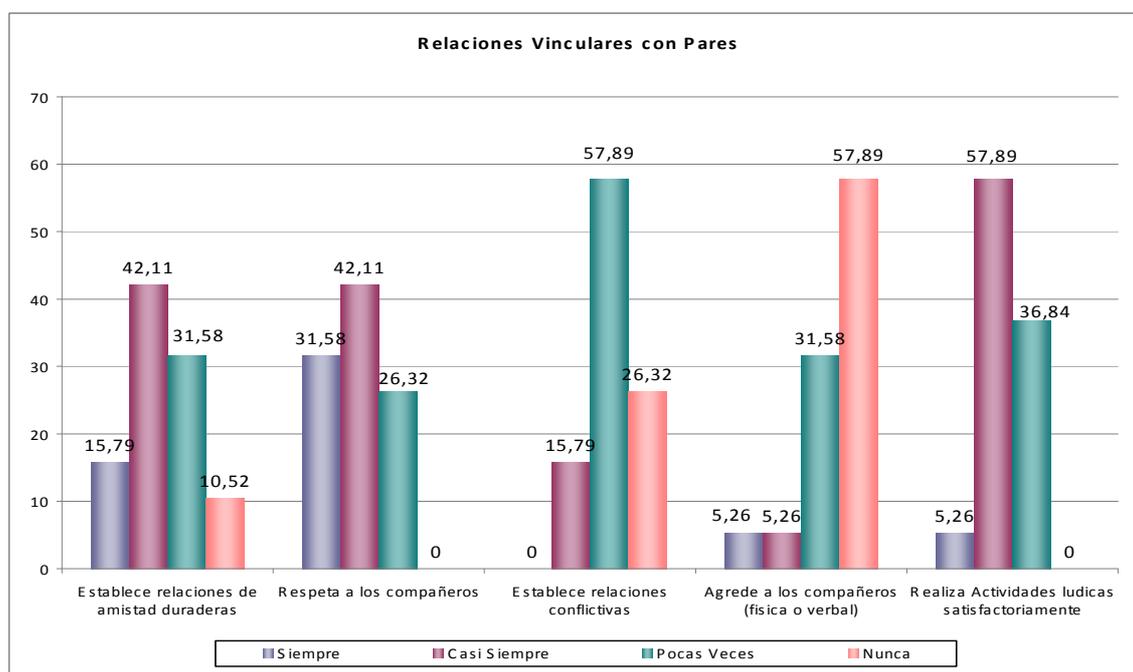
hay que hacerlo de manera integral. O sea, manteniendo una visión holística sobre el entorno, los docentes, las normas en sí mismas, la aplicación de éstas, y como los niños reaccionan y evolucionan respecto de la internalización y cumplimiento de los parámetros que se le imponen.

Este tipo de análisis son los que permiten no rotular a los niños, evitar prejuicios y sobre-exigencias que pueden no sólo generar problemas entre el alumno y el ambiente, sino que también pueden frustrar al niño llevándolo a comportarse de manera inadecuada, y por otro lado ayuda tanto a padres como a docentes a adecuar sus expectativas respecto de las posibilidades del niño y su discapacidad a parámetros reales.

Respecto de esta variable se considera que existe una incongruencia entre el tipo de control de conducta por parte de los padres hacia sus hijos, y el comportamiento que estos niños presentan en el ámbito escolar. Retomando el análisis de pautas de crianza, se debe considerar que más del 80% de los padres aplican pautas relacionadas a la coerción para el control de sus hijos, y presentan inconsistencias un porcentaje superior al 75% de los padres.

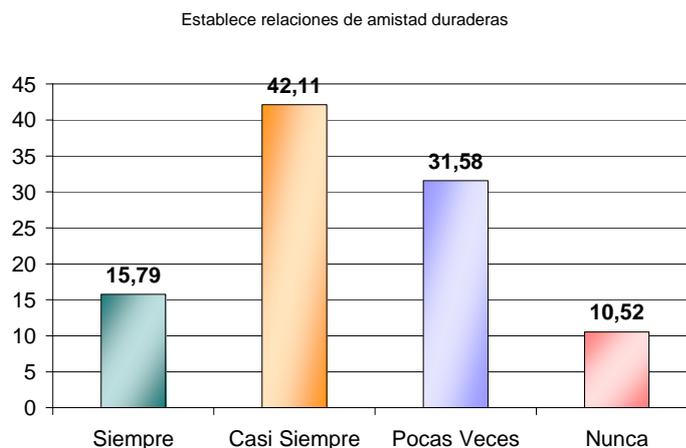
En este caso, se pueden plantear varias hipótesis. En primer lugar, se puede pensar que por el nivel de castigo aplicado por los padres en el hogar, los niños se comportan adecuadamente respetando las normas en aproximadamente un 83% en el ámbito escolar. Otra hipótesis podría ser que en el ámbito escolar se les brinda a los niños contención emocional, ayuda, y comprensión de su situación, favoreciendo la buena conducta, con lo que se deduce que en el hogar no existen estas pautas (recordemos que aproximadamente el 90% de los padres utilizan la retirada del amor como pauta de crianza) con lo cual el niño tiende a comportarse de manera inadecuada para llamar la atención de los padres, pedir apoyo o ayuda, entre otras cosas. Finalmente, se puede plantear la posibilidad de que estas dos variables, conducta escolar y conducta en el hogar (dato extraído de las pautas de crianza), no se encuentren relacionadas, ya que casi un 60% de los niños no presenta en ningún momento problemas de conducta en la escuela.

Finalmente, respecto a la conducta escolar, se evaluó el comportamiento vincular de los niños en primera instancia con sus pares y, en segunda instancia, con los docentes. Respecto de los pares se observaron las siguientes variables: primero si establecen relaciones de amistad duradera, segundo si respeta a los compañeros, si establece relaciones conflictivas, si agrede a los compañeros física o verbalmente, y por último si realiza actividades lúdicas satisfactoriamente. Esto se ve ejemplificado en el siguiente gráfico:



En relación a si establece relaciones de amistad duraderas, lo que se pretende observar es si el niño con discapacidad puede reconocer los vínculos afectivos establecidos previamente con sus compañeros. En este caso, el 15,79% de los niños siempre establecen relaciones duraderas con los pares, mientras que el 42,11% casi siempre puede generar este tipo de vínculos. Por otro lado, el 31,58% pocas veces logra establecer vínculos de amistad con sus pares, y finalmente el 10,52% nunca ha podido establecer relaciones duraderas.

Las relaciones interpersonales constituyen, también, un tema básico en la integración educativa de los niños con una discapacidad. En ocasiones, se observa que estos niños carecen de estrategias, habilidades y competencias para establecer relaciones sociales con sus compañeros (u otros miembros de la comunidad), y que el medio tampoco facilita que se generen o estimulen. En este caso, que son niños de una escuela de educación especial, según la verbalización de los docentes, las relaciones se estimulan como uno de los puntos importantes para favorecer la inclusión social.



Si bien la tendencia que muestra el gráfico es positivo, ya que aproximadamente el 60% de los alumnos puede establecer siempre o casi siempre relaciones duraderas, un porcentaje importante de alumnos (el 42,10%) presentan algún problema afín a lo vincular, no se poseen datos concretos respecto de las razones por lo cual esto sucede, pero se puede suponer que es multicausal. Entre algunas de estas causas pueden ser la misma patología que presentan los niños, problemas de comunicación, de adaptación, falta o deficiencia en sus habilidades sociales.

Hay un aspecto que puede arrojar luz para futuras investigaciones, y es el entorno familiar; Minuchin (1986), desde su análisis de la familia, y Núñez (2007) desde su análisis de la familia y discapacidad, entre otros autores, plantean que las familias con niños discapacitados tienden a establecer fuertes lazos entre sus miembros y no permiten un contacto fluido con el ambiente externo a la familia. Cuando los niños entran en la etapa de escolarización y se ven obligados a relacionarse con otros iguales, se encuentran con un abanico de herramientas y habilidades de comunicación y vinculación empobrecida,

debido a que estas herramientas las brinda el entorno familiar como primera instancia socializadora.

Por otro lado, los docentes plantearon durante las entrevistas que los niños de mayor edad establecían relaciones de amistad duradera, mientras que a medida que disminuía la edad también lo hacía la durabilidad de la relación. Se puede suponer, que de ser fehaciente lo planteado, los niños van adquiriendo habilidades comunicacionales y sociales a lo largo de su educación en una institución. O sea, la comunidad educativa se convierte en una instancia importante de estimulación y generación de vínculos con pares, donde los docentes actúan de nexos y modelos a imitar para generar estas relaciones.

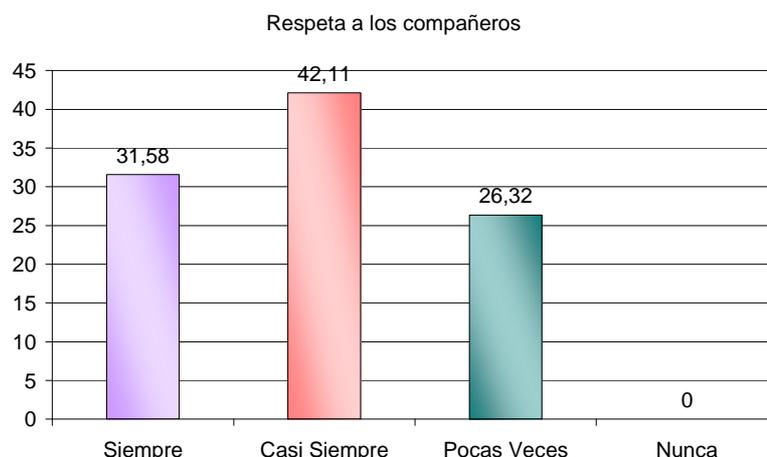
Es importante mencionar, que la mayoría de los niños que son integrados (o sea, concurren a una escuela normal en paralelo con la escuela de educación especial) presentan los más altos porcentajes en esta primera variable. Con este dato se evidencia que estimular al niño a relacionarse con personas (adultos o pares) de diferentes ámbitos, y no necesariamente con una discapacidad, le puede permitir aumentar las herramientas de comunicación y habilidades sociales para relacionarse y favorecer, en definitiva, la inclusión de este niño.

Pero como se ha dicho anteriormente, si sólo la escuela estimula las relaciones vinculares con otros fuera del seno familiar, y la familia no favorece, no estimula o impide las relaciones del niño discapacitado con pares u otros miembros de la comunidad, el generar herramientas comunicacionales o habilidades sociales se convierte en una tarea difícil de llevar a cabo por este niño. Por ende, es necesario recalcar que la estimulación de los niños discapacitados debe ser favorecida tanto por la familia, como por la escuela, y por diferentes ámbitos donde estos niños estén insertos.

La segunda variable que se relevó, y que se encuentra íntimamente relacionada a lo anteriormente dicho, es si los niños respetan a los compañeros. Para este caso los valores varían aumentando los porcentajes

positivos, así el 31,58% siempre respeta a los compañeros, mientras que el 42,11% lo hace casi siempre. Finalmente el 26,32% lo hace pocas veces.

Es importante aclarar que del porcentaje (26,32%) de niños que les cuesta establecer relaciones de respeto con



sus pares, un grupo son niños integrados, lo que plantea una incogruencia entre estos resultados y los resultados obtenidos en la variable anterior (donde la mayoría de los niños integrados presentan los porcentajes más altos para mantener amistades en el tiempo). Es cierto que no todos los niños integrados establecen relaciones duraderas, de hecho aproximadamente el 10% de los niños integrados presenta problemas en mantener vínculos de amistad a través del tiempo. Lo que se puede hipotetizar es que al participar en escuelas normales se encuentran en un ambiente donde las conductas de sus compañeros no siempre son de respeto, y si tienden a la imitación, o utilizan los típicos mecanismos de los niños para integrarse a un grupo, y que no sean excluidos por sus diferencias, se puede hablar de que incorporan conductas de agresividad para ser parte de estos nuevos grupos con niños que no presentan discapacidad.

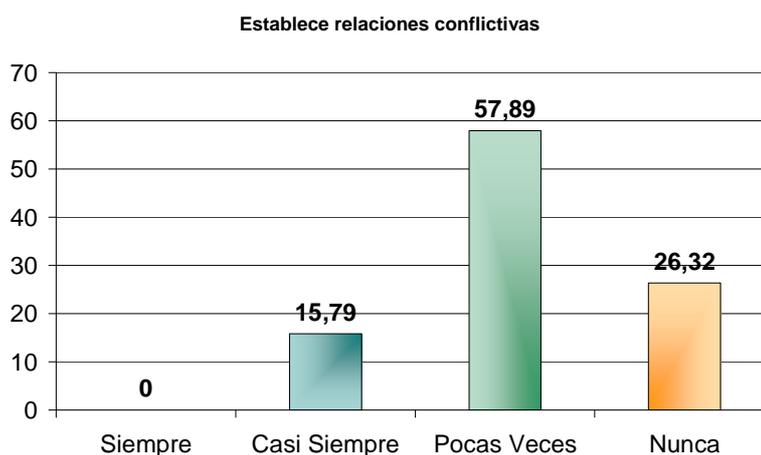
De hecho, en la actualidad muchas investigaciones relacionadas a la conducta de los niños en la escuela demuestran que los niveles de agresividad que presentan los niños en el ciclo primario de escolarización, es mucho más elevado que en la década anterior, y que las relaciones vinculares agresivas tanto física como verbalmente entre pares son mucho más normales de lo que se cree (Hernández Granada, 1999-2001.).

Esto puede estar marcando que, como se dijo anteriormente, los niños discapacitados presentan falencias en relación a las herramientas vinculares, y que la estimulación que deben recibir para poder adquirir o mejorarlas debe ser

desde todos los ámbitos con los cuales el niño se involucra. Por otro lado, si se considera que los niños aprenden por imitación del entorno (modelos de padres, maestros, hermanos, otros pares, etc.) y que se encuentra presente el deseo de incluirse y ser incluido en un grupo, se puede pensar que la agresividad que muestran los niños integrados puede estar dada por una imitación de sus pares de la escuela normal.

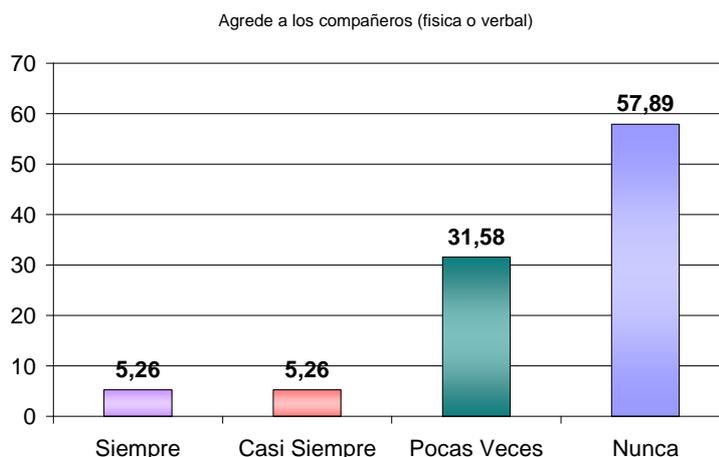
Finalmente, es necesario rescatar que en definitiva los resultados obtenidos en esta variable son positivos, ya que el 73,69% mantiene el respeto siempre (31,58%) o casi siempre (42,11%) con sus pares, por lo tanto los resultados sobre la falta de respeto en los vínculos como la agresividad en los mismos por parte de niños discapacitados integrados debe ser estudiada en profundidad y considerando variables que no son pertinentes a esta investigación.

La siguiente variable observada es si los niños tienden a establecer relaciones conflictivas, vinculado de manera directa con la variable anterior, lo que también sirve como



datos de corroboración de lo antes analizado. En este caso, nuevamente los puntajes son positivos, ya que el 26,32% nunca establece relaciones basadas en conflictos, mientras que el 57,89% pocas veces tiene relaciones conflictivas. Finalmente el 15,79% establece casi siempre relaciones con pares basadas en el conflicto. Es importante tener en cuenta que de ese 15,79% de alumnos que establecen relaciones conflictivas, el 10,52% son niños integrados, lo cual replantea el problema de la adaptación, ya que están forzados a vincularse con dos tipos de poblaciones, y si se tiene en cuenta que en la población de niños normales el nivel de agresividad es elevado, se podría pensar sobre la influencia de la conducta de estos niños en relación a sus compañeros integrados, y como esto afecta la conducta de estos niños con discapacidad en el ambiente de la escuela especial.

Respecto de las relaciones conflictivas, se preguntó a los profesores si los niños agredían de manera verbal o física a sus compañeros. En este caso, son prácticamente similares a los anteriores los valores, ya que el 89,47% de los alumnos pocas veces (31,58%) o nunca (57,89%) presentan conductas agresivas con los compañeros. Por otro lado, el 10,52% presenta comportamientos agresivos siempre (5,26%) o casi siempre (5,26%) hacia sus compañeros.



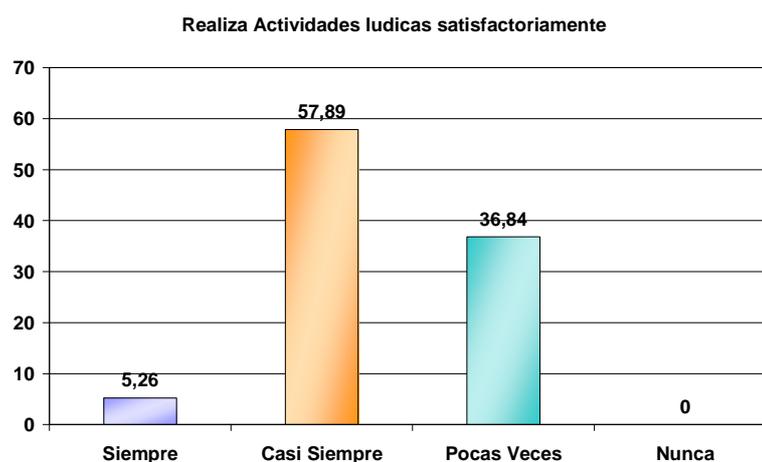
Nuevamente el 10,52% que agreden a sus compañeros son alumnos integrados a la comunidad de una escuela ordinaria. Es en este punto, cuando en los últimos dos gráficos surge que algunos de los niños integrados denotan problemas conductuales relacionados con los compañeros, se debe considerar necesario retomar la temática de la adaptación, que según Berthier (1999) los problemas de adaptación se reflejan en conductas no adecuadas en los diferentes ámbitos en el que los niños se ven involucrados, y cuando habla de adaptación no sólo lo hace refiriéndose a los niños con discapacidades, sino a la necesidad de que los niños normales y los docentes no especiales deben adaptarse a las posibilidades de desarrollo del niño discapacitado. Cuando esta adaptación mutua no se realiza correctamente, por problemas de cualquiera de las partes, es el momento donde surgen problemas de conducta que pueden llevar al niño discapacitado incluso hasta la desintegración del colegio regular.

Por otro lado, y debido a que el porcentaje no es demasiado relevante, sería importante poder investigar en estos niños por qué se dan estos comportamientos disruptivos. Las hipótesis posibles son muchas, algunas ya se mencionaron como la necesidad de integración a un grupo por lo cual el niño se ve "obligado" a imitar conductas que pueden ser agresivas. Por otro lado, la falta de estimulación adecuada por parte de los padres o de los docentes que lleva al niño a presentar problemas vinculares. Y finalmente, es

importante plantear la hipótesis de que la integración no siempre puede ser positiva para un niño discapacitado, decantando como base de este pensamiento que la integración a una escuela normal puede interferir en el desarrollo adecuado del niño discapacitado y de sus herramientas y habilidades sociales, si no posee una contención del ambiente que lo rodea y que le permita vincularse desde una modalidad saludable.

Finalmente, respecto de las relaciones con pares, se cuestionó a los docentes si los niños

realizaban actividades lúdicas satisfactoriamente. En este caso los porcentajes muestran que el 5,26% de los niños siempre desarrolla actividades lúdicas,



mientras que el 57,89% lo hace satisfactoriamente casi siempre. Finalmente el 36,94% logra desarrollar juegos con pares pocas veces, esto es coherente con el análisis realizado para la variable de relaciones con pares, y por otro lado se destaca que nuevamente aparecen niños integrados que presentan dificultad, en este caso, para realizar juegos de manera satisfactoria e integrada a sus compañeros.

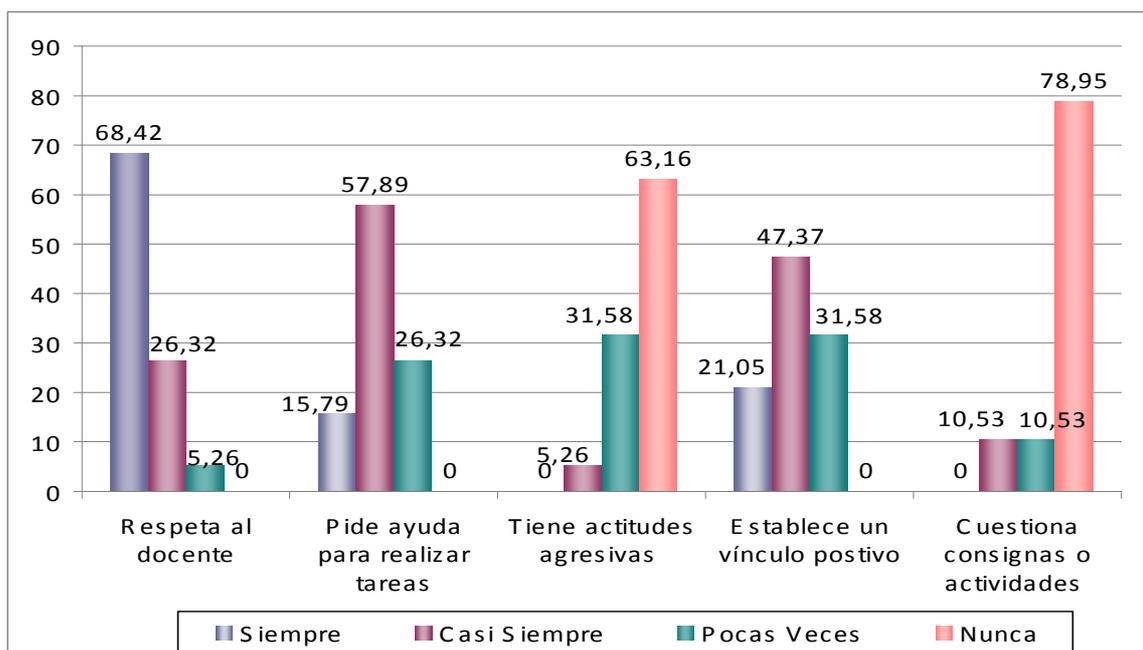
La importancia del juego en el desarrollo humano es un axioma reconocido por todas las escuelas psicológicas y sociológicas y desde muchos ámbitos multidisciplinarios se abordan las relaciones entre juego y crecimiento de la personalidad, juego y relaciones grupales, juego y creatividad, juego e inteligencia, etc. Precisamente Gaitán Cazorla (2003) plantea que con el juego los niños van modelando su personalidad, se enfrentan a retos nuevos con placer, establecen relaciones sociales, afianzan sus conocimientos y desarrollan sus aptitudes.

Los niños con discapacidad necesitan el juego al igual que los demás niños y en muchos casos es uno de los mejores modos de relacionarse con su

entorno, su grupo social y sus interlocutores y fomenta también así su creatividad. Es el juego, una manera de potenciar su personalidad y sus capacidades y con él se consigue un aprendizaje más rápido y terapéutico, y por supuesto ayuda a fortalecer las herramientas que posee el niño para vincularse con el entorno.

Durante las entrevistas, los docentes verbalizaron que el juego es fundamental para sus alumnos y que ellos intentan estimularlos con la finalidad de ayudarlos a integrarse con sus pares. Pero también, aluden a que las madres y padres que concurren a la escuela cuestionan el hecho de que se los estimule tanto en juegos y talleres y no se ponga tanto hincapié en lo referente a los conceptos curriculares. Varias docentes plantearon que entienden la preocupación de los padres, pero que también comprenden que para algunos de estos niños el juego es la única posibilidad de desarrollar aprendizajes básicos y de interactuar con otros.

Finalmente, respecto las conductas dentro del ámbito escolar, se plantearon cuestiones sobre la relación que mantienen los niños con los docentes. En este caso las variables que se tuvieron en cuenta son: Respeta al docente, Pide ayuda para realizar las tareas, Tiene actitudes agresivas (con el docente), Establece un vínculo positivo (afectivo-emocional) y finalmente, si Cuestiona consignas o actividades dadas por el docente.



En general, los resultados que se evidencian a primera vista son positivos. Es importante iniciar este análisis conceptualizando la relación docente-alumno. En este caso, es interesante la postura planteada por Díaz (2006) que dice:

“la relación docente-alumno se enmarca en los parámetros del afecto. Los profesores y maestros que logran mejores resultados con sus alumnos son aquellos que les brindan comprensión y cariño, depositan en sus alumnos altas expectativas y se lo hacen saber, apuntalan su autoestima, les ayudan a crecer y a confiar en sí mismos proyectándose en el plano social. Mejorar el ambiente áulico no implica trámites burocráticos, ni inversión económica, no se requiere de técnicos ni expertos en nada, solo hace falta una actitud optimista”.

Autores como Bohoslavsky (2005), plantean que la relación docente-alumno presenta varias aristas, por un lado el docente tiene el rol de líder dentro del aula, de guía, de quien proporciona conocimientos, en definitiva, se encuentra posicionado en un rol de poder respecto del alumno; pero por otro lado, este docente también tiene la función de contener y ayudar no sólo al crecimiento intelectual o cognoscitivo del alumno, sino que también debe contenerlo y ayudarlo para que pueda crecer emocionalmente y madurar. Cuando uno de estos dos roles predomina sobre el otro, se presenta un déficit en la educación. Otra arista de este vínculo, es que se caracteriza por ser un vínculo de dependencia, pero que es esta dependencia la que va a permitir que el vínculo se instaure como socializador.

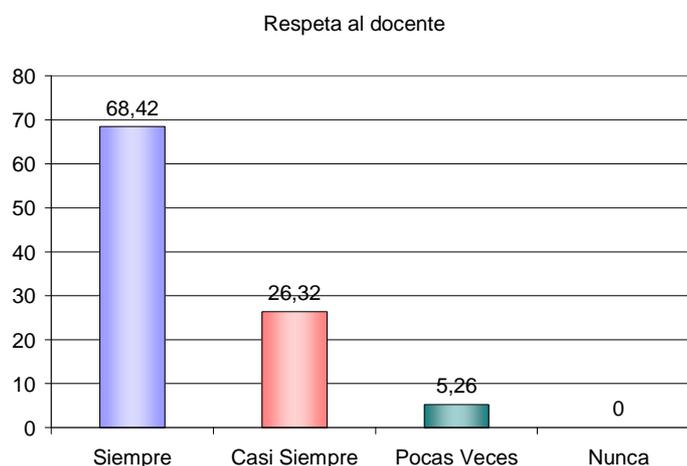
Para que se pueda instaurar un vínculo sano entre docente-alumno es importante que se tengan en cuenta diferentes variables sociológicas, económicas, culturales e individuales de cada sujeto, tanto alumno como docente. Desde la perspectiva de este estudio se intento evaluar cuales eran aquellas características vinculares con los docentes que permitían visualizar la

relación docente-alumno en caso de la escuela de enseñanza especial María Montessori.

Para que el vínculo docente-alumno se plantee como una relación de dependencia (Bohoslavsky, 2005) ambos miembros de la díada deben cumplir con ciertas conductas o comportamientos. Uno de los más recalcados por diferentes autores es el respeto que el alumno demuestra hacia el docente, y que esta íntimamente relacionado a la modalidad de crianza a la cual es expuesto el niño como a los vínculos establecidos con los padres.

En relación a la pregunta si el niño respeta al docente, estos últimos respondieron que el 68,42%

de los alumnos siempre establece un vínculo de respeto, a este porcentaje se suma el 26,32% de los niños que lo hacen así casi siempre. Finalmente, el 5,26% pocas veces establece vínculos de respeto con el docente. Se



puede comprobar mediante correlación de datos que el porcentaje de niños que pocas veces respetan al docente son niños integrados.

No se poseen datos que permitan analizar certeramente en mayor profundidad por qué estos niños integrados establecen vínculos de agresión tanto con los docentes como con los pares, aunque como se mencionó anteriormente, esto puede estar dado por la inmersión de estos niños en un contexto muy diferente y donde pueden estar expuestos a la agresividad en el ámbito escolar.

Los datos obtenidos en esta variable, pueden ser comparados con los obtenidos en la pregunta si los niños respeten a sus compañeros, donde aproximadamente el 73,68% logra establecer este tipo de relaciones con los

compañeros, y por otro lado con los docentes lo logran el 94,74% de los niños. Esta diferencia en el aumento de los porcentajes podría estar relacionado con el respeto a la autoridad, entre los cuales se encuentran también los padres, por lo cual se puede pensar que el modelo que reciben estos niños respecto de la autoridad está bien definido, lo que no se puede comprobar es si este modelo se obtiene por medio de la coerción como pauta de crianza por parte de los padres o por estrategias motivacionales.

La segunda variable que se evalúa en el cuestionario escolar, es si el niño pide ayuda al docente para resolver las tareas. En este caso lo que se pretende observar es si el vínculo docente-alumno permite una relación de confianza y de apoyo, o sea, que el docente exige sin sobre-exigir a sus estudiantes, y donde el niño se siente lo suficientemente seguro como para poder preguntar sin temor a ser reprendido. Según Bohoslavsky (2005) la relación docente-alumno puede considerarse patológica cuando, por ejemplo, el alumno se reprime de hacer comentarios o preguntas al docente, intimidado por la imagen de este último, y donde el vínculo de dependencia es altamente frustrante para el alumno.

En este caso, los valores obtenidos no permitirían conjeturar que los docentes permiten a los niños expresar sus dudas y pedir ayuda sin sentirse menospreciados, ya que el 73,68% de los alumnos siempre (15,79%) o casi siempre (57,89%) piden ayuda a los docentes para realizar las tareas. Finalmente el 26,32% restante pocas veces pide ayuda.



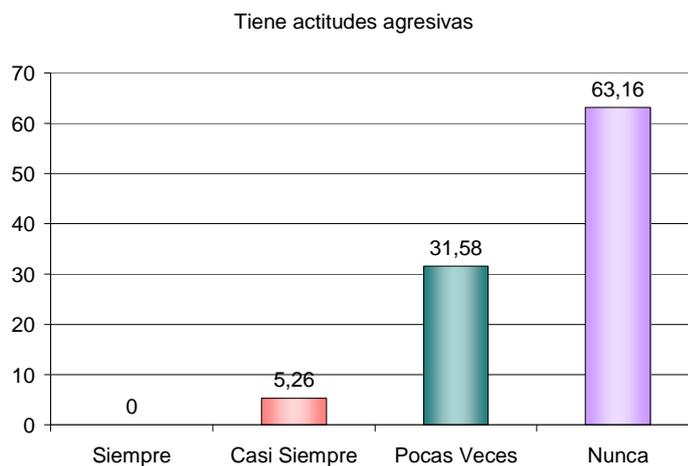
Lamentablemente no se cuentan con datos que nos permitan analizar con más profundidad respecto de por qué más del 25% de los alumnos pocas veces piden ayuda, si bien es un porcentaje menor, no por esto hay que dejar

de considerarlo. Por otro lado, si se relaciona este dato con las pautas de crianzas utilizadas por los padres, se observa que los padres de estos niños puntúan alto en las estrategias de crianza de la dimensión no aceptación: Inconsistencia, retiro del amor y control de la conducta a base a la coerción.

En base a este nuevo dato cabría considerar, el hecho de que los padres apliquen pautas de crianzas negativas para con sus hijos, provocan en el niño una imagen de autoridad amenazadora, lo cual se traslada a la imagen de autoridad del docente. Por otro lado, estas mismas pautas o modos de crianza pueden estar afectando directamente el desarrollo del niño en detrimento de la capacidad de vinculación que posee, o sea, de sus herramientas y habilidades sociales.

También se puede suponer, que la aplicación de estas tres pautas conjuntamente, pueden estar influyendo de manera directa en la autoestima del niño, y que por miedo al castigo por no saber o no poder hacer una actividad, directamente eviten recurrir al docente.

Otro de los datos que se observó mediante el cuestionario de escolaridad, es si los niños presentaban actitudes agresivas hacia los docentes. En este caso, los porcentajes son claramente positivos, ya que el 63,16% de los niños nunca presentan conductas agresivas hacia los docentes, y el 31,58% pocas veces lo hace. Sólo el 5,26% de los alumnos casi siempre presenta conductas agresivas, y de acuerdo a la correlación de datos este porcentaje está compuesto por niños integrados.



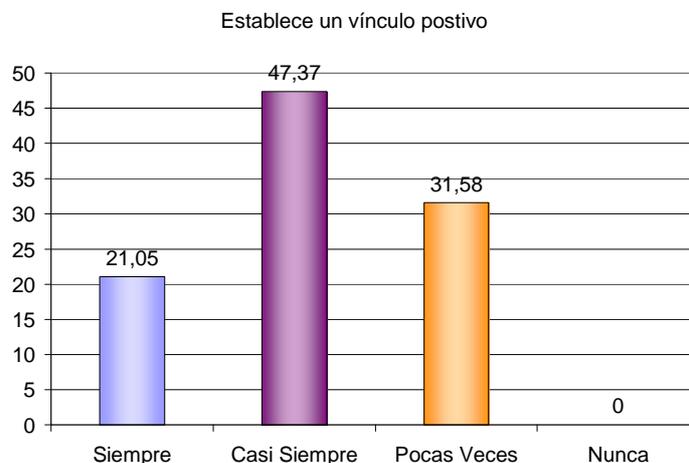
Cuando se evalúa el comportamiento escolar de niños con discapacidad en relación a los docentes, es importante no sólo determinar si

existen agresiones por parte de los alumnos, sino que tipo de vínculo logra establecer el niño con el docente. En este caso, se conceptualizó como la posibilidad que tienen tanto el niño como el docente de relacionarse desde las emociones, o sea, generar un vínculo personal siempre encuadrado dentro de los límites dados por los roles educativos.

Nuevamente, en comparación con las relaciones de agresión que establecen los niños con sus pares, se puede determinar que los porcentajes son muy parecidos, ya que en el caso de los pares el porcentaje que establece relaciones de agresión alcanza el 10,52%, y con los docentes sólo el 5,26%. Por ello es necesario plantear, que por la escasez de sujetos que presentan este tipo de relaciones sería pertinente realizar investigaciones más profundas en las variables, y determinar si corresponde a características propias de estos sujetos en particular, o si son características desarrolladas en función de otras variables.

La tercera variable que se observó es si los alumnos establecen vínculos positivos con sus docentes. En este caso, los porcentajes varían sensiblemente respecto de los gráficos anteriores, y muestran evidentemente dificultades para establecer vínculos positivos o afectivos con sus maestras. Como se observa en el gráfico, el 21,05% siempre establece este tipo de relaciones, mientras que el 47,37% lo logra casi siempre, y el 31,58% logra establecer pocas veces vínculos positivos con los docentes.

En este caso los alumnos que componen el 31,58% que tiene dificultades para establecer vínculos positivos son todos niños no integrados, y se podría plantear que estas dificultades relacionadas a los vínculos pueden estar asociadas a su discapacidad, pero como se ha dicho anteriormente, es necesario mantener la visión integral y tener en cuenta otros

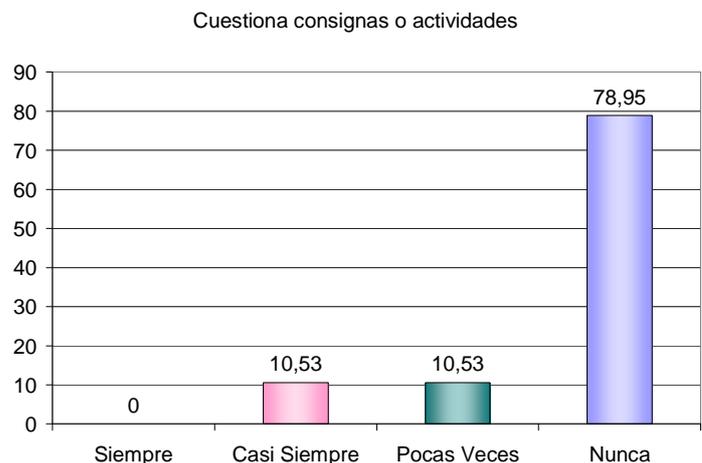


factores que en este caso no han sido relevado y que permitirían inferir la causa de estos resultados.

Nuevamente si se compara con la primera variable evaluada con los pares, si establece relaciones de amistad duraderas, en general los datos son similares, aunque un poco más elevado en el caso de los docentes, como se dijo anteriormente esto puede estar relacionado a la figura de autoridad, o sea, se relacionan mejor con una persona adulta, que puede poner límites claros, que los ayuda, que en las relaciones con los pares en donde la relación en sí misma debe ser estimulada por ambos miembros de manera igualitaria, y donde estos sujetos son infantes con dificultades para relacionarse.

Finalmente, se pretende observar que postura toma el niño ante las consignas o actividades que los docentes imparten. Cuando un alumno muestra conductas oposicionistas ante el docente, como reaccionar de manera agresiva o cuestionar las consignas que da, según algunos autores, la conducta se orienta hacia el otro extremo de la sumisión, desestimando el rol del docente y desvalorizando el vínculo de dependencia docente-alumnos.

En este caso, los valores obtenidos, muestran que aproximadamente el 90% de los niños no cuestionan las consignas, este porcentaje se obtiene de la sumatoria del porcentaje de los niños que nunca cuestionan las consignas (78,95%) y los que lo hacen pocas veces (10,53%). Finalmente un porcentaje menor, el 10,53%, de los alumnos presenta conductas de cuestionamiento hacia los docentes.



Como se dijo anteriormente serían necesarios otros datos para poder afirmar por qué se dan estas relaciones conflictivas o de cuestionamiento hacia los docentes por parte de los alumnos. Así mismo es importante pensar que si

estos cuestionamientos se basan en conductas agresivas hacia los docentes, se debería indagar cuál es la influencia del ámbito familiar respecto a las relaciones que establecen entre sus miembros.

Con los datos obtenidos a lo largo de todos los instrumentos se intentó buscar una relación entre los niños que conforman el porcentaje de alumnos que cuestionan al docente. No se encontraron datos significativos, más allá de que todos los casos son niños integrados, con lo cual se podría abrir una línea de investigación en relación a la integración, el ambiente de la escuela normal y los conflictos que esto genera en los vínculos dentro de la escuela especial.

Conclusiones de Análisis de Datos

Conclusiones Cuantitativas del análisis de datos.

1. Sociodemográfico:

- 1.1. El 52,63% son niños integrados.
- 1.2. Las madres presentan una edad promedio de 41,26 años en un rango entre 24 y 54 años. El nivel educativo promedio es el secundario incompleto. Y el 52,63% son desempleadas.
- 1.3. Respecto de los padres presentan un promedio de 43,26 años, en un rango que oscila entre 27 y 63 años. El nivel educativo promedio es el de primario completo. Finalmente el 94,74% es activo laboralmente.

2. Tipos de familia: el 100% de la muestra corresponde al tipo normal.

3. Inventario de Pautas de Crianza: Para facilitar el análisis cuantitativo, para los porcentajes siguientes se ha realizado la sumatoria entre Muy frecuentemente y Frecuentemente y por otro lado Algunas Veces y Nunca o Casi nunca.

3.1. Dimensión de Aceptación–Sensibilidad: el orden de mayor a menor utilización de estas estrategias es el siguiente: 1) Motivación; 2) Aconsejar; 3) Sincronización; 4) Afecto y Calor Emocional; 5) Aprobación.

3.1.1. En relación a la utilización de estrategias dentro de esta dimensión se destacan la de Motivación que es utilizada por el 49,13% de las madres.

3.1.2. El resto de las estrategias de la dimensión de aceptación no alcanzan el 35% de utilización por parte de las madres encuestadas, llamando la atención la estrategia de Aprobación que no es utilizada por más del 80% de las madres.

3.2. Dimensión de No aceptación: en esta dimensión todas las estrategias superan el 75% de utilización. De mayor a menor utilización se obtiene el siguiente orden: 1) Retiro del Amor, 2) Control de la conducta por Coerción, e 3) Inconsistencia.

3.2.1. La que presenta mayor utilización y que se destaca por su influencia negativa en el niño es la del retiro del amor, que es utilizada por el 96,38% de las madres encuestadas.

4. **Cuestionario sobre Conducta escolar:** se estudiaron tres variables, Rendimiento Académico, Cumplimiento de Normas, y Relaciones vinculares: con pares y con docentes.

4.1. En relación al rendimiento académico: se puede concluir que los niños no presentan problemas de aprendizaje, ya que más del 68% de los niños responde correctamente a todos los ítems evaluados respecto al rendimiento académico, alcanzando en algunos casos el 94,73% de respuesta efectiva.

4.2. En relación al cumplimiento de Normas: en todos los ítems observados los alumnos responden adecuadamente en un porcentaje superior al 84,21%, alcanzando el 100% en el caso de asistencia a clases.

4.3. Relaciones vinculares con pares: en general los niños superan en todos ítems el 55% generando buenas relaciones con los pares. En este caso se destaca el hecho de que más del 40% de los niños tienen problemas para establecer relaciones duraderas, pero sólo porcentajes menores al 16% establece relaciones conflictivas o agrede a los compañeros verbal o físicamente.

4.4. Relaciones vinculares con docentes: en este caso, en general más del 65% de la población de niños responden de manera adecuada a los ítems evaluados. Se destaca que el 31,58% tiene problemas para establecer vínculos positivos con los docentes y el 26,32% tiene problemas para pedir ayuda para realzar las tareas.

Conclusiones Cualitativas del análisis de datos

Para comenzar las conclusiones del análisis de datos se considera necesario poder rescatar aquellos conceptos que han abierto posibilidades de estudios a posteriori, como aquellos que permiten plantear hipótesis a partir de la información relacionada.

Las pautas de crianza es uno de los apartados que mayor cantidad de conclusiones ha permitido extraer, y desde donde se pueden derivar ciertas ideas para desarrollar en futuras investigaciones. Las pautas de crianza fueron observadas de acuerdo a dos grandes dimensiones, la Dimensión de Aceptación y la Dimensión de No Aceptación. La primera está compuesta por cinco estrategias de crianza, una de ellas es la sincronización, la cual implica que los padres mantengan coherencia entre ellos al momento de impartir normas, deberes y responsabilidades a los hijos.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de la estrategia de sincronización, se puede inferir que los padres poseen serias dificultades para poder aplicar de manera coherente, y consistente en el tiempo, normas y reglas claras a sus hijos. De hecho, una estrategia relacionada a la aplicación de normas es la de aconsejar, la cual implica impartir normas, reglas y consignas claras y precisas, mediante el diálogo y buscando establecer una relación basada en el afecto y no en conductas punitivas por parte de los padres evitando agresiones físicas, verbales o psicológicas. En este caso los padres que obtuvieron bajos porcentajes en la utilización de estas estrategias, la de sincronización y la de aconsejar, obtenían altos porcentajes en la estrategia de coerción, de la dimensión no-aceptación, la cual implica aplicar normas mediante el castigo físico o verbal al niño, siendo el miedo a la agresión lo que actúa como controlador de la conducta.

Esta falta de coherencia en la aplicación de castigos, y la poca afectividad positiva (demostración de afecto, de aconsejar, o aliento de conductas positivas en el niño) puede inducir al niño a comportarse de diferentes maneras. Algunos autores mencionan que los niños a los cuales sus

padres aplican estrategias coercitivas de control de conducta, presentan comportamientos disruptivos de agresión y poco apego a la norma.

Teniendo en cuenta este último dato, se puede pensar que estos niños presentarán conductas disruptivas en todos los ámbitos donde se encuentren inmersos. Sin embargo, los datos que se recabaron en el Cuestionario de conducta escolar muestran lo contrario. Muy pocos de estos niños discapacitados presentan problemas de conducta que puedan afectar su desempeño o evaluación académica de acuerdo a lo estipulado por los docentes. De este análisis surgen dos hipótesis contrapuestas: Por un lado, se puede suponer que los niños presentan buenas conductas en la escuela, y no así en el hogar, debido a que en la primera reciben una contención afectiva y emocional de la cual carecen en su hogar. La otra hipótesis posible es que los niños con discapacidad hayan asimilado una figura de autoridad relacionada al castigo, lo cual conlleva que ante la figura de autoridad del maestro estos niños se porten de manera adecuada por miedo a la conducta punitiva.

Pero guiando el análisis hacia el ángulo opuesto, y considerando que la variable de comportamiento en el ámbito escolar y en el ámbito familiar sea diferente y no se encuentre relación directa, se puede cuestionar las conductas de los padres y la aplicación de pautas de crianza más tendientes al castigo que a la contención emocional, relacionando esto al nivel educativo de los padres. Como se postuló anteriormente, el nivel educativo bajo de los padres puede influenciar en el hecho de que no conozcan o carezcan de herramientas que les permitan relacionarse de otra forma con sus hijos, o sea, desde el elemento emocional.

Otro variable que puede entrar en juego en relación a lo ante dicho, es el hecho de que la mayoría de las madres encuestadas son separadas o solteras, y en la mayoría de los casos la cantidad de hijos varían entre 3-4 a 8 hijos, siendo uno sólo el que posee deficiencia. Como se mencionó en el análisis, cambiar un comportamiento aprendido por otro es una de las tareas más difíciles, y lo mismo sucede con los padres, si éstos aplicaron efectivamente pautas coercitivas leves o moderadas con sus demás hijos, la tendencia natural sería que apliquen estas mismas pautas al niño con deficiencia, y al

tener mayores dificultades para que el niño responda adecuadamente a las normas las estrategias se volverían más rígidas y, posiblemente, más agresivas.

Por otro lado se planteó que aquellos padres que utilizaban frecuente o muy frecuentemente la estrategia de coerción, presentan también alta puntuación en la estrategia de motivación, que se caracteriza por la aplicación de premios y castigos. De hecho, se puede pensar que los padres tienen una tendencia a moldear la conducta de los hijos mediante el castigo, más que por la utilización de premios.

Durante el análisis de datos se planteó que la utilización de premios podría no estar bien utilizada de acuerdo a las verbalizaciones de las madres. Ya que usaban indiscriminadamente elementos que deseaba el niño sin medir el buen comportamiento, sino que lo entregaban cuando el niño se portaba mal y querían que hiciera lo contrario, no ante la buena conducta. Esto provoca que la asociación que se debe provocar entre buena conducta-premiación no se realice, y se pierda el sentido de esta estrategia de motivación.

El hecho de la aplicación predominante de castigos y control de conducta en base a la coerción por parte de los padres o figuras de autoridad, donde predomina la agresión física, psicológica y verbal, muestra consistencia en relación a la aplicación de estrategias de la dimensión de aceptación, ya que la estrategia de motivación es la más utilizada dentro de esta dimensión, aproximadamente el 50%, teniendo en cuenta que esto se relación con la aplicación de premios y castigos, se podría decir que para estos padres la estrategia de mortivación implica más la utilización del castigo que la de los premios.

Finalmente estas estrategias, la de coerción y la de motivación, no se encuentran vinculadas directamente con los elementos afectivos positivos, que si están tomadas en cuenta en otras estrategias de la dimensión aceptación y que se encuentran directamente vinculadas a lo emotivo y emocional siendo las menos utilizadas, por ejemplo sólo el 18% utiliza la estrategia de aprobación, que implica alentar a los hijos mediante comentarios que expresen

sentimientos de aprobación y aliento, y la estrategia de afecto y calor emocional que la utilizan cerca del 25% de las madres encuestadas, y que se relaciona a la posibilidad de que los padres compartan momentos de juego con los hijos. Como se dijo anteriormente, el juego no sólo es fundamental para el desarrollo intelectual del niño, sino también para el desarrollo de los vínculos afectivos y para generar un espacio donde lo emocional cobra relevancia. En definitiva es directamente opuesto a la estimulación que necesitan niños con capacidades diferentes, y por lo tanto influye directamente en la posibilidad de aprendizaje e incorporación de habilidades por parte del niño.

Pensando en la utilización de castigos y falta de espacios que permitan desarrollar vínculos positivos con los familiares, es posible pensar en dos grandes caminos de análisis a seguir:

En primer lugar, el hecho de que la falta de aprobación por parte de los padres, como la falta de normas claras y precisas (estrategia de aconsejar) y la falta del desarrollo vínculos afectivos positivos con los hijos (entre ellos el juego), puede inducir al niño a no vincularse o hacerlo de manera pobre o a generar vínculos basados en la agresión y la falta de respeto con otros, ya sean pares o adultos, entre ellos los docentes. Nuevamente se encuentra una inconsistencia en los datos, debido a que los resultados respecto de lo vincular en el ámbito escolar arroja buenos resultados, de hecho aproximadamente el 60% de los alumnos establecen relaciones de amistad duradera y más del 70% establece relaciones de respeto con los compañeros o pares. Y en relación a los docentes el 70% de los niños establece un vínculo positivo, y el 95% respeta al docente.

La segunda hipótesis que se puede plantear es que debido a la alta utilización de la estrategia de retiro del amor, estrategia que caracteriza a la dimensión de no aceptación al ser utilizada por más del 95% de los padres y que consiste en amenazas de abandono o expresiones menospreciativas, y esto relacionado a la poca utilización de estrategias de desarrollo de vínculos positivos basados en el afecto, y una alta utilización de castigos, coerción y agresiones para con los niños, puede afectar el desarrollo de la autoimagen y autoestima que el niño posee sobre sí mismo.

Los problemas de la infancia asociados al abandono o retirada del afecto, real o imaginaria (amenaza), en niños con discapacidad, producen problemas de comportamiento, sociales y emocionales, que se manifiestan en conductas como desobediencia, hostilidad, ira, miedo, ansiedad, depresión, pocas o malas relaciones sociales incluso con los hermanos. En este caso, hay dos evaluaciones que hacer de los datos, por un lado se puede encontrar inconsistencia en relación al cuestionario de conducta escolar, ya que como se mencionó aproximadamente el 60% establece buenas relaciones en la escuela. Pero por otro lado, no se puede desmerecer el hecho de que el 42% de los niños evaluados si presentan problemas para generar vínculos duraderos y más del 31% presenta problemas para relacionarse adecuadamente con el docente, de hecho López (2006) (Citado por Marchesi y Otros, 2006) plantea que el castigo o maltrato tiende a provocar problemas de comportamiento, dificultades en las relaciones sociales e interpersonales y bajo rendimiento escolar.

Se considera que para poder dilucidar y verificar la veracidad de cualquiera de estas dos aristas habría, por un lado, que profundizar el análisis en relación a lo vincular, y, por el otro, tener en cuenta que la muestra que se tomó para realizar esta investigación es pequeña, si bien respecto a la escuela especial "María Montessori" se evaluó al 100% de los niños con discapacidad dentro del rango etario considerado, pero sigue siendo pequeña para poder generalizar datos.

Por otro lado, el uso crónico de la coerción y los castigos puede repercutir, como se dijo anteriormente, en el rendimiento académico de los niños. Respecto a esto, en las diferentes variables se presentan porcentajes que varían entre el 10% y 35% de niños que tienen dificultades para cumplimentar las diferentes tareas. Si bien, estos porcentajes a primera vista parecieran no ser significativos, el hecho de que se presenten problemas en el desarrollo de actividades escolares puede estar siendo un indicador de la privación de afecto mencionada anteriormente, más allá de la propia discapacidad del niño.

“La privación emocional, ya sea amenaza o real, grave o leve, provoca en diferentes grados, que los niños presenten inestabilidad emocional, falta de confianza en la exploración del mundo físico y social, desmotivación, dificultades en las relaciones con los profesores y compañeros. La retirada del amor como estrategia de crianza es un modo de provocar, aparte de lo antes mencionado, una baja autoestima en el niño, lo cual afecta el desarrollo general del mismo, y por otro lado puede tener efectos tan generalizados y destructivos que si se mantiene en el tiempo e indiscriminadamente, podría explicar no sólo el fracaso escolar, sino también el fracaso vital generalizado en casi todos los aspectos de la vida” (véase análisis de datos. Pág. 82).

Como se ha visto hasta el momento, cuando se relaciona la aplicación de las diferentes estrategias, se llega a la conclusión de que todas estas relaciones están asociadas a la estrategia de inconsistencia, en definitiva, la incapacidad de aplicar normas de manera coherente con la conducta del niño (recuérdese la aplicación de premios y castigos y la predominancia de la utilización de la coerción analizados anteriormente). De hecho, en este caso, más del 75% de los padres utilizan la inconsistencia; por otro lado estos valores presentan coherencia con los datos relacionados a la estrategia de sincronización, utilizada por el 30% de los padres, donde aquellos adultos que aplican las normas y las reglas deben estar de acuerdo en su aplicación y proporción, y donde existen también relación directa con la conducta del hijo (cuanto peor sea la conducta mayor será el castigo).

Respecto de la utilización de la inconsistencia en las estrategias de crianza, la Dra. Castillo (2006) (véase estrategia de inconsistencia. Pág. 77) plantea que los padres se caracterizan por presentar conductas de negligencia emocional, ignorar las emociones del niño, mantener relaciones superficiales con el hijo, exagerada tolerancia, el niño posee mucha libertad para decidir que hacer y que no, escasos límites sobre la conducta del niño, poca exigencia, todo lo cual está íntimamente relacionado a la poca o baja utilización de las estrategias relacionadas a lo emocional.

Los diferentes autores mencionados a lo largo del desarrollo teórico y del análisis de datos, plantean que las consecuencias de la aplicación de la

estrategia de inconsistencia pueden ser graves en la conducta del niño, algunos comportamientos que se puede esperar son conductas de desapego a las normas y a las relaciones, y comportamientos transgresores en el hogar, y por lo tanto en otros ámbitos como el escolar. Así mismo se encuentra una incongruencia con los datos relacionados a la conducta escolar, ya que el mayor porcentaje de niños presentan en general muy buena conducta, alcanzando porcentajes aproximados al 80% en todos los casos respecto del cumplimiento de normas.

Respecto de la conducta escolar, y considerando lo dicho hasta el momento respecto de la utilización de las diferentes estrategias, se esperaría que los niños presenten problemas de aprendizaje relacionados principalmente a la poca estimulación que reciben en el hogar, más allá de la propia discapacidad, sin embargo a partir de los datos obtenidos estos niños no presentarían problemas de aprendizajes graves o evidentes en una primera lectura.

En general, estos niños evidencian preocupación o esmero por realizar la tarea y sólo un 30% de la población presenta problemas para realizar una tarea que implica mayor dificultad. Esto podría estar relacionado a lo que se mencionó respecto de la estimulación en el hogar y el uso de la coerción como medio de control, afectando la autoestima de los niños. Por otro lado, se puede plantear la hipótesis de que algunos niños se esmeran por realizar tareas de mayor dificultad para evitar algún tipo de castigo por parte de los adultos, padres o docentes.

Algunos datos que deben merecer particular atención son los arrojados por los niños integrados, que representan más del 50% de la población observada. En general, más del 15% de estos niños presentan problemas en dos o más variables en relación al desarrollo de actividades. Y más del 30% de estos alumnos integrados poseen un desarrollo óptimo en todas las variables. Por otro lado, un porcentaje importante de estos niños poseen problemas vinculares tanto en relación a sus pares como a los docentes. Esto puede ser analizado desde dos ángulos o puntos de vista, el primero considerar la integración como un estímulo positivo que puede mejorar el rendimiento

académico, de acuerdo a lo que postula Gomes Vela (2001). Pero, también se puede pensar, que debido a que estos niños integrados son los que presentan predominantemente problemas de vinculación y conductas agresivas, la integración a escuelas normales puede no ser tan positiva, ejerciendo influencias que limiten la capacidad para vincularse positivamente.

Respecto de la primera hipótesis, apoyada por Gomes Vela (2001), se puede decir que la mayoría de los niños que son integrados presentan los más altos porcentajes en la variable vincular, con lo cual se podría pensar que se evidencia que estimular al niño a relacionarse con personas (adultos o pares) de diferentes ámbitos, y no necesariamente con una discapacidad, le puede permitir aumentar las herramientas de comunicación y habilidades sociales para relacionarse y favorecer, en definitiva, la inclusión de este niño.

Pero, como se planteó en el análisis del cuestionario escolar, esto se contradice con los datos obtenidos en la segunda variable, que evalúa si respeta a sus compañeros. De hecho, se advirtió que del 50% de niños integrados, el 10% presenta relaciones agresivas y que no se basan en el respeto. Respecto a esto se puede hipotetizar que al participar en escuelas normales estos niños con deficiencia tienden a imitar los comportamiento de niños “normales”, y de acuerdo a Hernández Granada, (1999-2001) el nivel de agresión que se evidencia en la actualidad en las escuelas es mucho mayor que en años anteriores, y que esto puede marcar de manera el comportamiento de cualquier niño, sobre todo de los que poseen deficiencias.

Respecto a esto se han planteado anteriormente algunas hipótesis a lo largo del análisis, y sería útil rescatarlas. Respecto de por qué se dan estos comportamientos disruptivos se puede pensar, como primera hipótesis en la necesidad de integración a un grupo por lo cual el niño se ve “obligado” a imitar conductas que pueden ser agresivas. Por otro lado, la falta de estimulación adecuada por parte de los padres o de los docentes que lleva al niño a presentar problemas vinculares. Y finalmente, es importante plantear la hipótesis de que la integración no siempre puede ser positiva para un niño discapacitado, decantando como base de este pensamiento que la integración a una escuela normal puede interferir en el desarrollo adecuado del niño

discapacitado y de sus herramientas y habilidades sociales, si no posee una contención del ambiente que lo rodea y que le permita vincularse desde una modalidad saludable.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Afanador, Silvia. (2006). “**Niños con Discapacidad**”. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-87518.html>.
- ❖ Ageno, M. (1999) “**Aportes para una clínica del aprender**”: Editorial Homosapiens. Rosario. Argentina.
- ❖ Asrin, C. (2004). “**La familia y el desarrollo temprano**”. PIA. Universidad Empresarial Siglo XXI, Argentina.
- ❖ Barton, K. & Ericksen, L. K. (1981). “Differences between mothers and fathers in teaching styles and child-rearing practices”. **Psychological Reports**, 49, 237-238.
- ❖ Becker, W.C. (1964). “Consequences of different kinds of parental discipline”. M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (eds.). **Review of child development research**, vol. 1. Cap. 9. New York: Russell Sage Foundation.
- ❖ Bello, V. (1996). “Los padres ¿también tienen tarea?”, **Revista Educación** 2001, 8, pp. 26-30.
- ❖ Berthier, Marcelo L. (1999) “Problemas De Comportamiento”. Asociación Española para Pacientes con Tics y Síndrome de Tourette de Barcelona. **Boletín** Nª 13 Año 1999.
- ❖ Bohoslavsky (2005). “**Psicopatología del Vínculo Profesor-Alumno**”. http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/psicopatologia-del-vinculo-profesor-alumno---por-rodolfo-bohoslavsky_doc_8337.html
- ❖ Castillo F. (2006). “**Estilo de Crianza Saludable**”. Primer Simposio de la Campaña Enseña Vida. Viña del Mar. Chile.

- ❖ Castorina J. A. (Compilador). (1991) “**Desarrollos y problemas en Psicología Genética**”. Capítulo: “**Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencias**”. Autor: Elichiry, N. Buenos Aires. Argentina: Editorial Geudeba.
- ❖ Cerezo, A. (1995). “**El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar**”. Universidad de Valencia. España.
- ❖ Chiappello María Beatriz - Dra. Sigal Diana. 2006. “**La familia frente a la discapacidad**”. Exposición en IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad. Julio 2006. Facultad de Derecho de la UBA.
- ❖ Cordera, M. E. (1991) “**La Familia: Su importancia en el desarrollo de la persona**”. Cátedra de Psicología Evolutiva de la Niñez. Escuela de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- ❖ Cotton. J.W. (1989). “**Antecedentes históricos de la teoría del aprendizaje. Enciclopedia Internacional de la Educación**”. Barcelona: MEC y Vicens-Vives.
- ❖ Cuevas, A. (2006). “**La motivación en la educación**”. www.familiayeducación.org.
- ❖ De la Puente, F. (2007). “**Las estrategias básicas de la educación familiar**”. Revista Padres y Maestros. N°307. Marzo-Abril 20 07.
- ❖ Díaz, Cintia Vanesa (2006). “**Como influyen los problemas del docente y del alumno en el aula**”. Conferencia dictada en el Consudec.
- ❖ Filidoro, Norma. (2004). “**Psicopedagogía: Concepto y Pedagogía**”. Editorial: Biblos. Buenos Aires. Argentina.
- ❖ Foote, R., Eyberg, S. & Schuhmann, E. (1998) “Parent-child treatment approaches to the treatment of child behavior problems”. En Thomas E. Ollendick y Ronald J. Prinz (Eds.), “**Advances in clinical child psychology**”, Vol. 20.

- ❖ Gaitán Cazorla, R. (2002) “**Adaptación y valoración de juguetes para niños con discapacidad**”. Seminario Técnico sobre la Seguridad de los Juguetes. Barcelona. España.
- ❖ García, E. (2002). “**El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: percepciones de padres e hijos**”. Universidad de Oviedo. España.
- ❖ Garcia, Martha; Olvera, Carmen y Flores, Julio. (2006). “**Vínculo de comunicación alumno-maestro en el aula**”. Revista Razon y Palabra. www.razonypalabra.org.mx
- ❖ Georgiou, S. (1996): “Parental Involvement in Cyprus”, en **International Journal of Educational Research**, 25, pp. 33-43.
- ❖ Gómez Vela, María. (2001). “**Retraso mental y Necesidades Educativas Especiales**”. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). España.
- ❖ Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1999). “**Children of single parents and divorce**”. En Wendy K. Silverman & Thomas H. Ollendick (Eds.) Development issues in the clinical treatment of children. Boston: Allun & Bacon.
- ❖ Guevara Niebla, G. (1996): “**La relación familia-escuela**”, en Educación 2001, 9, pp. 6-13.
- ❖ Hernandez Granda, Eva. (2001). “**Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio Piloto**”. PIA. Universidad de Oviedo. España.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=818932>
- ❖ Instituto nacional de Estadística. (1987). “**Encuesta sobre Discapacidad, Deficiencias y Minusvalías**”. España.

- ❖ Jaudes, P.K. y Shapiro, L.D. (1999). “**Child abuse and developmental disabilities**”. En J.A. Silver, B.J. Amster y T. Haecker (eds.) *Young Children and Foster Care* (pp. 213-234). Baltimore: Paul Brookes
- ❖ La Asociación Española de Pediatría <http://www.aeped.es/cgi-local/ksearch/ksearch.cgi?terms=juego>.
- ❖ León Cerro, R.; Menés García, M.; Puertolás Suñer, N.; Trejivano Bernard, I.; Zabalza Esquirod, S (2003). “El Impacto en la Familia del Deficiente Mental”. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, vol.17, pp.195-212.
- ❖ Maccoby, E.E. & J. A. Martin (1983). “Socialization in the context of the family: parent-child interactions”. E.M. Hetherington & P.H. Mussen (eds.). **Socialization, personality and social development. Handbook of child psychology**, Vol. IV. Cap. 9: 1-102. New York: Wiley.
- ❖ Marchesi, Á.; Coll, C. y Palacios, J. (2004) “**Desarrollo Psicológico y Educación, 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**”. Compilación. Madrid: Editorial Alianza.
- ❖ Mash, E. & Johnston, Ch. (1982). “**A comparison of the mother-child interactions of younger and older hiperactive and normal children**”. *Child Development*, 53, 1371-1381.
- ❖ Minuchin, S & Fishman, C. (1986) “**Técnicas de Terapia Familiar**”. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- ❖ Minuchin, S. (1986) “**Familias y Terapia Familiar**”. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- ❖ Mirabent. V. Y Torras E. (1997) “**El psicólogo en la Escuela. Una Experiencia desde la Perspectiva Psicoanalítica**”. IX Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente.

- ❖ Moreno Manso, J. M. (2004). "**Etiología del maltrato infantil: Estilo educativo, prácticas de crianza y contexto social**". Revista Psicología y Salud. N°2. Año 2004. México. <http://www.uv.mx/psicysalud.com>
- ❖ Muñoz Sánchez, Ángela María y Portillo Cárdenas, Remedios. (2003) "Reflexiones sobre el diagnóstico de la discapacidad por retraso mental ligero-límite". Colegio de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. **Apuntes de Psicología** 2005. Vol. 23. Numero 3. Páginas 247-256.
- ❖ Nuñez, B. (2007). "**Familia y discapacidad: De la vida cotidiana a la teoría**". Buenos Aires: Editorial Lugar.
- ❖ O'Leary, S. G., Smith, A. M. & Reid, J. (1999) "A longitudinal study of mothers' overreactive discipline and toddlers' externalizing behavior". **Journal of Abnormal Child Psychology**, 27(5), 331-341.
- ❖ Paniagua, G. (2001). "**Desarrollo psicológico y educación**". Madrid. España.
- ❖ Papalia, D. E., Wendkos Olds, R. y Feldmam, R. D. (2001) "**Desarrollo Humano**". Bogotá, DC. Colombia: Editorial Mc. Graw Hill Interamericana.
- ❖ Platone, M.L.(S.F)"**El Trabajo en grupo. Un aprendizaje escolar más comprometido e innovador**"
- ❖ Rockwell, E. (1982) "**La escuela cotidiana**". México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Rodrigo, M.J. y J. Palacios (1998). "**Familia y desarrollo humano**". Madrid: Alianza Editorial. Madrid España.
- ❖ Salvador Carulla, L. y Novell, Ramon. (2003). "**Problemas de conducta en el retraso mental**". Revista Siglo Cero. Vol. 34. N° 206. Páginas 78-186.

- ❖ Sanchez Escobedo. P (1992). **“Aprendizaje y Desarrollo”**. Colección La Investigación Educativa en Mexico 1992-2002. COMIE.
- ❖ Sanchez Escobedo. P (2006). **“Discapacidad, Familia y Logro Escolar”**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). 2006. 40. Ed. OEI
- ❖ Silberkasten, M. (2006) **“La construcción imaginaria de la discapacidad”**. Buenos Aires: Editorial Topia.
- ❖ Stouthamer-Loeber, M. (1986). **“Lying as a problem behavior in children: a review”**. Clinical Psychology Review, 6, 267-289.
- ❖ Teyssedou Lorca, A; Vergara, S (2004). **“El entorno familiar del niño con TDAH y su influencia en el cuadro sintomatológico del trastorno”**. PIA. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- ❖ Torres Salazar, H. (2006) **“El vínculo pedagógico, maestro-alumno”**. Revista la Tarea. N°15. www.latera.com.ar
- ❖ UNICEF. (SF) Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.

Anexo I: Cuestionario de Codificación

| | |
|-----------------|--|
| Nombre del Niño | |
|-----------------|--|

| | |
|------|--|
| Edad | |
|------|--|

| | |
|-------------|--|
| Escolaridad | |
|-------------|--|

| | |
|-------------------------|--|
| Código del Cuestionario | |
|-------------------------|--|

Anexo II: Cuestionario Sociodemográfico

Cuestionario Socio Demográfico

A continuación se presenta un cuestionario socio demográfico donde se piden datos de referencia de su hijo y de la familia. Es importante que conteste con la verdad. Todos los datos que se encuentran a continuación serán de carácter confidencial, no serán revelados bajo ningún punto de vista, y se solicitan a fines estadísticos, como se puede observar en la planilla los datos del niño y de sus familiares serán utilizados bajo código.
 Por favor ante cualquier duda diríjase a quien le entrega el cuestionario. **MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**

| | |
|--------|--|
| Código | |
|--------|--|

| | |
|------|--|
| Edad | |
|------|--|

| | |
|---------------------------------------|--|
| Año de curso o Grupo al que pertenece | |
|---------------------------------------|--|

| Datos de la Madre | | | |
|-------------------|---|--------------------------|--|
| Edad | | | |
| Nivel educativo | 1 | Primario Completo | |
| | 2 | Secundario Incompleto | |
| | 3 | Secundario Completo | |
| | 4 | Terciario Incompleto | |
| | 5 | Terciario completo | |
| | 6 | Universitario Incompleto | |
| | 7 | Universitario Completo | |
| | 8 | Post grado | |

| Datos del Padre | | | |
|-----------------|---|--------------------------|--|
| Edad | | | |
| Nivel educativo | 1 | Primario Completo | |
| | 2 | Secundario Incompleto | |
| | 3 | Secundario Completo | |
| | 4 | Terciario Incompleto | |
| | 5 | Terciario completo | |
| | 6 | Universitario Incompleto | |
| | 7 | Universitario Completo | |
| | 8 | Post grado | |

| |
|---------------|
| Observaciones |
|---------------|

| |
|---------------|
| Observaciones |
|---------------|

| | |
|---------|--------------------------|
| Trabaja | |
| No | <input type="checkbox"/> |
| Si | <input type="checkbox"/> |

| | |
|---------|--------------------------|
| Trabaja | |
| No | <input type="checkbox"/> |
| Si | <input type="checkbox"/> |

| |
|---------------|
| Observaciones |
|---------------|

| |
|---------------|
| Observaciones |
|---------------|

| Datos de Hermanos | | | | |
|-------------------|------|-------------|--|---------------|
| Sexo | Edad | Escolaridad | ¿Posee algún tipo de capacidades especiales? | Observaciones |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Anexo III: Inventario de Prácticas de Crianza

| |
|------------------------------------|
| Inventario de Prácticas de Crianza |
|------------------------------------|

| | |
|---|--|
| Código del Niño | |
| Edad | |
| Parentesco con el niño de la persona que contesta este formulario | |

| |
|--|
| <p>Instrucciones: Los padres y las madres tienen distintas maneras de manejar la conducta de sus hijos. El propósito de esta escala es identificar cuales de ellas usted utiliza o no utiliza. Lea las siguientes oraciones y escoja la alternativa que mejor describa la frecuencia con que usted maneja la conducta de su hijo de esa manera. Por ejemplo, si la oración "<i>Le pido a mi hijo que recoja sus cosas</i>" debe indicarme si usted le pide a él que recoja sus cosas nunca o casi nunca, algunas veces, frecuentemente o muy frecuentemente. No hay contestaciones correctas o Incorrectas.</p> |
|--|

| | | Nunca o Casi Nunca | Algunas Veces | Frecuentem e | Muy Frecuentem e |
|---|--|-----------------------|---------------|-----------------|------------------------|
| 1 | Cuando le pido a mi hijo que haga algo, voy al punto y soy claro en mi petición. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Durante el día trato de darme cuenta de los momentos en que mi hijo se esta comportando bien y le demuestro que me gusta como se esta comportando. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Mi hijo y yo vemos la televisión juntos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Cuando mi hijo no hace lo que le pido termino haciéndolo yo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Mi hijo logra lo que quiere por medio de llanto, gritos o lloriqueo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Amenazo a mi hijo si no hace lo que le pido. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| 7 | Cumplo con las recompensas o castigos que le ofrezco a mi hijo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|--|--------------------|---------------|----------------|--------------------|
| | | Nunca o Casi Nunca | Algunas Veces | Frecuentemente | Muy Frecuentemente |
| 8 | Cuando mi hijo y yo planificamos hacer algo divertido juntos, lo que hacemos resulta ser verdaderamente divertido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Cuando mi hijo hace algo malo o que no me gusta, lo envío a una habitación y hago que se quede allí solo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Tengo que insistirle a mi hijo para lograr que haga lo que le pido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Le leo cuentos a mi hijo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Cuando mi hijo hace algo malo o que no me gusta, lo insulto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Utilizo frases como: ¡Muy Bien!, "¡Que bueno lo que hiciste!", "Gracias", "Sigue Adelante!", para elogiar a mi hijo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Los que compartimos los cuidados de este niño le decimos que es malo o que no es tan bueno como los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Cuando mi hijo hace algo malo o algo que no me gusta, le pego con la mano o le pego una bofetada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Hago cosas divertidas con mi hijo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Le grito a mi hijo cuando se ha comportado mal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Cuando mi hijo hace algo malo o algo que no me gusta, le explico lo que ha hecho mal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Mi hijo yo realizamos juntos tareas del hogar, de una manera que resulta placentera para ambos (Por ejemplo ir de compras, lavar el automóvil, limpiar la casa, cocinar, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Cuando mi hijo no hace lo que le pido, terminamos discutiendo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Comparto con mi hijo, hablando o jugando, sin decirle u ordenarle lo que tiene que hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | Cuando le pido a mi hijo que haga algo, me quedo pendiente de que obedece. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | Las discusiones entre mi hijo y yo son interminables. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | Nunca o Casi Nunca | Algunas Veces | Frecuentem ente | Muy Frecuentem ente |
|----|--|-----------------------|------------------|--------------------|---------------------------|
| 24 | Los que compartimos los cuidados de este niño estamos de acuerdo en la manera de manejar su comportamiento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | Le comento a mi hijo sobre mis propias experiencias, diciendo cosas como, "Hoy tuve un día bueno" o "Estoy feliz por que..." | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | Cuando mi hijo no hace lo que le pido, le ofrezco algo agradable para que lo haga. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Bailo o canto con mi hijo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Cuando mi hijo hace algo malo o algo que no me gusta, lo privo de privilegios, como ver TV o salir afuera. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | Amenazo a mi hijo con irme o dejarlo solo si no se comporta mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Cuando mi hijo hace algo malo o algo que no me gusta, siento ira por más tiempo del que desearía. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | Juego con mi hijo (por ejemplo, juegos de mesa, a la escondida, deportes, jugar a la casita, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | Cuando castigo a mi hijo, lo hago en el momento y no dejo que las cosas se me vayan de la mano (no pierdo el control). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | Cuando mi hijo hace algo malo o algo que no me gusta, le pego con una correa (cinto) o con otros objetos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | Mi hijo y yo conversamos para discutir problemas o tomar decisiones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | Dejo que mi hijo haga lo que quiera hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | Cuando mi hijo me hace preguntas, le contesto demostrando interés y entusiasmo y no me siento irritado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37 | Soy firme y consistente al disciplinar a mi hijo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo IV: Cuestionario de Tipos de Familia

El siguiente cuestionario esta diseñado para evaluar el tipo de familia. Ninguna respuesta se considera falsa o verdadera, el conjunto hace a los resultados finales. Por favor trate de contestar con la mayor sinceridad posible.

Marque con una cruz la opción que más se ajuste a las conductas de su familia, es importante que no marque más de una opción para cada respuesta ya que podría invalidar los resultados finales.

Muchas Gracias

Código N°:

| | | Marque con una cruz |
|-------------|---|---------------------|
| 1 | ¿Cómo está compuesta su familia? | |
| a | Padre | |
| b | Madre | |
| c | Hijos. Cuántos: | |
| d | Otros Parientes: Cuáles: | |
| 2 | ¿Su familia ha atravesado alguna situación, como por ejemplo, pérdida de un trabajo, una mudanza, un divorcio, que considere importante para el funcionamiento de la misma? | |
| a | Si | |
| b | No | |
| 3 | ¿Cómo reaccionaría frecuentemente frente a un hecho como éste? | |
| a | Lo enfrenta de manera conjunta toda la familia | |
| b | Lo enfrenta sólo usted y su pareja. | |
| c | Lo enfrenta usted sola, o sólo su marido. | |
| d | Lo ocultan para no alterar el funcionamiento de la familia. | |
| e | Se le resta importancia para no perjudicar el funcionamiento de la familia. | |
| 4 | ¿Considera que pueden encontrar soluciones frente este tipo de problemas? | |
| a | Siempre | |
| b | A veces | |
| c | Nunca | |
| 5 | Usted considera que estos problemas afectan la relación de.... | |
| 5.1. | Usted y su marido. | |
| a | Siempre | |
| b | A veces | |
| c | Nunca | |
| 5.2. | ¿Usted y su marido con sus hijos? | |
| a | Siempre | |
| b | A veces | |
| c | Nunca | |

| | | |
|-------|---|--|
| 6 | Cuando surge algún problema en la vida cotidiana de ustedes, como por ejemplo, la pérdida de un trabajo, una pelea, etc., este... | |
| a | Siempre afecta y preocupa a toda la familia. | |
| b | Solo afecta a los demás miembros en ciertas ocasiones | |
| c | Los problemas que son de cada uno no afectan a los demás. | |
| 7 | Frente a algún problema que hayan tenido, ¿Recibieron ayuda externa, como por ejemplo, de la familia de su marido o de sus padres? | |
| a | Siempre | |
| b | A veces | |
| c | Nunca | |
| 8 | ¿Usted y su familia consideran positivo recibir ayuda de otras personas? | |
| a | Siempre | |
| b | A veces | |
| c | Nunca | |
| 9 | Usted considera que en su familia... | |
| a | Hay una gran independencia entre cada uno de los miembros | |
| b | Son muy dependientes unos de los otros. | |
| c | Es un término medio entre la opción a y la b. | |
| 10 | ¿Existen temas que usted considere que sólo debe hablar con su pareja y que el resto de la familia no debe participar? | |
| a | Todos los temas | |
| b | Algunos | |
| c | Ningún tema. | |
| 11 | ¿Existen ciertas reglas en su casa, como por ejemplo, horarios para comer, para llegar por la noche, cosas que no se deban hacer, que caractericen el funcionamiento de la familia? | |
| a | Si | |
| b | No | |
| 12 | ¿Éstas son respetadas por todos? | |
| a | Siempre | |
| b | A veces | |
| c | Nunca | |
| 13 | En relación con sus hijos mas pequeños... | |
| 13.1. | ¿Donde duermen éstos? | |
| a | En su propia habitación. | |
| b | En la habitación con usted y/o su marido. | |
| c | En la cama con usted y/o su marido. | |
| 14 | Relacionado a sus hijos de edad preescolar y escolar... | |
| 14.1 | ¿Van al jardín o al colegio? | |
| a | Si | |
| b | No | |
| 14.2. | ¿Juegan en su tiempo libre con otros chicos? | |
| a | Muy Frecuentemente | |
| b | A veces | |
| c | Casi nunca | |
| d | Nunca | |
| 14.3. | ¿Realizan alguna actividad extraescolar? | |

| | | |
|-------|--|--|
| a | Una vez a la semana. | |
| b | Dos veces a la semana. | |
| c | Tres o más veces la semana. | |
| d | Todos los días. | |
| e | No realizan | |
| 14.4. | ¿Si tuvieran problemas en la escuela que haría el resto de la familia frente a esto? | |
| a | Casi siempre se preocupan mucho e intentan ayudarlo. | |
| b | Se preocupa en determinadas circunstancias, cuando lo consideran necesario. | |
| c | No se preocupan. | |
| 15 | Relacionado a sus hijos adolescentes... | |
| 15.1. | ¿Estos obedecen lo que usted les dice? | |
| a | Muy Frecuentemente | |
| b | Frecuentemente | |
| c | A veces | |
| d | Nunca | |
| 15.2. | ¿Hablan acerca de todo lo que les ocurre con usted? | |
| a | Casi siempre. | |
| b | A veces | |
| c | Nunca | |
| 16 | Cuando sus hijos juegan juntos o conversan entre sí, usted y su marido: | |
| a | Buscan participar siempre | |
| b | Participan en algunas ocasiones. | |
| c | Nunca participan. | |
| 17 | Cuando sus hijos pelean entre sí... | |
| a | Usted y su marido siempre hacen algo al respecto. | |
| b | Sólo hacen algo cuando es necesario. | |
| c | Nunca se meten. | |
| 18 | En las decisiones importantes en relación a sus hijos, como por ejemplo, un cambio de colegio, una medida de castigo, un tratamiento médico, o acerca de una planificación de un futuro embarazo, ¿Quiénes participan? | |
| a | Usted sola | |
| b | Usted y su marido. | |
| c | Sólo su marido. | |
| d | Participan otros miembros de la familia. | |
| 19 | ¿Qué momentos comparte toda la familia? | |
| a | Desayuno | |
| b | Almuerzo | |
| c | Merienda | |
| d | Cena | |
| e | Todos | |
| f | Ninguno | |
| 20 | En estos momentos ¿Hablan de temas en los que todos pueden participar? | |
| a | Muy Frecuentemente | |
| b | Frecuentemente | |

| | | |
|----|--|--|
| c | A veces | |
| d | Nunca | |
| 21 | ¿Se imaginan en un futuro a sus hijos independizados de usted? | |
| a | Si | |
| b | No | |
| 22 | ¿A qué edad cree que esto ocurrirá? | |
| a | Menos de 18. | |
| b | Entre 18 y 28 | |
| c | Después de los 28 | |

Anexo V: Cuestionario sobre Conducta Escolar

Código de Cuestionario:

| | | Siempre | Casi Siempre | Pocas Veces | Nunca |
|-------------------------------|--|---------|--------------|-------------|-------|
| Desempeño Académico | | | | | |
| 1.1. | Cumple con las actividades asignadas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.2. | Responde correctamente a las consignas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.3. | Alcanza los objetivos planteados. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.4. | Desarrolla adecuadamente las tareas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.5. | Ante tareas que implican mayor dificultad: | | | | |
| 1.5.1 | Se esmera por desarrollarlas | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.5.2 | No las realiza | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.5.3 | Comienza a realizarlas y abandona antes de finalizar | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Cumplimiento de normas | | | | | |
| 2.1. | Asiste a clases siempre. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2.2. | Cumple con los horarios pautados por la institución. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2.3. | Respeto las normas de conductas establecidas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2.4. | Respeto una instrucción dada por el docente. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2.5. | Reconoce la autoridad. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2.6. | Presenta problemas de conducta. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Relaciones Vinculares | | | | | |
| 3.1. | En relación a los pares | | | | |
| 3.1.1. | Establece relaciones de amistad y duraderas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.1.2. | Respeto a los compañeros. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.1.3. | Establece relaciones conflictivas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.1.4. | Agrede a los compañeros física o verbalmente. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.1.5 | Realiza actividades lúdicas con pares de manera satisfactoria. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.2. | En relación a los docentes | | | | |
| 3.2.1. | Respeto a los docentes. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.2.2. | Pide ayuda para realizar una tarea. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.2.3. | Tiene actitudes agresivas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.2.4 | Establece un vínculo positivo. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.2.5 | Cuestiona consignas o actividades dadas por el docente. | 4 | 3 | 2 | 1 |