

51962 3  
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ZARAGOZA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION

"PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA  
EN EL AULA: UNA APROXIMACION ECOLOGICA"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

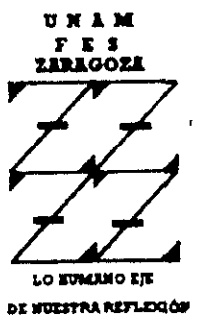
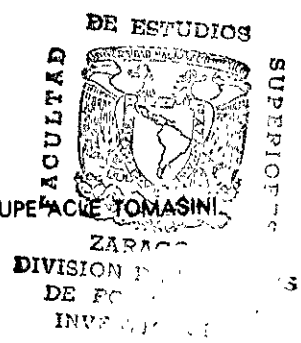
MAESTRA EN PSICOLOGIA

(EDUCACION ESPECIAL)

P R E S E N T A :

ALMA LIDIA MARTINEZ OLIVERA

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. GUADALUPE ACUE TOMASINI



270476

MEXICO, D. F.

1999.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
"ZARAGOZA"**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E  
INVESTIGACIÓN**

**PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN  
EL AULA: UNA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA (EDUCACIÓN ESPECIAL)**

**P R E S E N T A**

**ALMA LIDIA MARTÍNEZ OLIVERA**

**DIRECTORA: MTRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI**

**MÉXICO, D.F.**

**1999**

## **AGRADECIMIENTOS**

***Deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado a la tarea de poner en marcha la tesis que hoy presento. Especialmente agradezco a la Mtra. Guadalupe Acle Tomasini, directora de tesis, su esfuerzo, interés, sus valiosas aportaciones y, sobre todo, la afectuosa colaboración que me ha prestado desde que iniciamos este proyecto de investigación.***

***Al Mtro. José Manuel Ibarra Cisneros por estimular mi formación en investigación educativa.***

***Agradezco la colaboración y cariño de mis amigas y compañeras: la Mtra. Ma. de la Luz Martínez Maldonado y la Mtra. Irene Loo Morales.***

***Quiero, finalmente, dedicarla a mi familia y a todas las personas que son mis amigas.***

**A.M.O.**



**POR SUS COMENTARIOS EN LA REVISIÓN DE ESTE TRABAJO,  
AGRADEZCO LA COLABORACIÓN DE LOS PROFESORES:**

**DR. CARLOS SANTOYO VELAZCO**

**MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS**

**MTRA. FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ**

*Es preciso comprender cómo las grandes estrategias de poder se incrustan, hallan sus condiciones de ejercicio en microrrelaciones de poder...Designar estas microrrelaciones, denunciarlas, decir quién ha hecho qué, es una primera transformación del poder. Para que una cierta relación de fuerzas pueda no sólo mantenerse, sino acentuarse, estabilizarse, extenderse, es necesario realizar maniobras...*

*"Diálogos con M. Foucault" , Rev. Ornicar, 10, 1997*

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>2</b>
<b>I. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN EL AULA</b> .....	<b>10</b>
1.1. HISTORIA DEL CONCEPTO .....	10
1.2. PERSPECTIVA DE LA INCAPACIDAD .....	13
1.3. PERSPECTIVA DE LA DESVIACIÓN .....	15
1.4. DEFINICIÓN DE PROBLEMAS EMOCIONALES .....	18
1.5. DEFINICIONES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA .....	19
1.6. PREVALENCIA .....	23
1.7. PERSISTENCIA .....	24
1.8. EDAD Y SEXO .....	24
1.9. ASPECTOS INTELECTUALES .....	25
1.10. LOGROS .....	26
1.11. DESCRIPCIÓN .....	26
1.12. CARACTERÍSTICAS AFECTIVAS Y SOCIALES .....	28
1.13. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS ACTUALES .....	34
1.14. IDENTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA .....	35
1.15. SERVICIOS EDUCACIONALES .....	36
1.16. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN MÉXICO .....	37
1.17. LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO .....	38
1.18. NORMATIVIDAD-DISCIPLINA ESCOLAR Y PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA .....	43

1.19. CONSTRUCCIÓN COGNOSCITIVA DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA .....	52
1.20. TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES DE KELLY .....	54
1.21. CONSTRUCTOS DE PADRES Y MAESTROS DE NIÑOS CON PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA .....	58
<b>II. INTERACCIÓN INSTITUCIONAL FAMILIA - ESCUELA .....</b>	<b>66</b>
2.1. LA FAMILIA .....	66
2.2. TIPOS DE FAMILIA .....	67
2.3. LA ESCUELA .....	71
2.4. VIDA COTIDIANA Y LA NORMATIVIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR .....	73
2.5. LAS RELACIONES ENTRE PADRES Y MAESTROS COMO CONTRATO ESCOLAR .....	74
2.6. PROBLEMAS DE CONDUCTA Y FAMILIA CENTRADA EN EL NIÑO .....	80
2.7. PERSPECTIVAS DE DESARROLLO Y AMBIENTE FAMILIAR .....	87
<b>III. METODOLOGÍA .....</b>	<b>95</b>
3.1. INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA CUALITATIVA Y ENFOQUE ECOLÓGICO .....	95
3.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	102
3.3. OBJETIVOS .....	105
3.4. HIPÓTESIS .....	105
3.5. DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO .....	106
3.6. CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN .....	107
3.7. SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN .....	108
3.8. MÉTODO .....	112

3.8.1. POBLACIÓN .....	112
3.8.2. ESCENARIO .....	112
3.8.3. INSTRUMENTOS .....	113
3.8.4. MATERIALES .....	127
3.8.5. PROCEDIMIENTO .....	127
<b>IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>131</b>
<b>V. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES .....</b>	<b>192</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>220</b>

# PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN EL AULA: UNA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA

## RESUMEN

La educación especial para los niños con problemas de conducta empieza con el problema de la disciplina en los contextos de la educación organizada. Un desorden emocional y conductual implica interacciones sociales inapropiadas y transacciones entre el niño y el ambiente social, no es simplemente un problema de conducta indeseable o de circunstancias sociales inapropiadas (Kirk y Gallagher, 1989; Hallahan y Kauffman, 1991). Aceptando esta consideración ¿cuál es el papel del contrato escolar en los problemas de conducta de los alumnos? Responder a este cuestionamiento lleva a investigar la escuela a la luz del enfoque ecológico, como un sistema en interacción dinámica, observando el fenómeno conductual a través de sus miembros, en las relaciones que éstos establecen y las regularidades conductuales que se repiten entre sí y dan origen a las normas de funcionamiento social (Hallahan y Kauffman, 1991; Shea, 1993; Socolinsky, 1994; Gergen, 1996). Pocas escuelas usan procedimientos de evaluación sistemática, y es aquí donde las opiniones, actitudes, valores e ideas de maestros median el señalamiento de los niños que presentan problemática conductual. La investigación analizó niveles de interacción de las situaciones que conforman el contrato escolar para determinar las redes de significados que contribuyen al señalamiento de los niños con problemas conductuales (Zúñiga Rodríguez, 1985).

El trabajo de campo se realizó al interior de una escuela primaria, con la maestra, niños con problemas emocionales y los padres respectivos. Se aplicaron escalas de Diferencial Semántico para obtener significados que definen el problema de conducta, de normatividad e intervención escolar. Este primer abordaje retroalimentó el proceso metodológico cualitativo, donde se insertaron Entrevistas a Profundidad; el Sociograma Individual para identificar las relaciones cotidianas del aula y su significado en la interacción con los niños emocionalmente perturbados. Se evaluó la estructura y dinámica familiar con entrevistas familiares y la prueba de la Familia; y el nivel de desarrollo del niño e indicadores emocionales con el Dibujo de la Figura Humana de Koppitz, así como la expresión pictórica de representaciones escolares de la disciplina vivida cotidianamente en la escuela. Se realizó una investigación de tipo inductivo con metodología cualitativa que hizo indispensable la convivencia con el escenario físico, expectativas, actitudes de los protagonistas, situaciones e interacciones donde se articulan redes y significados concretos de contextos sociales específicos.

La correlación e integración de los resultados se interpretaron a partir de dimensiones, categorías y subcategorías de análisis, fundamentadas en La Teoría de los Constructos Personales de Kelly, el Interaccionismo Simbólico y el Análisis de la Vida Cotidiana permitiendo así, responder a los planteamientos de la investigación. Las caracterizaciones obtenidas hablan de una estructura institucional, una normatividad y un tipo de interacción social, determinadas en un contexto ecológico y regidos por un contrato escolar.

## INTRODUCCIÓN

En una visión muy parcial, la escuela es un edificio en el que se desarrolla una dinámica de socialización y de enseñanza-aprendizaje en el sentido *maestro-alumno*. Desde esta posición, el ámbito escolar se limita a un entorno físico de puertas para adentro. Sin embargo, esta idea es parcial y limitada. No se puede entender a la escuela como un recinto cerrado, una especie de microuniverso consistente en sí mismo. Por el contrario, la escuela debe entenderse como un espacio abierto al que confluyen individuos diversos de muy distinta educación, comportamientos, capacidades y objetivos y, sobre la que convergen problemas y situaciones que oscilan desde los de tipo familiar hasta los de tipo social más amplio. La escuela desde esta perspectiva se convierte, en cierto sentido, en un gran muestrario en el que se puede contemplar a pequeña escala las interacciones propias de niveles sociales más amplios, donde los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje se dan en dos sentidos, es decir, *maestro-alumno* y *alumno-maestro* (Rockwell, 1986; Butelman, 1996; Vásquez Bronfman y Martínez, 1996; Safa, 1992; Campion, 1987).

Tampoco se puede olvidar, que como unidad, la escuela genera por sí sola una serie de situaciones particulares. El hecho de poseer características tales como una rígida y estricta jerarquización, la obligatoriedad en la asistencia, los contenidos normativos y valorativos que se imparten en ella, la necesidad de aprobar exámenes, etc., crea un ámbito de relaciones muy particular.

Con relación a los problemas emocionales y de conducta es posible visualizar dos condiciones generales: por una parte, es indudable que las propias características en sí de la institución educativa, propician por su normatividad y autoritarismo un ambiente de tensión, abuso y conflicto, que en determinados casos encuentran su expresión en la reacción emocional y conductual de los alumnos (Socolinsky, 1994).

Por una parte, las perspectivas ante la situación escolar parecen no haber evolucionado. Existe un control absoluto del maestro y la jerarquización del sistema educativo en general, cosa que produce entre los alumnos diferentes grados de sumisión y del lado de la organización institucional, diversos instrumentos rígidos de control (Foucault, 1985, 1975), incluso el castigo físico. El papel del maestro se valora como representante del estatus del poder, así como una especie de funcionario, que imparte conocimientos pretendidamente necesarios y que, se halla inserto en una institución que lo respalda.

Por otra, el comportamiento y las expectativas de los alumnos muestran desencanto y desinterés resultado, entre otras, de la situación social de la que provienen. Se vive en una sociedad cada vez más agresiva y despersonalizada que enseña a ser agresivos si se quiere conseguir un cierto nivel de vida o a veces simplemente sobrevivir (Lommitz, 1989; Ponce de León, 1990). La agresividad instrumental es un fenómeno cotidiano y ésto se refleja también en la escuela. Los sentimientos de inutilidad y absurdo, así como la apatía y el aburrimiento que muchas veces inspira el centro escolar, provocan enfrentamientos entre los protagonistas de la institución educativa (Melero Martín, 1993).

A pesar de todo lo anterior, no se pretende establecer en los problemas emocionales y conductuales una direccionalidad *alumno-maestro*. Está claro que maestros, padres y alumnos deben someterse cotidianamente a la *idiosincracia institucional* de la escuela. Todos elaboran representaciones reales y simbólicas muy particulares de sus relaciones con los demás, considerándose a sí mismos como grupos, con reglas de interacción y significados propios. Todas estas posiciones y actitudes son igualmente captadas por los niños, que interactúan y prueban sus límites. Los problemas de conducta se producen y producen situaciones de conflicto, parecen ser la consecuencia de la difusión de ciertos roles y *normatividad disciplinaria tradicional y dogmática*. La idea de una escuela ordenada, limpia, en silencio, donde el maestro habla y los alumnos escuchan y obedecen; y donde se siguen todas las reglas, constituye la aspiración de muchos directores, maestros y padres con respecto al comportamiento de los alumnos, pero ¿es ésto deseable o posible? ¿para qué o para quién? (García Salord y Vanella, 1992; Gómez, Mir y Serrats, 1995; Ball, 1996).

La carecterización más evidente de los niños con problemas emocionales y de conducta es la confusión. Estos niños están confusos acerca de quiénes son y qué se espera de ellos, cuál es su lugar en el medio social de la escuela y cómo pueden obtener la aceptación que sus compañeros ganan fácilmente. Su confusión se manifiesta en sus dañadas identidades personales, que los convierten en alumnos no aceptados en sus clases y en una carga para sus familias. Por otra parte, los padres y maestros favorecen la aparición y mantenimiento de conductas y reacciones emocionales que retroalimentan representaciones sobre sí mismos, y los diversos ambientes sociales que los determinan. Las consecuencias de sus comportamientos los señalan como niños que deben ser ayudados en el significado y satisfacción de sus relaciones interpersonales (Campion, 1987; Morris y Blatt, 1989; Dabas, 1990; Socolinsky, 1994, Vásquez Bronfman y Martínez, 1996).

Las expresiones "tiene problemas de conducta", "es un niño indisciplinado y desobediente", "es muy rebelde", "no entiende que es molesto y que fastidia", "se enoja por todo y se aísla", se escuchan en los ambientes escolar y familiar. Sin embargo, ¿cuál es el significado de estas expresiones?, ¿cuáles son los criterios utilizados para atribuir esas etiquetas a ciertas manifestaciones conductuales y emocionales de los niños?

Las respuestas a estas preguntas describen dificultades respecto a su contenido, como a la importancia de las consecuencias para el desarrollo del niño, además se refleja un estado de indefinición, así como diferentes clasificaciones y desacuerdos en la denominación científica de los trastornos o manifestaciones específicas a incluir en esta categoría de la educación especial.

Las razones que llevan a esta situación, se localizan en la amplitud del significado de la noción de comportamiento, y la dificultad en la distinción entre lo normal y anormal, lo sano y lo patológico, que al ubicarse en el marco evolutivo, se incrementan (Schaffer, 1989, 1983; Bronfenbrenner, 1987).

La identificación de la conducta como una manifestación externa, llevaría a considerar como problema emocional y de conducta cualquier tipo de perturbación que conlleve una



externalización conductual; esto supondría contemplar toda la psicopatología infantil. De hecho, algunos autores incluyen bajo esta denominación todas las perturbaciones infantiles y sólo se excluyen la psicosis y alteraciones neuróticas (Ajuriaguerra, 1987; Newcomer, 1987; Shea, 1993; Papalia, 1996). Partir del concepto problemas de conducta implica considerar, bajo este rótulo un buen número de subgrupos de trastornos (DSM-IV, 1996).

Además, la polémica entre los límites de lo normal y lo patológico se agudiza al aplicarse a este tipo de problemas de la población infantil. Esto es así, debida a la relatividad del concepto de patología al situarse en el contexto del desarrollo, y por la referencia social implicada en la identificación del problema conductual.

La relatividad de lo patológico o anormal se justifica porque las manifestaciones conductuales que se constituyen en síntomas de los problemas no son patológicos en sí mismos, sino que son conductas que resultan adecuadas y con validez adaptativa en determinados momentos del desarrollo. Por ejemplo, en el desarrollo normal, se observan periodos en los que el niño se opone de forma más o menos sistemática, a las demandas del adulto llegando a utilizar, en ocasiones, conductas agresivas o rebeldes. Sin embargo, estos hechos no tienen por qué ser interpretados como algo negativo, sino que pueden ser una expresión de los intentos del niño por constituirse como un ser independiente. Ciertas manifestaciones pueden comenzar a ser consideradas como problemas en virtud a lo que Newcomer (1987), Clarizio y McCoy (1988), Hallahan y Kauffman (1991), Shea (1993) señalan en este sentido:

- *Presentación de la conducta con frecuencia excesiva*
- *Gran consistencia*
- *Periodos prolongados*
- *Intolerancia de los demás ante la conducta del niño*
- *Edad, sexo, clase social y nivel educativo.*

Es decir, que la persistencia de las conductas va más allá de los momentos y frecuencias en los que cumplen una función adaptativas. Esta idea de no patología intrínseca es recogida por la mayoría de los autores sobre desarrollo infantil (Gisbert y Mardomingo, 1992; Papalia, 1996; Bronfenbrenner, 1987; Meneses, 1988).

Desde 1989, Kirk y Gallagher y Hallahan y Kauffman en 1991 concuerdan en definir *un desorden emocional y conductual como un sistema de interacciones sociales inapropiadas y transacciones entre el niño y el ambiente.*

Suponen que el desorden no es simplemente un problema de conducta indeseable o de circunstancias sociales inapropiadas. Estos autores afirman que no existe una definición universalmente aceptada, y que los grupos de expertos han tenido la libertad para construir en sus trabajos definiciones particulares adecuadas a sus objetivos. Por razones prácticas, se podría decir que los niños presentan problemas emocionales y conductuales, siempre que una autoridad lo señale. Esto, por supuesto, añade aspectos vagos y subjetivos a la definición, pero mientras no surjan criterios objetivos comprensibles y aceptados por la mayoría de los profesionales e investigadores, la práctica se repetirá.

También las diferencias en las funciones de los agentes sociales que categorizan y atienden niños dificultan aún más la delimitación del problema conductual, y por tanto su diagnóstico por los criterios sociales implicados en su identificación; supone considerar como problema, todos los actos u omisiones que resultan anormales y molestos para su entorno social (Socolinsky, 1994; Vásquez Bronfman y Martínez, 1996; Arroyo Garrido, 1992).

Las dificultades del concepto *Problemas Emocionales y de Conducta* surgen de la subjetividad y del carácter situacional de los criterios, que dependen de la tolerancia o exigencia de las personas que conviven con el niño, familiares y maestros (Dabas, 1990; Champion; Watkins y Wagner, 1991; Foucault, 1985).

En la caracterización de los problemas de conducta resalta la referencia social como criterio para su señalamiento y definición; ésto supone su consideración como patrones de conducta estables que implican la violación y/o la no adquisición de las reglas o normas que regulan los intercambios sociales, y que deberían adquirirse según la edad del niño (Shea, 1993; Vásquez Bronfman y Martínez, 1996, Papalia, 1996).

La definición vigente y señalada por Hallahan y Kauffman desde 1991, enlista cinco características donde más de una indicaría que el niño se encuentra severamente perturbado:

- a) *inhabilidad para aprender que no pueda ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud,*
- b) *inhabilidad para hacer y mantener relaciones con sus iguales y maestros,*
- c) *sentimientos y/o conductas inapropiadas bajo condiciones normales,*
- d) *estados de ánimo de infelicidad o depresión y*
- e) *síntomas físicos, dolores o miedos asociados con problemas personales y escolares. Se excluyen niños autistas y esquizofrénicos, así como maladaptados sociales.*

Esta exclusión presenta graves problemas para considerar quién es sujeto a educación especial. Al respecto la categoría de problemas emocionales elaborada y vigente desde 1983 por la Dirección General de Educación Especial (SEP) dice:

*"en esta categoría se incluyen a las personas que exhiben desórdenes en su comportamiento lo cual denota un amplio rango de problemas profundos y persistentes que reflejan una desviación importante. Algunos problemas a tratar serían los niños que roban, que mienten, menores infractores, etc." (p. 5).*

Esta definición adolece de los cuestionamientos mencionados, es decir, existe vaguedad conceptual y su contenido no proporciona elementos claros de identificación y decisiones de intervención, las cuales podrían ser muy diversas debido al amplio rango de comportamientos desviados que implícitamente parece incluir. La caracterización de los problemas de conducta y emocionales como profundos y persistentes carece de confiabilidad y validez, criterios indispensables en el ámbito científico. Además, los términos utilizados son confusos y parecieran corresponder a psicologismos que no son accesibles al maestro regular y especial; la influencia de enfoques psiquiátrico y clínicos es evidente (Forns i Santacana, 1993).

Sin embargo, para las definiciones mencionadas incluyendo la de la Dirección de Educación Especial de México el significado esencial es el mismo: *el niño no responde a las expectativas significativas de los adultos* (Socolinsky, 1994; Shea, 1993; Gisbert y Mardomingo, 1992; Kirk y Gallaher, 1989).

En México, no existen estadísticas completas y confiables al respecto. Sin embargo, la evaluación informal da cuenta de su existencia. El primer censo sobre discapacidad de la Dirección de Educación Especial a nivel nacional (1995-1997), no incluyó la categoría, por tanto no hay datos sobre prevalencia en México. La razón de no incluirla se desconoce, oficialmente no se argumenta; pero probablemente se relaciona con lo mencionado hasta ahora, es decir, se muestra que una falta de conceptualización consensual teórica y operativa, tiene implicaciones importantes para una distribución equitativa de los servicios educativos. Los criterios de selección e identificación tienden a ser distintos geográficamente y a menudo, se confunde la categoría con otras condiciones discapacitantes como los problemas de aprendizaje y retraso mental, entre otros.

¿Cuándo empezó la Educación Especial para los niños con problemas de conducta?. Se podría decir que el campo es tan antiguo como el problema de la disciplina de los niños en los contextos de la educación organizada. En la medida que un maestro usa métodos especiales para manejar la conducta que hoy, es reconocida como indicativa de trastorno (por ejemplo, agresiones, alteraciones del orden, aislamiento social, rebeldía, desobediencia, mentiras, robos y fracaso en aprender), se está practicando algún tipo de educación especial. Parece que el comienzo de la educación especial se da con el primer intento sistemático de educar a los niños que se desvían del patrón normal de respuestas (Shea, 1993; Clarizio y McCoy, 1988; Socolinsky, 1994; Fontana, 1992).

Aceptando las consideraciones anteriores ¿qué papel desempeña la educación regular y la especial en la identificación y modificación de los problemas emocionales y conductuales?, ¿cuál es el papel del maestro y los padres en la identificación e intervención de los problemas de sus alumnos?

Investigar este planteamiento conduce a ver la escuela como un sistema interaccional (conjunto de personas así como de las interacciones entre ellos y la construcción de sus atributos) y el acercamiento a los problemas del comportamiento, implica una transformación de una epistemología lineal en una epistemología circular. Ver a la escuela como sistema significa observarla a través de sus miembros, en las relaciones que éstos establecen entre sí, y las regularidades que aparecen en sus secuencias de conducta, que se repiten en el tiempo y dan origen a las normas o reglas de funcionamiento (Dabas, 1990; Campion, 1987; Bronfenbrenner, 1987).

Siguiendo este planteamiento, introducirse en la escuela y la presencia de la problemática conductual para entenderlas y reconstruir su dinámica y lógica institucional, supone considerar lo que se ha dicho acerca de la escuela en general, pero también implica abrirse y revisar lo que ésta muestra (Safa, 1992; García Salord y Vanella, 1992; Rockwell, 1996).

A partir de la forma de interactuar y relacionarse entre sí, se busca describir la manera en que los que influyen en ella la recrean y reconstruyen. El énfasis se pone en las redes

de interacción y significados que elaboran los maestros, niños con problemas de conducta y sus padres como consecuencias de sus roles y funciones sociales, según el contrato escolar.

*El contrato escolar se define como el tipo de relaciones, expectativas, reglas explícitas e implícitas que más o menos se cumplen en torno al proceso educativo, concretamente alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus repercusiones en el ámbito familiar (Zúñiga Rodríguez, 1985).*

Este contrato se efectúa en distintos planos y niveles de las relaciones sociales que actúan para definir las reglas que rigen la institución escolar.

En lo formal, los participantes en la escuela tienen papeles previamente definidos que suponen ciertas obligaciones y características que tendrán que cumplir. Sin embargo, en el ámbito de lo cotidiano, es decir, lo informal, estas definiciones son reformuladas: los límites impuestos desde el exterior son modelados e incluso quebrantados por quienes en teoría, los asumen tal como se establece, creando redes de interacción y significado en la problemática conductual, correspondería a lo que se concibe como el curriculum oculto (Torres, 1996).

En este trabajo de investigación se describen las redes de interacción y significados de un grupo de una escuela primaria. Su descripción y análisis, intenta aportar elementos al estudio de los problemas de conducta en la educación regular así como rescatar lo cotidiano, considerado un ámbito importante en la investigación psicológica y educativa. Se partió de reconocer a la escuela como una institución construida socialmente con características concretas, que adquiere matices y formas particulares no sólo por la época y lugar en que se inscribe, sino también por las características de los sujetos, sociales e históricos que la constituyen: maestro, padres y alumnos.

El interés por abordar las posibilidades del contrato escolar y los problemas de conducta al interior de la escuela, se originó en los supuestos del enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987; Anderson y Carter, 1994; Castillejo y Colom, 1987; Hallahan y Kauffman, 1991) que sostiene que el problema de conducta del niño se da en interacción con los diversos elementos del ambiente social (escuela, familia y comunidad). Al niño se le ve como perturbador y su conducta es considerada perturbadora por ser desequilibrante. Supone que el niño interactúa pobremente con estos ambientes, y éstos a su vez reaccionan, afectándose mutuamente en forma recíproca y negativa, por tanto, el problema conductual surge porque las interacciones y transacciones entre el niño y sus ambientes son inadecuadas (Shea, 1993).

Así, retomando los planteamientos de la nueva sociología de la educación, el análisis de la vida cotidiana, el interaccionismo simbólico y la postura cognitivo-social y constructivista (Rockwell, 1996; Butelman, 1996; Lehr y Thomae, 1994; Woods, 1988; Collins, 1996; Vázquez, 1984; Montero, 1983, Gergen, 1996; Kelly, 1995), así como los principios y procedimientos de la metodología cualitativa (Miles y Huberman, 1996; Garay, 1994; Altamirano, 1994; Rivas, 1996; Zsazs y Lerner, 1996; Melero Martín, 1992) esta investigación identificó, la caracterización que maestros, padres y alumnos hacen de los problemas emocionales y de conducta, con el propósito de determinar cómo éste, influye en las actitudes, expectativas, prácticas, normatividad del contrato escolar en el

aula, y en las relaciones entre los mismos protagonistas. En este sentido, la investigación consideró el fenómeno conductual como uno de los aspectos que se manifiestan en la cotidianidad de la práctica escolar y se constituye en uno de los elementos del comportamiento social y los del rendimiento escolar.

El modelo interpretativo utilizado proporcionó un referente teórico que se ocupó de describir las interacciones maestro-padre-alumno, las categorías y subcategorías de análisis establecidas, además de los conceptos utilizados para sustentar los referentes empíricos obtenidos de los procedimientos de evaluación cuanti y cualitativa realizados. Este modelo se integró por una conjunción de diversas teorías con enfoques sociológicos. Estos enfoques comparten características, entre las que destacan: un recelo común del análisis macrosocial, desconfianza de exclusividad de los estudios cuantitativos y del uso de categorías objetivas, una oposición a llegar a las aulas con categorías preconcebidas, una visión del hombre como creador de significados, una atención a los supuestos que fundamentan el orden social, junto con el tratamiento de categorías como problemática por sí misma y un interés de la transmisión y adquisición de procedimientos interpretativos (Castrejón Diez, 1982; Corestein, 1984; Karadel y Halsey, 1976; Montero, 1983; Tenti Fanfani, 1981; Vázquez, 1984).

Sin embargo, en tanto que se consideró que el trabajo del aula debe estudiarse como resultado de una práctica educativa con un soporte institucional, se revisaron, en forma general, las funciones que cumple la institución escolar en la configuración de los problemas de conducta. Asimismo, se revisaron estudios de distintos autores para conceptualizar, por un lado la cultura escolar y vida cotidiana del aula, el contrato y la normatividad escolar y por otro, el fenómeno de los problemas de conducta, la relación familia-escuela en tanto que elementos de esta investigación.

Dicho lo anterior, la conformación del marco teórico desarrolló una explicación acerca de cómo pueden articularse y complementarse dichas teorías para dar cuenta de un aspecto de la vida escolar y familiar íntimamente ligado a la problemática emocional y comportamental infantil, en forma global, dinámica y crítica.

Al plantear el aspecto metodológico para la realización de este estudio, se partió de la comprensión de que no existe un paradigma único en las ciencias sociales, sino distintas teorías, métodos y técnicas entre las que se eligieron las más pertinentes a partir del objeto de investigación, de ahí que la metodología se entiende como un proceso en construcción, que se definió en la búsqueda del conocimiento para cumplir con los objetivos propuestos. El propósito fue salir de la perspectiva individual y dar importancia a las relaciones formales e informales de las personas involucradas en el contexto institucional como un ambiente social en el que se manifiesta la problemática conductual.

El trabajo de campo se realizó al interior de una escuela primaria, con la maestra, niños con problemas de conducta y los padres respectivos. Se implementaron diversas estrategias técnicas para la recopilación de información como las escalas de Diferencial Semántico (Kerlinger, 1975; Kelly, 1955) aplicadas a cada protagonista del contrato escolar para obtener significados semánticos con respecto a lo que se define o señala como problemas de conducta en los alumnos, así como identificar los principios de normatividad e intervención escolar para con ellos y sus padres. Estos a su vez,

proporcionaron sus significados correspondientes, teniendo así la posibilidad de establecer categorías de análisis.

Este primer abordaje, retroalimentó el proceso metodológico cualitativo, donde también se insertaron técnicas como las Entrevistas a Profundidad (Díaz Barriga, 1990; Altamirano, 1994; Zsazs y Lerner, 1996) a todos los sujetos; registro de estudios de caso para rastrear la historia escolar y familiar (Gergen, 1996; Ochoa de Alda, 1995; McGoldrick y Gerson, 1987; Gordon, 1974) de los niños, al igual que el Sociograma (Moraleda, 1978; Arruga, 1974; Ulich, 1974) para registrar e identificar las relaciones grupales cotidianas del salón de clases y su significado en la interacción con los niños emocionalmente perturbados, además de la expresión gráfica de la identidad personal y grupal a participar de los ambientes escolares y familiares correspondientes. Se evaluó la estructura y dinámica de la familia a través de entrevistas, la prueba proyectiva de la Familia de Corman y el nivel de desarrollo del niño y sus indicadores emocionales con el Dibujo de la Figura Humana de Koppitz, así como la expresión gráfica de las representaciones de la disciplina cotidianamente vivida en la escuela y familia. Todo esto, enmarcado en el contexto social y económico de la zona marginal a la que pertenece la escuela.

Partir de los referentes empíricos obtenidos, más que de los constructos teóricos, fue el punto central de la metodología cualitativa empleada, se trató de una investigación de tipo inductivo que hizo indispensable la convivencia con el escenario físico durante un periodo lectivo. La hipótesis y los objetivos pretendieron ser sólo una forma de lectura de la realidad del contrato escolar más abarcadora, diferente para la comprensión de la problemática emocional y conductual en el aula.

El contenido del presente trabajo se desarrolla en cinco capítulos, cada uno, suscribe diversos apartados. La parte teórico-conceptual contempla dos capítulos. El primero describe el desarrollo de los Problemas Emocionales y Conductuales en relación a la escuela, las definiciones y características que los investigadores desarrollaron al respecto, así como la conceptualización y servicios de intervención del sistema de Educación Especial en México. También se desarrolla un apartado cuyo contenido señala la relación entre la normatividad-disciplina escolar y la problemática conductual. El segundo capítulo, presenta los elementos conceptuales de la postura Cognitivo-Constructivista en la elaboración de las representaciones sociales, afectivas, cognitivas y de identidad personal en el fenómeno estudiado.

La segunda parte correspondiente a la metodología, refiere en el tercer capítulo, la propuesta metodológica cuantitativa y cualitativa empleada. Muestra el proceso de construcción, sustentando conceptualmente el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis; las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis y los indicadores operativos del trabajo empírico; las decisiones, estrategias y técnicas utilizadas. En el cuarto capítulo, se presentan los resultados, su análisis y discusión. Finalmente, el quinto capítulo describe las conclusiones y comentarios finales de la investigación.

# I. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN EL AULA

## 1.1. HISTORIA DEL CONCEPTO

La perturbación emocional no es un problema nuevo. Aun cuando el término no fuera utilizado sino hasta 1900 (Reinert, 1972 en Newcomer, 1987), la historia registra las tentativas humanas por comprender las condiciones y conductas que comúnmente pueden incluirse bajo el rubro de "perturbación emocional" y otros tales como "enfermedad mental", "psicopatología" y "desviación de la conducta". Entre las primeras explicaciones de la perturbación emocional se encontraba la creencia de que los individuos cuyo comportamiento los señalaba como extraños, raros, o simplemente diferentes de sus semejantes, estaban poseídos ya fuera por el demonio o por espíritus divinos. Pruebas arqueológicas sugieren que el hombre primitivo pudo haber usado la trepanación, técnica quirúrgica que implica la horadación del cráneo, con objeto de liberar los espíritus malignos que habían invadido a los individuos y despojándolos del control sobre su comportamiento. En la antigua Grecia la epilepsia y la psicosis se consideraban como signos de posesión por fuerzas divinas. A los individuos que las padecían se les veneraba como adivinos, profetas, o destinados a la grandeza.

Tales ideas prevalecieron hasta que Hipócrates (alrededor de 460-351 a.c.) médico griego conocido como el padre de la medicina, registró descripciones de los estados de perturbación como la melancolía, histeria y psicosis, y las definió como formas de enfermedad física. Atribuía estas condiciones a desequilibrios entre los cuatro humores corporales que consideraba como responsables de la salud física: bilis amarilla de la tierra, bilis negra del agua, sangre del fuego y mucus del aire. Al hacerlo, Hipócrates inauguró un enfoque médico para comprender estas condiciones e hizo del estudio de las perturbaciones emocionales el interés de los médicos (Sarason, 1989).

Durante la Era del Oscurantismo, cayó en el olvido el enfoque médico o físico de la enfermedad mental. Como en épocas anteriores, se creía que los síntomas de la enfermedad mental eran resultado de la influencia del demonio sobre el espíritu o el alma de la gente. Los monjes y sacerdotes conservaban voluminosos registros de las características de los diversos demonios que poseían a los débiles o a los impíos y daban origen a conductas extrañas o irracionales. Ellos eran los encargados de tratar tales "posesiones" exorcizando los espíritus malignos. La forma más benévola de tratamiento implicaba conjuros y ruegos por el perdón divino. Las víctimas menos afortunadas eran azotadas, lapidadas, sumergidas en estanques, y los impenitentes eran quemados en la hoguera. Este último tratamiento era la única "cura segura" conocida, aun cuando muchos restablecimientos milagrosos se atribuían a los otros sistemas (Newcomer, 1987).

Hacia mediados del siglo XV seguía prevaleciendo la idea de que la gente perturbada era nociva y representaba una amenaza para la sociedad. Con la Inquisición, el concepto de brujería se arraigó y los hombres y mujeres que mostraban una conducta extraña o desviada era objeto de persecución. Aun cuando el clero siguiera ostentando la responsabilidad primordial para tratar el problema, los registros de varios miembros eminentes de la profesión médica de la época revelan que sus actitudes eran similares a las del clero. Según Coleman (1972), un médico, Fernel (1497-1558), informó de casos

de licantropía, la transformación de un ser humano en hombre lobo, y otro, Plater (1536-1614), describió al demonio como origen de toda enfermedad mental.

El Renacimiento presenció el surgimiento de muchos filósofos cuyas teorías describían la existencia de la "mente" como algo distinto del "alma", alejando así la atención de las nociones de la causalidad o posesión espiritual. Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), y George Berkeley (1685-1679) influyeron en el desarrollo del concepto de las funciones mentales. Desafortunadamente estas teorías fueron de poco beneficio inmediato para los miembros de la población de "poseídos", que siguieron siendo purgados de sus pecados en diversas formas (Sarason, 1989; Newcomer, 1987).

Al mismo tiempo que comenzó a disminuir el predominio del clero en el siglo XVII y la idea de la posesión perdió fuerza, aquellos individuos que mostraban síntomas de "demencia" o "lunatismo" con frecuencia eran privados de sus derechos y propiedades y encerrados en instituciones. No fue sino hasta el siglo XVIII cuando drásticas reformas empezaron a modificar estas condiciones y devolvieron el estudio de la conducta perturbada a la competencia del médico. Philippe Pinel (1745-1826), médico francés que se convirtió en director del hospital La Bicêtre al cabo de la Revolución francesa, es famoso por el hecho de haber liberado de sus cadenas a los pacientes mentales y abogar por formas más humanas de tratamiento (Kendall, 1990).

En el siglo XIX, se arraigó firmemente la definición de perturbación emocional como enfermedad de la mente. Los médicos comenzaron a poner cada vez más atención a la observación de la conducta de sus pacientes. Consideraron los síntomas comunes como indicios de los orígenes de la enfermedad mental y establecieron escuelas de tratamiento psiquiátrico. Liébault (1823-1904), médico francés, fundó la Escuela de Nancy y, junto con sus colegas, Berheim (1837-1919) en particular, desarrolló la psicoterapia como una forma de tratamiento. Esta escuela enfatizaba la relación entre la sintomatología de los pacientes y su sugestibilidad, premisa que proporcionó el fundamento para el concepto de enfermedad mental. Un punto de vista opuesto floreció en la Escuela de Salpêtrière, establecida por Charcot (1825-1893). Estos médicos creían que los síntomas de la perturbación eran atribuibles al mal funcionamiento orgánico o la enfermedad física (Kendall, 1990; Sarason, 1989; Newcomer, 1987).

En Alemania, Kraepelin (1855-1926) cristalizó el concepto de enfermedad mental al desarrollar un sistema de clasificación de las enfermedades mentales de acuerdo con los distintos grupos de síntomas. Identificó dos psicosis principales, la maniaco-depresiva y la demencia precoz (esquizofrenia, en la terminología actual). También creó dos categorías de enfermedad, la endógena y la exógena. Los trastornos endógenos eran de origen interno y producidos por cierto tipo de funcionamiento biológico insuficiente, tal como el daño cerebral o los defectos genéticos. Las enfermedades exógenas eran de origen externo y no se relacionaban con factores biológicos (Kendall, 1990; Bernstein y Nietzel, 1986).

Durante este periodo el método científico se estaba aplicando al estudio de la conducta en los Estados Unidos. La investigación empírica implicaba la formación de hipótesis, observación, medición cuantitativa y la experimentación controlada, fue emprendida por hombres como Fechner (1801-1887) y Galton (1822-1911). Lo significativo de este



movimiento reside en el hecho de que introdujo una alternativa a los estudios médicos del comportamiento patológico mediante la investigación del comportamiento normal. También concedió importancia a la comprobación a través de la medición, idea que no formaba parte de la intuitiva orientación al estudio de la conducta, emprendida en escenarios clínicos o médicos (Sarason, 1989).

Finalmente, el siglo XX contempló el estudio de las condiciones de perturbación, revolucionado por el impacto de muchas y diversas perspectivas teóricas. El trabajo de Freud y sus discípulos en el movimiento psicoanalítico, la investigación dentro de la causalidad orgánica o genética de la perturbación emocional, el desarrollo del movimiento humanístico, las contribuciones de los teóricos interpersonales, la información recogida a partir de la sociología y la psicología social, que enfatizaba las influencias culturales sobre la conducta, el impacto de la teoría del aprendizaje, y así sucesivamente, proporcionaron partes de un rompecabezas aún incompleto. De hecho, la misma existencia de diferentes perspectivas o enfoques sobre el tópico de la perturbación emocional ha originado confusión en quienes tratan de comprender el tema. Han quedado atrás los días de adhesión a un solo punto de vista. Actualmente hay poco acuerdo sobre las cuestiones críticas pertenecientes al tópico, incluyendo: la definición, ¿qué es la perturbación emocional?; las perspectivas o enfoques generales, ¿qué criterios establecen a un individuo como emocionalmente perturbado?; y la etiología, ¿qué ocasiona la perturbación emocional?. Los interesados en el fenómeno de la perturbación emocional deben tener conocimiento de las teorías alternativas que pertenecen a cada una de estas cuestiones críticas, si es que quieren comprender el estado del campo en este punto.

El término perturbación emocional es uno de los muchos rubros empleados para clasificar ciertas conductas anormales, atípicas o desviadas. Términos alternos, en ocasiones intercambiados con el de perturbación emocional, son desadaptación emocional, desorden mental, desorden psicosocial y enfermedad mental, entre otros. Con frecuencia el rubro "perturbación emocional" se emplea exclusivamente para referirse a los problemas psicológicos de los niños, de la misma manera que "enfermedad mental" se aplica a los adultos (Sarason, 1989; Newcomer, 1987). Aun cuando el término se ha convertido en lenguaje común, su significado preciso no es claro. Para ciertos individuos, significa cualquier tipo de desorden psicológico o emocional, incluyendo las condiciones psicóticas más severas. Para otros, se aplica sólo a una variedad de desórdenes menos severos. La variación en la opinión sobre el significado de perturbación emocional es transmitida claramente en diversas definiciones del término.

Algunas definiciones destacan la medida en que la conducta difiere de las normas sociales, por ejemplo, *"el niño que no puede o no podrá ajustarse a las normas de comportamiento socialmente aceptables y, consecuentemente, interrumpe su progreso académico personal, el aprendizaje de sus condiscípulos y las relaciones interpersonales"* (Woody, 1969, p. 7). Otras definiciones citan patrones de conducta mal adaptativa típica, por ejemplo, *"alguien que, debido a influencias orgánicas y/o ambientales, exhibe crónicamente: a) incapacidad para aprender a una velocidad que vaya en proporción con sus desarrollo intelectual, sensitivo-motor y físico; b) incapacidad de establecer y mantener relaciones sociales adecuadas; c) incapacidad para responder*

*apropiadamente en situaciones de la vida cotidiana, y d) una variedad de comportamiento excesivo que fluctúa desde las respuestas hiperactivas e impulsivas hasta la depresión y el retraimiento" (Haring, 1963, p. 291). Sin embargo, otros se concentran exclusivamente en la etiología, por ejemplo, "un severo desorden en la conducta, que resulta solamente de los efectos del medio ambiente físico-químico. Los factores biológicos pueden ejercer sus efectos en el periodo prenatal, durante el parto y el nacimiento, y en cualquier periodo subsecuente" (Rimland, 1969).*

El factor común en estas definiciones es que la existencia de la condición o estado de perturbación emocional debe inferirse a partir de la conducta. Las definiciones varían porque reflejan escuelas de pensamiento y ofrecen diferentes explicaciones de la conducta. Mientras más información específica contenga una definición, más reflejará una propensión teórica particular y más disensión provocará entre aquellos que sustentan enfoques alternos. Aunque ninguna definición particular pueda ser completamente aceptable para todos, una que sólo incluya enunciados generales puede ser acorde para la mayoría. Por ejemplo, la siguiente definición está concebida para no hacer otra cosa que establecer límites a la discusión resultante, relativa a la perturbación emocional.

*"La perturbación emocional es un estado del ser, caracterizado por aberraciones en los sentimientos que tiene un individuo –respecto a sí mismo y al medio ambiente. La existencia de la– perturbación emocional se deduce del comportamiento. Por lo general, si una persona actúa de una manera que le es perjudicial a ella y/o los demás, puede considerarse en un estado de perturbación emocional" (citada en Newcomer, 1987, p. 17).*

Una definición global de este tipo origina más interrogantes que a las que responde, ya que no esboza las conductas específicas consideradas como características de la perturbación emocional, ni revela información en cuanto a las causas de los estados emocionalmente perturbados. Tal definición significa que el término será usado para describir un vasto continuo de condiciones anormales o atípicas. Un panorama general de la perturbación emocional refleja dos importantes perspectivas de estudio de la perturbación emocional: la incapacidad y la desviación.

## 1.2. PERSPECTIVA DE LA INCAPACIDAD

Esta perspectiva de la perturbación emocional refleja un punto de vista médico. Afirma la existencia de una condición patológica interna que genera conductas aberrantes. Tales conductas son señales de que hay algo mal en ellas, es decir que está enferma. Por inferencia, si el individuo no estuviera enfermo, entonces no se comportaría de manera inapropiada. Por consiguiente, el individuo no es directamente responsable de su conducta (Newcomer, 1987).

Ya que las condiciones perturbadas existen antes de que un individuo se comporte inapropiadamente y, de hecho, originan la conducta inadecuada, la conducta manifiesta, per se, no necesariamente señala a un individuo como perturbado. A partir de la perspectiva de incapacidad, las fuerzas implícitas que motivan el comportamiento resultan críticas para la diagnosis de una conducta perturbada. Estas fuerzas son los procesos físicos y psicológicos que constituyen la "persona", la combinación de factores

inherentes, de desarrollo y aprendidos que caracterizan al individuo determinan el comportamiento. Implican, según Sarason (1989) operaciones fisiológicas y nerviosas lo mismo que las variables psicológicas de las necesidades, impulsos y actitudes. Cuando existe un estado de perturbación emocional, estas fuerzas son dañadas o pervertidas de alguna manera.

La información acerca de las fuerzas motivadoras que sustentan la conducta no puede ser reunida mediante la simple observación de hechos superficiales. Tales dimensiones personales básicas sólo pueden ser recogidas por medio de una extensa evaluación psiquiátrica y psiconeurológica. Esta clase de examen es concebido no sólo para establecer la condición de perturbación emocional sino , a través de la medición de las operaciones psicológicas y neurológicas implícitas, para determinar la etiología específica de la condición (Sarason, 1989; Newcomer, 1987).

Para contribuir al diagnóstico de las condiciones perturbadas o, para expresarlo en la terminología de la perspectiva de incapacidad, de la enfermedad mental, la Asociación Médica Norteamericana, American Medical Association (AMA), publica en 1968 el Manual Diagnóstico y Estadístico de Síntomas Médicos (The Diagnostic and Statistical Manual of Medical Symptoms). Este manual menciona y describe cientos de condiciones patológicas específicas. El número de categorías de diagnóstico incluidas testimonia la importancia de determinar la etiología y aplicar el rubro preciso de incapacidad al individuo "enfermo". También refleja la creencia médica tradicional de que el diagnóstico específico determina la elección del tratamiento y que tal debe centrarse en la condición implícita que origina los síntomas conductuales. Actualmente la clasificación se hace en referencia al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV, 1996).

Las principales categorías de las enfermedades o desórdenes referidos en estos manuales son la psicosis, neurosis, condiciones psicopáticas o sociopáticas, desórdenes de situación pasajeros y desórdenes conductuales. Aunque la mayoría de estas categorías pertenece a enfermedades propias de los adultos, todas las clasificaciones diagnósticas se utilizan con los niños ( Newcomer, 1987; Bernstein y Nietzel, 1986).

Las categorías de clasificación que se acaban de mencionar establecen que, a partir de la perspectiva de incapacidad, los desórdenes emocionales son condiciones fijas. En otras palabras, un individuo emocionalmente perturbado siempre está enfermo en algunas ocasiones y normal en otras. La relatividad social no afecta a la existencia de estados patológicos internos. Una persona esquizofrénica está enferma sin considerar la cultura a la que pertenece. De manera similar, la existencia de un desorden emocional no depende de demostraciones de una conducta desviada. Un individuo psicótico puede permanecer mentalmente enfermo durante un largo periodo sin apartarse abiertamente de las normas sociales establecidas.

El tratamiento de individuos emocionalmente perturbados es ampliamente conducido por personal médico. Los psiquiatras y médicos especializados en perturbaciones emocionales pueden ser auxiliados por profesiones subordinadas como la psicología y el trabajo social. El componente principal del tratamiento es la terapia a base de drogas, es decir el uso de sedantes o tranquilizantes para controlar los síntomas de enfermedad

mental. La psicoterapia con frecuencia es conducida para resolver las causas implícitas del problema.

Las instalaciones para llevar a cabo el tratamiento incluyen hospitales mentales, y clínicas de salud mental. En su mayor parte, el tratamiento se concentra en la cura de la incapacidad interna del individuo. Las fuerzas en el interior del individuo, causantes de la enfermedad, deben alterarse si es que éste debe recobrar su salud mental. La manipulación o modificación de eventos ambientales es una consideración secundaria (Kendall, 1990).

### 1.3. PERSPECTIVA DE LA DESVIACIÓN

Partiendo de la perspectiva de desviación, un estado de perturbación emocional es determinado por el grado en que un individuo infringe las reglas sociales. Una sociedad establece reglas o patrones de comportamiento apropiado que reflejan sus valores, creencias, convicciones y tradiciones. Tales reglas pueden ser formalizadas en leyes o pueden ser criterios implícitos y no específicos para la interacción social. En su mayor parte, se espera que cada miembro de la sociedad se someta a esas reglas o corra el riesgo de consecuencias negativas, ya que la infracción a la regla se percibe como nociva o amenazadora para el bienestar general. Técnicamente, las reglas son impuestas por la ciudadanía; la conducta de cada ciudadano está sujeta a la evaluación de todos los demás ciudadanos. Cuando la conducta manifiesta de un individuo cae fuera de los límites considerados como apropiados por la mayor parte de la comunidad, puede ser designado como emocionalmente perturbado. En efecto, la perturbación emocional es un rubro que puede aplicarse a los infractores de la regla. Representa una de las muchas categorías de de desviación (Kendall, 1990; Sarason, 1989; Newcomer, 1987; Clarizio y McCoy, 1987; Melero Martín, 1993; Socolinsky, 1994).

Aun cuando la conducta manifiesta de un individuo pueda merecer la designación de perturbación emocional, igual que con la perspectiva de incapacidad, la conducta per se, no importa qué extrema o inusitada pueda parecer, no significa un estado de perturbación emocional. La conducta que en cierta circunstancia se considera desviada, puede juzgarse apropiada en otra. Las circunstancias ambientales que afectan a un individuo -el medio social-, coadyuvan a definir la normalidad de la conducta. Tales variables forman parte de los criterios que emplean los miembros de la comunidad para juzgar lo apropiado de la conducta. Obviamente la opinión de la comunidad es la determinante crítica de la existencia de un estado emocionalmente perturbado (Clarizio y McCoy, 1987).

Una perspectiva de desviación de la perturbación emocional podría clasificarse mejor desde un punto de vista social o cultural. Una sociedad elige arbitrariamente el considerar las conductas como aceptables o desviadas. Desde esta perspectiva, la perturbación emocional no es sinónimo de enfermedad mental. El término no implica que las condiciones patológicas subyacentes originen la conducta atípica o extravagante (Kendall, 1990). La cuestión total de la causalidad subyacente no es crítica para determinar la existencia de un estado perturbado. El grado en que la conducta es socialmente inapropiada, determina la clasificación de perturbada, no las fuerzas que motivan la conducta desviada.

Los autores Sarason (1989), Newcomer (1987), Clarizio y McCoy (1987) y Shea (1993) consideran a las normas sociales empleadas para clasificar la conducta perturbada como variables y complejas. Como se ha dicho, la variable crítica no son las conductas específicas. Muchas de las conductas antisociales y autodestructivas que caracterizan a los estados emocionalmente perturbados son demostradas por la mayoría de la población. Los adultos con frecuencia violan las reglas sociales al manejar a gran velocidad, decir mentiras, tomar mucho alcohol, etc. Los niños a menudo pelean, fingen enfermedad, hacen trampa en los exámenes y desafían a los adultos, entre otras cosas. Si la perturbación fuera reflejada sólo por la conducta desviada, entonces todos los que participan en tal conducta serían considerados como perturbados.

Sin embargo, la designación de perturbación emocional no se aplica al azar a toda persona que sostiene una pelea o toma demasiado alcohol. La sociedad establece normas de comportamiento que incluyen una serie de actos desviados aceptables. Los actos desviados indican perturbación sólo cuando caen fuera de este orden. Por lo general esto sucede cuando las conductas desviadas ocurren: 1) con excesiva frecuencia, 2) con gran consistencia, y 3) en abundancia inusitada (Newcomer, 1987). Actos desviados, mostrados con mucha frecuencia durante un periodo prolongado señalan a la persona como diferente a la norma. Así, las conductas desviadas se vuelven típicas o características de la personalidad del individuo. Alarman, interesan, incomodan o irritan a los demás, con lo cual incitan la intervención de la comunidad y la posible designación de perturbación emocional (Ullman y Krasner, 1975).

Dentro de las comunidades, existe una variación adicional en los criterios de desviación. Las conductas pueden considerarse apropiadas o inapropiadas dependiendo de variables tales como la edad del individuo, su sexo, raza, clase social y educación. El adolescente que pelea con frecuencia, insulta a las personas, maneja imprudentemente, etc., puede considerarse menos desviado que el miembro de mediana edad, que se comporta de manera similar. La madurez y posición elevada de esta última persona genera requerimientos conductuales más rigurosos. De manera similar, una persona entrada en años puede demostrar cantidad de confusión mental y desorientación sin evocar interés. Una persona de treinta años que se comporta de manera similar produciría mucho más alarma. Incluso comportamiento tan extremo como el homicidio puede evaluarse de manera diferente dependiendo del prestigio y poder del asesino (Ellis, 1989). Un individuo que no tiene influencia o nivel social dentro de la comunidad y que comete un crimen, probablemente sea considerado con menor simpatía que el individuo bien relacionado e "importante" que comete el mismo crimen.

Como regla general, la designación de desviación tiende a aplicarse más fácilmente a los miembros de la sociedad menos maduros, menos influyentes y menos independientes económicamente. De esta manera, los niños, que obviamente son controlados por otros y son económicamente dependientes, se clasifican como una población cuyas conductas con frecuencia se consideran como desviadas. Un niño que comete un acto indebido, tal como hacer trampa en los exámenes escolares, puede ser clasificado como "emocionalmente perturbado", en tanto que un adulto que miente en el pago del impuesto sobre ingresos puede ser considerado como listo (Ellis, 1989).

La variación en lo que constituye la conducta desviada es demostrada, además por el hecho de que el tipo de conducta que se considera anormal fluctúa a medida que

cambian las normas sociales y las actitudes de la comunidad. El acto desviado hoy es la conducta aceptada mañana. Es claro que cuando los individuos han absorbido las normas de comportamiento que prevalecen en una comunidad, pueden experimentar dificultades para ajustarse a las normas dominantes de otra (Ellis, 1989; Clarizio y McCoy, 1987; Newcomer, 1987; Papalia, 1996).

Tal como se ha mencionado desde una perspectiva de desviación la perturbación emocional es un rubro que puede aplicarse a un vasto número de diversas conductas. El término perturbación emocional tiene poco significado específico; simplemente representa una categoría particular de desviación. El tratamiento implica enseñar a los individuos una conducta socialmente apropiada, de modo que puedan desempeñarse eficazmente. Puede tener lugar en hospitales psiquiátricos u otras instalaciones tales como escuelas, clínicas o prisiones. La conducción del tratamiento no está limitada a los miembros de la profesión médica sino que puede ser emprendido por maestros, psicólogos, trabajadores sociales, y otros individuos capacitados (Clarizio y McCoy, 1987; Kendall, 1990).

El desorden conductual es una categoría que pertenece directamente a problemas de los niños. Desafortunadamente no existe una definición aceptada universalmente de niños con problemas emocionales o de conducta. Muchos términos y conceptos de esta área de originan en la Psiquiatría y la Psicología Clínica, y en el ámbito de la educación y de la educación especial, los educadores han tenido que crear sus propias definiciones para adecuarse a la conducta de los pequeños en la escuela y la familia.

No son todavía muchas las personas que parecen darse cuenta de la gran importancia que para el futuro de la humanidad tiene la integración de niños con problemas emocionales y/o de conducta dentro de la escuela común. Cada vez se detectan más y más niños con algunas formas de perturbaciones en sus comportamientos, hasta el punto de ya no tener seguridad en los parámetros que permiten establecer las pautas de la "normalidad". Pero ¿qué hacer con los "niños especiales"? Es posible llenar las escuelas de educación especial con todos ellos o, por el contrario, se trata de asimilar a muchos de ellos, a la escuela común ?. Este es un dilema que requiere soluciones.

En este sentido y en el contexto escolar, el niño "especial" es considerado desde el punto de vista del educador, del pedagogo y del educador especial más que del médico psiquiatra o del psicólogo clínico, aunque su aporte científico no se descarta, sino se remite a él como parte del tan anhelado trabajo multi e interdisciplinario.

Los profesionales de la educación especial en Estados Unidos aceptaron las disposiciones legales (ley 94-142) referidas a la educación para discapacitados, y han logrado significativos avances en la educación de niños y adolescentes con problemas de conducta, desde 1963. Continúan los esfuerzos para asistir a los niños discapacitados de acuerdo con las disposiciones de esta ley (Bower, 1981, Shea, 1993).

Entender el estado actual de conocimiento sobre esta categoría en educación especial requiere de examinar muchas facetas del crecimiento y desarrollo de la educación para los emocionalmente perturbados, desde sus comienzos formales, alrededor del año 1950.

## 1. 4. DEFINICIÓN DE PROBLEMAS EMOCIONALES

Redl (1965) dijo que "es muy diferente hablar de `niños emocionalmente trastornados` y de una conducta que indica `un estado de trastorno emocional` ". Esto sugiere que individuos considerados "normales" pueden tener períodos en su vida durante los cuales, bajo ciertas condiciones ambientales, podrían clasificarse como "emocionalmente trastornados". Parece ser normal para los seres humanos tener períodos caracterizados por crisis, conflictos, depresiones y estrés. En esos momentos el individuo manifiesta conductas extrañas o socialmente inaceptables, similares a las exhibidas por personas clasificadas como emocionalmente trastornadas.

MacFarlane, Allen y Honzik (1954) publicaron los hallazgos de un estudio longitudinal sobre los problemas de desarrollo en niños normales. Este estudio comenzó en 1928 en Berkeley, California. Los investigadores eligieron a un niño de cada tres entre los nacidos en esa ciudad del 1 de enero de 1928 al 30 de junio de 1929: un total de 252 niños y niñas. Se los dividió al azar en dos grupos de estudio (control y experimental) de 126 cada uno.

Los investigadores mantuvieron entrevistas "abiertas" con la madre de cada sujeto, entre los 21 meses y 14 años de edad del mismo. Del grupo original de control 86 niños siguieron a disposición de los investigadores durante todo el periodo de estudio. MacFarlane y sus colaboradores analizaron cuatro categorías de problemas del desarrollo: 1) funcionamiento y control biológicos (enuresis, apetito insuficiente); 2) manifestaciones motrices (succión del pulgar, exceso de actividad, morderse las uñas); 3) normas sociales (negativismo, mitomanía) y 4) características de personalidad (sobredependencia, excesiva reserva).

En cada uno de los 14 niveles de edad del 21o. mes hasta el 14o. año de vida, un tercio o más del grupo control exhibió problemas de conducta.

Puede extraerse la conclusión, de este esfuerzo de investigación y de otros similares, aunque menos amplios (Johnson, Wahl, Martin y Johanson, 1973; Lapouse y Monk, 1958, y Werry y Quay, 1971), de que los problemas de conducta son una manifestación común del cuadro de crecimiento y desarrollo de los niños normales. Sheehy (1976) demostró que este cuadro de problemas de conducta continúa hasta la vida adulta y durante la misma.

En su exposición de diversos esfuerzos para definir lo normal y lo especial o atípico, Clarizio y McCoy (1987) sugieren la aplicación de varios criterios para evaluar las definiciones de trastornos emocionales y de normalidad. Estos criterios son el individuo el nivel de desarrollo, sexo, la cultura y subcultura en la que funciona y el nivel de tolerancia de los adultos en contacto con el niño.

La evaluación efectuada antes del diagnóstico debe ser multidimensional, incluyendo una evaluación de los dominios intelectuales, sociales, personales y físicos del desarrollo. Además debe considerarse la individualidad propia del niño o adolescente.

De este modo, como resultado de diversos esfuerzos de investigación, se aconseja a los profesionales proceder con cuidado durante los procesos de evaluación y diagnóstico.

Parece ser que los individuos generalmente considerados "normales" podrían ser erróneamente diagnosticados y rotulados como "atípicos" o "especiales" en ciertas etapas de su desarrollo, o bajo ciertas condiciones ambientales (Clarizio y McCoy, 1987; Newcomer, 1987, Lewis, 1990; Papalia, 1996).

## 1.5. DEFINICIONES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

Existen tantas definiciones de niños con problemas de emocionales o de conducta como autores y propósitos existan para hacerlas. Cada una de las definiciones mencionadas a continuación parece estar determinada en parte por: 1) la disciplina del autor (médico, psiquiatra, psicólogo o educador); 2) su perspectiva teórica ( Conductual, Psicodinámica, Biológica), y 3) su propósito al formular la definición.

Según Reinert (1972), la expresión "emocionalmente trastornado" apareció en la literatura profesional alrededor del año 1900, y apareció sin una definición precisa. Desde entonces han sido numerosos los esfuerzos para lograr una definición exacta de esta expresión, en cuanto esta se relaciona con los niños y adolescentes.

La expresión "emocionalmente trastornado" ha sido reemplazada por muchas otras destinadas a aclarar sus intenciones, durante los pasados tres cuartos de siglo. Entre las más usadas y reconocidas figuran las siguientes:

*Desadaptado*  
*Socialmente desadaptado (o inadaptado social)*  
*Con problemas de adaptación*  
*Mentalmente enfermo o perturbado*  
*Mentalmente trastornado (o con trastornos mentales)*  
*Educacionalmente incapacitado*  
*Predelincente*  
*Delincuente*  
*Emocionalmente discapacitado*  
*Socialmente discapacitado*  
*Niños en conflicto (conflictuados o conflictivos)*  
*Con problemas de conducta*

Una de las primeras definiciones ampliamente aceptadas de los trastornos emocionales infantiles fue la propuesta por Lambert y Bower (1961):

*"... el niño emocionalmente discapacitado se define como el que sufre una reducción, de moderada a marcada, en su libertad de conducta, la que a su vez reduce la capacidad para funcionar eficazmente en el aprendizaje o el trabajo en común con otros".* En el aula esta pérdida de libertad afecta a las experiencias educativas y sociales del niño y se traduce en una evidente susceptibilidad a uno o más de estos cinco cuadros de conducta:

1. Incapacidad de aprender que no puede explicarse satisfactoriamente por factores intelectuales, sensoriales, neurofisiológicos ni de salud general...
2. Incapacidad de construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con otros niños y con los maestros.



3. Tipos de conducta inapropiada o inmaduros bajo condiciones normales...
4. Sensación general y profunda de desdicha o depresión...
5. Tendencia a presentar síntomas físicos, como problemas en el habla, dolores o temores unidos a problemas personales o escolares (p. 2)

Esta definición se escribió para emplearla en la aplicación de un procedimiento de selección escolar de niños emocionalmente trastornados de California. Por lo tanto, no se ocupa de la etiología excepto por exclusión, es decir, que la conducta no puede explicarse por factores intelectuales, sensoriales, neurofisiológicos ni de salud general. La definición fue escrita para los maestros de clases regulares, quienes debían usarla durante el proceso de selección de Lambert y Bower (1961).

Haring y Phillips (1962) en su proyecto para demostrar la efectividad de diversos programas escolares en la educación de niños con trastornos emocionales ofrecieron la siguiente definición:

*... niños que tienen problemas más o menos serios con otras personas: sus compañeros y autoridades, como padres y maestros, o que son desdichados e incapaces de aplicación en grado proporcional a sus habilidades e intereses. En general, se podría decir que un niño emocionalmente trastornado es aquél cuya forma de vida presenta un considerable "cuadro de fracaso" en lugar de un "cuadro de triunfo". (citada en La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta, por T.M. Shea: 1993)*

El centro de los experimentos de Haring y Phillips era la creación de estructura y orden en el aula para los alumnos con trastornos emocionales.

Hewett (1968) presentó la siguiente definición del niño emocionalmente trastornado:

*... el niño emocionalmente trastornado es un fracaso social... su conducta, por una u otra razón, es la de desadaptado, de acuerdo con las expectativas de la sociedad en que vive... Cuando la conducta de un individuo se desvía de lo que se espera de su edad, sexo y condición social ese individuo es un desadaptado y puede experimentar serias dificultades para abrirse camino (p. 3).*

La definición de Hewett no está limitada por el aula ni la escuela y concentra la atención en la conducta manifiesta del niño y no en la etiología. Es una de las primeras definiciones del niño emocionalmente trastornado que expresa la importancia de la edad, el sexo, la condición social o estatus y las expectativas de la sociedad. Esta definición fue escrita durante su trabajo en la Universidad de California sobre el Plan Escolar Madison de Hewett y su diseño especial del aula.

Utilizando una teoría del aprendizaje social y un enfoque de modificación de conducta para abordar la educación de niños con problemas de conducta. Woody (1969) definió al niño emocionalmente trastornado como aquel "que no puede o no quiere adaptarse a las normas de conducta socialmente aceptables y que por consiguiente malogra sus propios progresos escolares, los esfuerzos de aprendizaje de sus compañeros de estudios y sus propias relaciones interpersonales" (p. 7)

Como lo sugiere Woody, el niño emocionalmente trastornado presenta ante su maestro numerosos problemas de conductas que deben controlarse para que el niño pueda lograr éxito como ente social y como persona privada.

Estos niños, ya sea por conflictos intrapsíquicos o por desventajas en el aprendizaje social, tienen dificultades para:

1. *Aceptarse a sí mismos como individuos dignos de respeto.*
2. *Interactuar con sus compañeros de un modo sostenidamente aceptable y positivo.*
3. *Interactuar con las autoridades, como ... maestros, instructores y padres, de un modo aceptable y positivo.*
4. *Emprender actividades afectivas, psicomotrices y cognoscitivas de aprendizaje sin conflictos y frustraciones (Shea, 1977, p. 6).*

Hewett y Forness (1974) ofrecieron una definición del niño emocionalmente trastornado que concentró la atención en el comportamiento dentro del aula: *"En el aula, el niño distraído, ensimismado o inconformista en grado tal que nunca satisface las expectativas del maestro y de la escuela es buen candidato al rótulo de 'emocionalmente trastornado', "* (p. 58). Aquí se destacan *"las expectativas del maestro y de la escuela"*. Con esta definición Hewett y Forness demuestran la importancia del maestro en el proceso de evaluación.

Smith y Neisworth (1975) abordaron los problemas de los niños desadaptados con otra perspectiva:

Son dos las categorías más amplias de problemas de adaptación: los trastornos emocionales y la desadaptación social. Casi todos experimentan momentos de desadaptación en su vida. Estos periodos de problemas de transición son normales si son relativamente breves e infrecuentes. Es muy posible que sean específicos de tal o cual situación, es decir, que se relacionen con determinados sucesos, lugares o personas que irritan o perturban. De aquí que no existe una línea de demarcación claramente trazada entre las conductas sociopersonales normales y anormales. "Trastornos emocionales" es una expresión generalizada que se emplea para incluir numerosas condiciones imprecisamente definidas como "enfermedad mental" "psicosis", "neurosis", "esquizofrenia", "fobia", "obsesión", "compulsión", "autismo" y muchas otras. Cada una de estas categorías de trastornos tiene características que la separan de las demás. Fundamentalmente, los niños que exhiben conductas emocionalmente trastornadas son excesivamente agresivos, ensimismados, o ambas cosas. Generalmente su problema principal no es la violación de las reglas sociales ni de los usos y costumbres de su cultura, pero suelen ser muy desdichados.

La desadaptación social, al contrario, implica una conducta que viola las reglas. La conducta puede ser aceptable en el contexto de la subcultura del niño, pero no en la sociedad en general. Es más: dentro del medio social inmediato del niño la conducta que viola las reglas por ejemplo, arrojar piedras contra las ventanas de la escuela que a su vez puede ser recompensada por el grupo de pares (Shea, 1993, p. 18).

La importancia de la definición de Smith y Neisworth de los problemas de adaptación reside en que destaca el hecho de que todas las personas tienen problemas de

adaptación en diversos periodos de su vida, y en que reconoce la importancia de sucesos, lugares y personas determinados en la conducta.

Evitando el uso de cualquier otra definición existente, Reinert (1976) se refirió a los niños emocionalmente trastornados, con problemas de conducta y/o mentalmente enfermos, como "niños en conflicto". *según la definición de este autor, un niño en conflicto es aquel "cuya conducta manifiesta tiene efectos deletéreos en su desarrollo personal y educacional , y /o en el desarrollo personal o educacional de sus compañeros. Los efectos negativos pueden variar considerablemente entre un niño y otro, en términos de gravedad y pronóstico" (p. 6)*

Según Shea (1993), en la actualidad, más de 30 estados y comunidades de los Estados Unidos cuentan con la legislación educativa obligatoria de carácter especial y por tanto las definiciones legales de niños emocionalmente trastornados son importantes con fines de administración y financiamiento de los programas.

El estado de Illinois tiene dos definiciones, según las cuales los niños con trastornos de conducta pueden ser candidatos a servicios de educación especial:

*Impedimento educacional: el niño exhibe desadaptación educacional relacionada con las circunstancias sociales y culturales.*

*Trastorno de la conducta: el niño exhibe un trastorno afectivo y/o una conducta de adaptación que interfieren significativamente en su funcionamiento de aprendizaje y/o social.*

Los niños de la primera categoría se llamaban anteriormente en Illinois "inadaptados" o "socialmente inadaptados". Los niños de la segunda categoría se llamaban "emocionalmente trastornados".

Tiene pertinencia en esta exposición una definición de la delincuencia juvenil, que incluye individuos con dificultades de conducta; sin embargo, presenta muchos problemas similares a las definiciones previamente enumeradas.

En Estados Unidos, legalmente la delincuencia juvenil es "*una conducta de personas no adultas que viola normas legales específicas o normas de una determinada institución social con suficiente frecuencia y/o gravedad para suministrar una base firme para tomar medidas legales contra el grupo o individuo que así se comporta*" (Kvaraceus y Miller, 1959, p. 54).

Con fines de investigación, Kvaraceus y Miller definieron a la delincuencia juvenil como la conducta que viola normas, es decir reglas y disposiciones que rigen en el hogar, la escuela o el sistema legal imperante. Reconociendo que casi todos los niños ( y también los adultos ) cometen trasgresiones ocasionales de dichas reglas y disposiciones, los autores sugirieron la aplicación de cuatro variables en todos los usos del término "delincuente": 1) la gravedad o seriedad de la trasgresión o violación; 2) la forma o el tipo de la trasgresión (robo de automóviles contrastado con el uso de blasfemias o malas palabras en un sitio público, por ejemplo); 3) la frecuencia de la trasgresión, y 4) la conducta anterior del individuo y su personalidad propia.

De acuerdo con estos autores, tres variables principales deben emplearse para clasificar a los niños y jóvenes en relación con la delincuencia: a) el grado en que el individuo está implicado en una conducta "delictiva", b) el grado de patología emocional demostrable, c) la categoría o clase social del individuo" (p.50).

Cuatro grupos principales de niños y adolescentes se indican como violadores de normas, o delincuentes; ellos son:

*...a) el joven que habitualmente no comete violaciones serias de las normas y que es mental y emocionalmente normal; b) el joven que practica con frecuencia ciertas formas de violación seria de normas, pero que no manifiesta ninguna evidencia clara de enfermedad mental o emocional; c) el joven que viola las normas y sí manifiesta trastornos emocionales, y d) el joven que evidencia enfermedad emocional o mental, pero cuya conducta habitual no viola las normas (p.51).*

De los jóvenes considerados de conducta "delictuosa", Kvarreus y Miller estimaron que aproximadamente el 25% manifiesta los síntomas generalmente asociados con los trastornos emocionales.

Las pruebas de evaluación de cualquier definición de niños o adolescentes emocionalmente trastornados, sin tener en cuenta la denominación o el rótulo que se emplee, deben siempre incluir una consideración del nivel individual de desarrollo de cada sujeto, abarcando los dominios intelectuales, sociales, personales y físicos; el sexo del niño; la cultura y subcultura en las cuales funciona, y el ambiente (específico) en el que se desenvuelve, incluyendo personas, sucesos y lugares (CLarizio y McCoy, 1987; Socolinsky, 1994; Melero Martín, 1993).

## 1.6. PREVALENCIA

Por más de veinte años, la estimación federal en Estados Unidos de la prevalencia de perturbación emocional severa entre niños y adolescentes en edad escolar era del 2%. Sin embargo, muchas autoridades en el área piensan que esta estimación es sumamente conservadora, y que un porcentaje más realista sería del 6 al 10 (Graham, 1979; Grosenick y Huntze, 1979; Kauffman y Kneedler, 1981; Kirk y Gallaher, 1989; Hallahan y Kauffman, 1991). Aunque, la cantidad de menores con problemas emocionales o de conducta realmente identificados ni siquiera se acerca al 2% de dicha población. En 1984, el Departamento de Educación de los Estados Unidos reveló que sólo se había identificado en toda la nación a 0.9% de chicos en edad escolar con perturbación emocional severa, y que estaban recibiendo alguna clase de educación especial. El hecho de que se atienda a menos de la mitad de los muchachos que se estima conservadoramente que pertenecen a esta categoría, significa que estos niños integran uno de los grupos para educación especial que más se descuida y desatiende hoy día en las escuelas.

Las razones de tanta variación en la estimación de la prevalencia son las siguientes:

Cuando se tiene una definición muy vaga, confusa y subjetiva, es casi imposible obtener una cuenta exacta de la cantidad de chicos que se apegan a la misma. Y si abundan los desacuerdos en cuanto a si un menor está o no perturbado, entonces los funcionarios

escolares a cargo de la educación especial pueden dejar de identificar y atender a muchos niños que probablemente lo están ( Kauffman, 1982). A veces, dichos funcionarios quizás se justifican arguyendo que si descuidan las necesidades de muchachos que segun ellos no están tan incapacitados ello se debe a que simplemente no cuentan con dinero ni personal ( ni tienen idea de dónde conseguirlos ) para proporcionarles educación especial. En la práctica, el problema con respecto a la prevalencia de niños con problemas emocionales y de conducta podría ser a veces menos el de cuántos de ellos existen, que el de cuántos de los mismos se puede atender.

## 1.7. PERSISTENCIA

La investigación en el área de la persistencia de problemas de conducta en niños y adolescentes presenta numerosos problemas que pueden enunciarse así:

¿Persisten con el tiempo los trastornos emocionales de los niños?

Al producirse la intervención, ¿los efectos del trastorno emocional disminuyen, aumentan o permanecen iguales? ¿Y sin intervención?

¿Hay alguna relación entre el tipo y/o comienzo del trastorno con los cambios que el tiempo va produciendo en el mismo?

¿Hay alguna relación entre el tipo de intervención y los cambios que el tiempo produce en el trastorno? (Shea, 1993; Solinsky, 1994; Papalia, 1996).

Después de una extensa reseña y análisis de la literatura de investigación sobre la persistencia de los trastornos emocionales en los niños, Clarizio y McCoy (1987) y Hallahan y Kauffman (1991) declaran en conclusión:

1. Tres de cada diez niños trastornados manifiestan problemas emocionales de moderados a graves en la edad adulta.
2. El 70% de los niños trastornados emocionalmente llega a ser adultos normales.
3. La persistencia de un trastorno emocional parece tener relación con su gravedad y con el número de síntomas manifiestos.
4. La persistencia de un trastorno emocional tiene relación con la naturaleza de dicho trastorno y con el ambiente en que funciona el individuo.
5. Los casos graves de conducta agresiva, antisocial y exhibicionista indican generalmente futuros trastornos en los adultos.
6. La delincuencia juvenil no es indicador firme de criminalidad adulta,
7. La timidez y el ensimismamiento decrecen con la edad y no son indicadores firmes de trastornos adultos.
8. Los temores, las fobias, los tics, y similares (síntomas neuróticos) no son indicadores firmes de trastornos adultos.
9. Los trastornos emocionales graves (autismo, esquizofrenia y similares ) persisten en el 70-75% de los casos en la vida adulta.

## 1.8. EDAD Y SEXO

Los trastornos emocionales no parecen respetar edad ni sexo. Niños y niñas de todas las edades tienen impedimentos emocionales. En su investigación sobre clases de escuelas públicas con alumnos emocionalmente trastornados, Morse y sus

colaboradores (1965) encontraron una proporción de 5 niños por 1 niña. Como resultado de varios informes publicados, Clarizio y McCoy (1987) declararon que "la información sobre diferencias en la desadaptación indica una proporción aproximada de 3 niños por cada niña (p. 126).

Aunque los niños y adolescentes con problemas emocionales se identifican en todas las edades y en todos los niveles escolares, hay, al parecer, periodos críticos en los cuales aumenta la frecuencia de los problemas emocionales. Gilbert (1957) comprobó que los casos derivados por causa de tales problemas eran más frecuentes entre los 6 y los 10 años de edad. Bower (1961) halló la menor frecuencia de trastornos emocionales en los primeros grados escolares y en los últimos años de la escuela secundaria, y la mayor frecuencia de los mismos en los años intermedios: últimos estudios primarios y primeros estudios secundarios.

En su estudio de los niños excluidos de la asistencia escolar normal, Lyons y Powers (1963) encontraron la mayor frecuencia de trastornos emocionales en los dos primeros grados primarios, y entre los niños asignados a clases especiales para retardados mentales educables.

En su estudio de programas de escuelas públicas para niños con trastornos emocionales Morse (1965) comprobaron que el 75% de estos niños correspondían al final del ciclo primario y al principio del secundario.

Es necesario interpretar con las debidas precauciones las estadísticas de frecuencia relacionadas con edad, sexo y nivel escolar de niños y adolescentes con estos trastornos por las siguientes razones:

1. Los niños son más proclives a una conducta agresiva y exhibicionista, más fácilmente identificable y menos tolerable en el aula que la conducta especial manifestada por las niñas, como el ensimismamiento, la timidez y los problemas psicósomáticos.
2. Los servicios clínicos y educativos no suelen ser numerosos para niños en edad preescolar, y, por tanto, están probablemente sobrerrepresentados.
3. Los servicios clínicos, y particularmente los de educación especial, no son numerosos, por lo general, para alumnos secundarios, y por ello están probablemente sobrerrepresentados (Clarizio y McCoy, 1987; Hallahan y Kauffman, 1991; Shea, 1993).

## 1.9. ASPECTOS INTELECTUALES

Aunque el coeficiente intelectual (CI) es según opinión generalizada el pronosticador del éxito y de la adaptación en la escuela, debe tenerse cuidado al interpretar los CI de niños y adolescentes con problemas de conducta. Dicho cuidado es necesario porque muchos tests de inteligencia están culturalmente parcializados y por ello sus resultados pueden sufrir la influencia de la raza, subcultura, categoría socioeconómica y lenguaje escrito y oral del niño. Además, muchos jóvenes con problemas de conducta no pueden someterse a pruebas debido a diversos síntomas que presentan: ensimismamiento, distracción, desatención o hiperactividad.

Investigaciones realizadas por Bower (1961), Morse (1964), Lyons y Power (1965) indican que la inteligencia de los niños con problemas de conducta no difiere en grado significativo de la inteligencia de la población escolar general.

## 1.10. LOGROS

El logro o alcance es un factor significativo en los trastornos emocionales, aunque es difícil discernir las relaciones causa-efecto entre estos factores. Es decir: ¿el problema emocional es producto o subproducto de las dificultades de logro? ¿O son las dificultades del logro productos o subproductos del trastorno emocional?

En el estudio de 2.500 niños derivados a los centros comunitarios y escolares, Gilbert (1957) comprobó que el 45% y el 27% de los casos eran de problemas de aprendizaje y de retraso mental, respectivamente. En los centros comunitarios estas categorías representaban el 33% de los casos derivados, y en las clínicas escolares el 96% de los mismos.

Luego de estudiar a una población de 461 niños con trastornos conductuales, Bower (1961) llegó a esta conclusión:

Puesto que el CI, promedio de los niños emocionalmente trastornados era de 100, y el cociente promedio de logro en lectura 95 y en aritmética 94, es evidente que cabe pronosticar que un alumno emocionalmente trastornado no hará los progresos escolares que alcanzarán otros alumnos (p. 47).

En otro estudio Morse (1964) calculó los cocientes de lectura para 154 niños, comprobando que el 55% de los mismos funcionaba por debajo del nivel esperado para su edad mental y el 45% por encima del mismo.

Este investigador estudió también las percepciones de los maestros respecto al retraso en los estudios de los niños emocionalmente trastornados. Se obtuvieron datos de maestros presentes y pasados; estos últimos no percibieron retraso en el 21% del total y los actuales, en el 7%. Aunque el grado de retraso no se especificó, los maestros anteriores lo percibieron, en cuanto a los estudios, en el 52% del muestreo, y los actuales en el 44%. El retraso en sujetos específicos fue percibido en el 3% y 4% por los maestros pasados y presentes, respectivamente. No hubo datos disponibles para el 15% de la población total de 428 niños empleada con este fin.

En su estudio realizado, durante 4 años respecto de 198 niños con problemas emocionales, Stennett (1996) comparó el progreso educativo de los niños y niñas normales con el de los afectados; comprobó que en quinto grado primario los afectados estaban un grado escolar completo por debajo de sus compañeros normales.

En conclusión, parece que cuanto más avanza en la escuela un niño con problemas emocionales más lejos está, en el nivel educacional, de sus compañeros no afectados. Este retraso educacional es más pronunciado en los varones.

## 1.11. DESCRIPCIÓN

La clasificación de los niños deficientes en categorías definidas (grupos rotulados) tales como retrasados mentales, discapacitados para aprender, socialmente inadaptados, delinquentes y con problemas de conducta, destaca tan indebida como injustificadamente las características comunes de cada grupo. Los educadores

especiales, deben poner de relieve las características funcionales individuales de cada sujeto.

El niño deficiente, sea cual fuere la clasificación a la que pertenezca, experimenta dificultades en el nivel funcional en uno o más dominios del aprendizaje básico: psicomotriz, cognoscitivo y afectivo o social. La evaluación y clasificación de las condiciones discapacitantes mediante estos dominios del aprendizaje facilitan los esfuerzos para fijar objetivos educacionales y para planificar, poner en práctica y evaluar programas de instrucción que respondan a las cualidades y defectos funcionales del niño antes que a sus necesidades, determinadas por clasificaciones tradicionales (Clarizio y McCoy, 1987; Kirk y Gallagher, 1989).

A continuación se presentan las características de los niños con problemas de conducta observadas con mayor frecuencia en el marco educacional y las más mencionadas en la literatura especializada. Se han excluido las características psicomotrices y cognoscitivas relacionadas con los problemas de aprendizaje de estos niños y se enfatiza en las características afectivas y sociales representativas del dominio afectivo (Shea, 1993).

Se describen 24 características afectivas de los niños con problemas de conducta. Estos comportamientos no incluyen todos los problemas que pueden presentarse ante el maestro, ya que a menudo parece que hubiera tantos problemas individuales de conducta como niños que sufren de ellos y que concurren a escuelas con programas de educación especial.

Antes de describir las características del niño afectivamente discapacitado se tratará de diferenciar entre conducta "anormal" y "normal".

Todos los niños y adultos tienen problemas sociales y emocionales. Nadie vive durante toda su vida muchos días en las felices y estáticas circunstancias que se ven a menudo en el cine o televisión. Todos tienen discusiones, peleas, desilusiones, frustraciones, angustias y ansiedades durante su vida. A veces se muestran comportamientos similares a los de los individuos considerados "anormales", "emocionalmente trastornados", "socialmente inadaptados" o "mentalmente enfermos". Pero entonces, ¿por qué algunos individuos se clasifican como "especiales" y otros como "normales"?

La diferencia entre "normal" y "especial" parece tener relación con el grado de conducta o conductas seguidas por el individuo y observadas por terceros. Esta noción, aunque correcta, es también una evidente y exagerada simplificación. No toma en cuenta diversas variables importantes: edad, sexo, salud física, antecedentes culturales, raza, experiencia religiosa, circunstancias económicas, antecedentes familiares e influencias ambientales, inmediatas y anteriores. Durante el proceso de evaluación de un niño o adolescente con problemas de conducta se toma en cuenta la frecuencia, intensidad, duración y tipo del comportamiento exhibido por él, criterios señalados por la perspectiva de la desviación antes mencionada (Shea, 1993; Sarason, 1989; Newcomer, 1987; Clarizio y McCoy, 1987).

1. Frecuencia: los niños son derivados a educación especial sobre la base de uno o dos casos de conducta inaceptable. Muchas veces la conducta en sí misma no tiene la



importancia suficiente como para clasificarla de especial. Es la desviación normal de una persona joven y emocionalmente sana que el proceso de maduración está experimentando con su entorno y en él. Ocasionalmente la conducta determinada que hace que deriven al niño es algo que irrita particularmente a sus padres y/o maestros.

2. Intensidad: algunos padres y maestros caracterizan a la réplica infantil "no quiero" o a un desplante verbal de 1 minuto como explosión enfermiza de mal genio. En estos casos se comprueba con frecuencia que el niño está reaccionando normalmente frente a alguien que lo obliga a renunciar a su libertad (Shea, 1993; Gisbert y Mardomingo, 1992).

3. Duración: a menudo padres y maestros reaccionan en exceso cuando un niño muestra una conducta que difiere de su respuesta habitual. Se ponen ansiosos e inmediatamente pasan a "hacer algo" al respecto (Shea, 1993).

4. Tipo: hay conductas que aunque se observan con escasa frecuencia exigen una intervención inmediata. Entre ellas figuran malos tratos de sí mismo y otros, el ensimismamiento marcado, sin explicación visible y repentino, y los intentos de suicidio. Cuando se presentan estas conductas es probable que el niño sufra un conflicto emocional agudo y necesite ayuda inmediata para impedir que se haga daño a sí mismo o a los demás. En el otro extremo se tienen conductas que aunque son molestas para padres y maestros no requieren intervención. Entre ellas se pueden citar la inquietud después de estar sentado 3 ó 4 horas en el aula, el hábito de mascar chicle, usar el pelo largo, decir siempre que no a todo, usar malas palabras, robar monedas de la mesa de la cocina y desviaciones similares, sin mayor importancia ni frecuencia (Shea, 1993).

## 1.12. CARACTERÍSTICAS AFECTIVAS Y SOCIALES

### ANSIEDAD

La ansiedad se manifiesta por medio de conductas observables, que indican aprehensión, tensión e incomodidad. Este comportamiento puede ser resultado de la expectativa o anticipación de un peligro de origen desconocido o no reconocido por el individuo. Los niños y adolescentes ansiosos se describen con frecuencia como temerosos, inquietos, tímidos, ensimismados y no implicados productivamente en su entorno. Parecen estar igualmente ansiosos por el éxito y el fracaso, por conocer nuevos amigos y despedirse de los viejos, por comenzar actividades nuevas y terminar otras conocidas. Si su ansiedad pasa a un nivel superior puede inmovilizarlos para todo fin práctico (Newcomer, 1987)

### CONDUCTAS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN

La conducta que se propone llamar la atención es cualquier acto (verbal o no) que el niño utiliza para ganarse la atención de los demás. La conducta es generalmente inapropiada para la actividad que el niño está desarrollando en ese momento. Estos niños presentan gama de comportamientos destinados a forzar la atención ajena, incluyendo gritos excesivos, exceso de entusiasmo, payasadas, ostentación, escaparse y tratar de quedarse con la última palabra en todos los intercambios verbales. Otros niños son más sutiles y recurren a golpear con los pies, chasquear los dedos, agitar las

manos, fingir timidez, traicionar secretos reales o inventados y quejarse siempre de todo. Estos niños son confundidos a menudo con hiperactivos, pero generalmente se comprueba que, al contrario del hiperactivo verdadero, el nivel de actividad del buscador de atención disminuye rápidamente en cuanto recibe la atención que busca (Clarizio y McCoy, 1987).

#### CONDUCTA INTERRUPTORA

Los comportamientos interruptores son las acciones que se inmiscuyen o interfieren en las actividades de un individuo o grupo. En el aula estas conductas incluyen hablar indebidamente y reír, aplaudir, golpear los pies, gritar, cantar, silbar y todo lo que exteriorizado en momentos inoportunos, interrumpe las actividades en curso. También se incluye la falta de cooperación, vulgaridades y sarcasmos.

#### AGRESIÓN FÍSICA

La agresión física es un acto hostil contra uno mismo o los demás, para hacerles daño o inspirarles temor. La agresión física se caracteriza por actividades autodestructoras, como golpear, morder, arañar y arrojarse contra superficies duras: paredes, pisos, etc. El propósito de esta conducta es infligir daño físico a sí mismo (Newcomer, 1987).

La agresión física dirigida se caracteriza por golpear, pelear, y abusar de otros (pares y adultos). También influyen formas más sutiles de daño físico como pellizcar, arañar, zancadillas y jugar "a lo bruto" (Newcomer, 1987).

#### AGRESIÓN VERBAL

Es un acto hostil contra uno mismo o los demás destinado para hacer daño o provocar temor. La agresión verbal se caracteriza por frases autodestructoras como: "Soy un imbécil", "Soy un cretino", "Soy malo", "No sirvo para nada", "¿Para qué vivo?", (Shea, 1993).

#### INFLEXIBILIDAD

Se caracteriza por una limitación cuantitativa de los mecanismos de ajuste o adaptación de un individuo, y por una limitación cualitativa en la aplicación de los pocos mecanismos de que dispone. El niño inflexible usa repetidamente una determinada respuesta aunque ella pueda ser inapropiada para las circunstancias. Además sus respuestas son compulsivas. Estas dos características limitan notablemente las reacciones del niño frente a su entorno. Estos niños tienen intereses restringidos, inhibiciones y exceso de autocrítica que se extiende a todo lo producido o logrado. Carecen de alegría, y de motivación.

#### INESTABILIDAD

La labilidad emocional consiste en estados inestables, caracterizados por rápidos y frecuentes cambios en la conducta observable. Estos incluyen rápidas alternancias de la alegría a la tristeza, desde el ensimismamiento hasta la extroversión, desde la agresión hasta la sumisión, de la cooperación a la falta de ella, etc. Estos cambios de humor son

imprevisibles y ocurren sin causas aparentes o suficientes (Clarizio y McCoy, 1987; Papalia, 1996).

#### CONOCIMIENTO DEFICIENTE DE LAS RELACIONES CAUSA - EFECTO

Deficiencias en este rubro involucran una falta de conciencia de las dependencias existentes entre las acciones personales y los efectos de las mismas en el ambiente. Ocasionalmente, un niño derivado a educación especial no percibe los efectos de sus actos en los demás. Dice (y cree): "No fue culpa mía", "No sabía que esto iba a pasar" o "Yo no hice nada". Esta falta de conocimiento se percibe especialmente en sus transacciones interpersonales con sus compañeros y con los adultos. Se sorprende cuando sus malas palabras, desaires y agresiones encuentran una respuesta negativa. Estos niños se caracterizan como "irresponsables" y "hostiles" (Clarizio y McCoy, 1987; Shea 1993).

#### EXCESO DE IMPULSO COMPETITIVO

El impulso competitivo se manifiesta en actos verbales o no, destinados a vencer a los competidores, es decir, a ser el "primero" o el "mejor" en una actividad o tarea. Esta competencia puede ser consigo mismo o con los demás. En la sociedad, moderna se inclulca el espíritu competitivo a todos sus integrantes desde muy pequeños. Este espíritu es una de los elementos comunes más observables en las escuelas. Los niños aprenden a satisfacerse únicamente con ser "primeros", "mejores" o "más populares"; nada menos que eso es aceptable. Se ha visto a niños llorar, ponerse neuróticos y hasta suicidarse porque eran "segundos" o "terceros" en sus resultados escolares. Este exceso de competitividad marca profundamente el autoconcepto del niño, sobre todo cuando la competencia no es realista. Algunas de las manifestaciones observadas e inapropiadas en el contexto escolar son: 1) reacciones adversas e inapropiadas por no ser "el número uno" en una actividad; 2) reacciones adversas e inapropiadas ante el fracaso en una actividad, 3) exceso de excitación y frustración en actividades nuevas o poco conocidas; 4) exceso de preocupación por las reglas y disposiciones; 5) insistencia en cambios en las reglas y actividades con vistas a las ventajas personales, 6) aparente indiferencia, y 7) falta de buena disposición para emprender actividades nuevas o modificadas (Shea, 1993).

#### DESATENCIÓN

Es la incapacidad para enfocar la atención en una situación de estímulo percibido durante tiempo suficiente para dedicarse productivamente a una tarea determinada. El niño o joven desatento se caracteriza por su incapacidad de completar una tarea dada en el tiempo previsto para ello. Su conducta incluye no prestar atención a una tarea ni a las directivas que le da el maestro, y vaga por los alrededores inmediatos, tocando y examinando una cosa tras otra sin propósito aparente. Puede parecer preocupado o soñador (Haring y Phillips, 1962; Gisbert y Mardomindo, 1992).

#### IMPULSIVIDAD

Se caracteriza por respuestas casi instantáneas a los estímulos. La respuesta parece carecer de fundamento racional y de planificación. Es muy rápida, con frecuencia

inapropiada y a menudo conduce al error. Los niños impulsivos se describen como "no pensantes" o "que saltan antes de mirar" (Haring y Phillips, 1962; Socolinsky, 1994; Hallahan y Kauffman, 1991).

#### PERSEVERACIÓN

La perseveración es la tendencia a continuar una acción cuando la misma ya ha dejado de ser apropiada para la tarea que se realiza. Los niños y jóvenes incluidos en esta clasificación tienen dificultades para cambiar de actividad, pasando de una a otra. Sus repeticiones no parecen obedecer a un objetivo fijo. La perseveración puede ser verbal o física (Newcomer, 1987, Lewis, 1999).

#### AUTOCONCEPTO DESFAVORABLE

Es la percepción de sí mismo como una persona, hijo, hija, estudiante, amigo, educando o lo que fuere, que es inaceptable en comparación con un ser idealizado. Muchos niños y adolescentes se perciben como inadecuados, inferiores e inaceptables. El autoconcepto desfavorable se caracteriza por frases y actos que comunican el mensaje: "No puedo hacerlo", "El es mejor que yo", "Nunca ganaré" ó "No sirvo para nada".

Estos niños carecen de confianza en sí mismos, temen a lo desconocido o nuevo, expresan sentimientos de inferioridad, son hipersensibles a las críticas, resisten a desempeñarse de manera independiente y son reacios a emprender muchas actividades. Estos niños quedan frecuentemente inmovilizados cuando se ven frente a problemas (Newcomer, 1987; Bar Din, 1990; Shea, 1993).

#### NEGATIVISMO

Es una oposición y/o resistencia verbal, extremada y sostenida, a las sugerencias, consejos y directivas de los demás. Los niños opositores se caracterizan como "que no les gusta nada" , "les disgusta todo", "participan en pocas actividades de buena gana", "disfrutan de un limitado número de cosas" y "siempre dicen que no". Si se los interroga muestran insatisfacción o disgusto por la escuela, los estudios y las actividades, los maestros y compañeros, lo que comen, su familia, etc. Parecen sentir escaso placer de vivir (Shea, 1993; Bar Din, 1993; Socolinsky, 1994).

#### HIPERACTIVIDAD

Es la acción física elevada, persistente y sostenida. Se caracteriza por desorganización, interferencia e imprevisibilidad, y aparentemente no tienen objetivos tangibles. Reaccionan excesivamente ante los estímulos de su entorno. Su conducta se describe frecuentemente como inquieta, sobresaltada, nerviosa, impulsiva y deshinbida. Los maestros informan que estos niños están "en constante movimiento" o "son incapaces de quedarse quietos" (Haring y Phillips, 1962; Papalia, 1996; Shea, 1993).

#### HIPOACTIVIDAD

Se caracteriza por una actividad motriz lenta, letárgica y/o insuficiente como respuesta a los estímulos. El niño hipoactivo se describe como falta de interés y lento, perezoso, y

despreocupado o indiferente. Esta conducta puede tener relación con el nivel de energía del individuo o con su incapacidad para percibir su entorno con exactitud y reaccionar debidamente ante sus estímulos y exigencias. La hipoactividad puede ser un síntoma de ansiedad, angustia miedo o depresión, cuyo efecto es la inmovilización del niño (Cantwell y Carlson , 1990).

#### **AISLAMIENTO**

Es el acto de apartarse o huir emocionalmente de una situación que, según la percepción del individuo, puede causarle conflicto o incomodidad personal. La conducta se caracteriza por la separación, la preocupación, el "soñar despierto", la somnolencia, así como timidez, coquetería, miedo, depresión y ansiedad. La conducta afectiva se describe como "chata" o "sin respuesta" (Cantwell y Carlson, 1990).

#### **CONDUCTA PASIVO-SUGESTIONABLE**

Consiste en actos cometidos por un individuo a pedido de terceros o para complacerlos sin aparente razonamiento previo. Al niño se le describe con frecuencia como "irresponsable", "fácil de guiar", "demasiado complaciente" y seguidor de otros". Ellos se sienten inseguros en el ambiente que los rodea. Buscan un "líder" que los dirija y hacen casi cualquier cosa para complacer al líder que han elegido. El niño pasivo utiliza a dicha persona como excusa para su acción e inacción personal (Shea, 1993; Papalia, 1996).

#### **INMADUREZ SOCIAL**

Se ha definido como una conducta inapropiada para la edad del sujeto: es decir, un niño exhibe una conducta típica de niños de edad cronológica menor que la suya. Esta conducta es observada cuando el niño se encuentra en una situación que no le es familiar o lo somete a estrés. El niño socialmente inmaduro carece de habilidad para la conducta apropiada a su edad. Los variados mecanismos de respuesta social de que dispone son limitados en su número y le exige utilizar respuestas también disponibles pero menos maduras, lo que hace que los demás lo describen como "un bebé", "un mariquita" o "un inmaduro". Los niños de esta clasificación prefieren la compañía de otros niños menores o mayores que ellos, y de adultos, a la de sus contemporáneos. Eligen juguetes, juegos y actividades por debajo del nivel de su edad. Ocasionalmente, en situaciones familiares para ellos y desprovistas de estrés exhiben conductas seudoadultas (Cantwell y Carlson, 1990; Shea, 1993).

#### **RELACIONES INTERPERSONALES INEFICIENTES**

Comprender la calidad, cantidad y suficiencia de las acciones y reacciones de un niño para con sus pares y adultos en el entorno, así como las acciones y reacciones de dichos pares y adultos para con él. Lo que se debe poner de relieve en este caso son las transacciones del niño con los demás. Estos intercambios pueden ser apropiados o no; positivos o negativos, productivos, improductivos o contraproducentes; personalmente satisfactorias o insatisfactorias, aceptables o inaceptables, y así sucesivamente.

Estos niños pueden: 1) no saber cuál es la conducta requerida; 2) no ser capaces de exhibir una conducta que sí conocen con la debida habilidad; 3) no ser capaces de

comprender el comportamiento de los demás y por ende responder indebidamente; 4) carecer de experiencia en situaciones interpersonales específicas, o 5) responder patológicamente debido al miedo, inseguridad o frustración (Shea, 1993; Socolinsky, 1994).

#### DESVIACIONES SEXUALES

Son actos con denotaciones y connotaciones que varían según las prácticas aceptadas en la cultura a la que pertenece el sujeto. La expresión "desviación sexual" crea problemas específicos cuando se intenta la definición de estas conductas. Se acepta que la conducta sexual permitida varía entre las subculturas dentro de la sociedad. De este modo, la evaluación de una determinada conducta depende de la subcultura de la persona involucrada como de la subcultura de la persona que observa la conducta en cuestión. Los niños derivados para educación especial exhiben una o más de las siguientes conductas: desviaciones sexuales, generalmente actividades autoeróticas, voyeurismo y caricias a niños o animales; conducta inapropiada al sexo de la persona, es decir, no obrar como los compañeros del mismo sexo; verbalizaciones; gestos y ademanes con inferencias sexuales, sin embargo, no manifiesta estas conductas en el aula (Shea, 1993; Bar Din, 1989; Gisbert y Mardomingo, 1992).

#### TRASTORNOS PSICOSOMÁTICOS

Las afecciones psicósomáticas se manifiestan en niños que rehúsan participar en las actividades porque "no se siente bien", "siente dolores", "están cansados", etc. Algunos niños inconscientemente, simulan cojeras y restricción de movimientos físicos para evitar la participación. A menudo sus compañeros y maestros los describen como "flojos", y "gallinas" y "eternos quejosos" (Cantwell y Carlson, 1990; Lewis, 1990).

#### DESOBEDIENCIA CRÓNICA

Es un acto contrario a las instrucciones de una autoridad. El niño desobedece las reglas y directivas de sus maestros y padres. Muchos adolescentes varones admitidos en clases para niños con problemas de conducta son crónicamente desobedientes, desafían agresivamente la autoridad del maestro antes que obedecer a la más sencilla de las reglas (Shea, 1993; Papalia, 1996).

#### PROBLEMAS MOTIVACIONALES

La motivación implica tener una razón positiva para la participación en una actividad. Los niños no comprenden ocasionalmente la razón para participar en actividades, y entonces se los describe como submotivados. Son escasos los niños de poca edad que no están motivados para participar en las actividades de la escuela. Pero al ir creciendo algunos tienden a perder interés por ésta. Las razones de su aparente falta de motivación pueden incluir el no comprender la actividad, miedo a lo nuevo o diferente, o falta de confianza en sí mismo como resultado de fracasos repetidos (Shea, 1993; Lewis, 1990).

En este sentido Newcomer (1987) y Clarizio y McCoy (1988) Shea (1993) consideran que la sociedad establece normas de comportamiento que incluyen una serie de actos

desviados aceptables. Los actos desviados indican perturbación sólo cuando caen fuera de ese orden. Por lo general esto sucede cuando las conductas desviadas ocurren:

- 1) *con excesiva frecuencia*
- 2) *con gran consistencia*
- 3) *en abundancia inusitada*
- 4) *por periodos prolongados*
- 5) *producen irritación, incomodidad e intolerancia de los demás.*
- 6) *la edad, sexo, clase social y niveles de educación .*

Estos criterios señalan al niño como diferente a la norma. Así , las conductas desviadas se vuelven típicas o características de la personalidad del individuo (p. 54).

### 1.13. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS ACTUALES

Desde 1989, Kirk y Gallagher y en 1991 Hallahan y Kauffman , concuerdan en definir *un desorden emocional y conductual como un sistema de interacciones sociales inapropiadas y transacciones entre el niño y el ambiente social. Suponen que el desorden no es simplemente un problema de conducta indeseable o de circunstancias sociales inapropiadas.*

Estos autores afirman que no existe una definición universalmente aceptada. Se reconoce que grupos de expertos han tenido libertad para construir en sus trabajos definiciones particulares adecuadas a sus objetivos. Por razones prácticas, se podría decir que los niños presentan problemas emocionales y conductuales, siempre que una autoridad lo señale. Esto añade aspectos vagos y subjetivos a la definición, pero mientras no surjan parámetros objetivos comprensibles y aceptados por la mayoría de los profesionales la práctica se repetirá.

Hay razones válidas para la carencia del consenso respecto a la conceptualización. Existen factores que hacen particularmente difícil llegar a una definición adecuada:

- 1) *Falta de una adecuada definición de salud mental y conducta normal,*
- 2) *Diferencias entre modelos conceptuales,*
- 3) *Relaciones entre desórdenes emocionales y conductuales con otras condiciones desventajosas y*
- 4) *Diferencias en las funciones de los agentes de socialización que categorizan y atienden niños.*

#### CARACTERÍSTICAS

La definición señalada por Hallahan y Kauffman (1991) enlista cinco características (señaladas por Haring desde 1961), donde más de una indicaría que el niño se encuentra severamente perturbado:

- a) *inhabilidad para aprender que no pueda ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud,*
- b) *inhabilidad para hacer y mantener relaciones con sus iguales y maestros,*
- c) *sentimientos y/o conductas inapropiadas bajo condiciones normales,*

d) estados de ánimo de infelicidad o depresión y  
e) síntomas físicos, dolores, o miedos asociados con problemas personales y escolares. Se excluyen niños autistas y esquizofrénicos, así como maladaptados sociales. Esta exclusión presenta graves problemas para determinar quién sí es elegible para la Educación Especial.

La diversidad de términos usados para designar a estos niños no distinguen diferencialmente los tipos de desórdenes, esto es, no refieren claramente distintos tipos de niños y jóvenes. Por el contrario, los diferentes conceptos parecen representar preferencias personales para términos derivados de orientaciones teóricas. La terminología del campo es muy variable y confusa. En el área de la Educación Especial puede considerarse que la situación conceptual es transitoria y se ha elegido el término niños con desórdenes emocionales y conductuales para designar problemas de los niños (Kirk y Gallagher, 1989).

Hamill (1990) señala que es importante tener dos tipos de definiciones, la conceptual y la operacional. La primera describe a nivel de la teoría un concepto dado, mientras que la segunda derivada de la definición conceptual es la que podrá ser utilizada para identificar situaciones particulares. Ambos tipos de definiciones proveen las bases sólidas para generar teorías, formular hipótesis, clarificar desórdenes, seleccionar sujetos y establecer formas de comunicación. Si no se tiene claro lo que son los problemas emocionales y de conducta es posible que un profesional, sea éste médico, psicólogo, psiquiatra, trabajador social o maestro, no pueda de manera exitosa identificar, diagnosticar, intervenir o mejorar la calidad de vida de las personas con las que trabaja. En una palabra, no se podrá determinar si realmente se trata de un problema de esa naturaleza.

#### 1.14. IDENTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

Hay dos maneras para que un niño o adolescente llegue a evaluación diagnóstica: por selección o por derivación. Debido a la falta de programas de selección en las escuelas, la mayoría de los niños y jóvenes llegan a la evaluación diagnóstica por medio de la derivación, la cual puede ser el resultado de una preocupación directa por el bienestar del niño o de la persona quien la hace, el maestro o padres de familia. Las derivaciones a las autoridades de clínicas y escuelas provienen de muchas fuentes: padres, maestros, médicos de familia, autoridades legales, religiosas, parientes, amigos y vecinos. Los clínicos y educadores toman las mayores precauciones cuando deben enfrentarse a derivaciones realizadas por parientes, amigos y vecinos. Sin embargo, con la creciente preocupación por los abusos y falta de cuidados de que son víctimas muchos niños, se están estableciendo nuevos organismos oficiales y privados, cuya principal responsabilidad es la evaluación de todas las derivaciones para establecer el grado de legitimidad (Shea, 1993).

El maestro es generalmente la primera persona dentro del sistema escolar que reconoce al niño con desórdenes de conducta y por ello es un miembro importante del equipo de trabajo en educación especial. Dicho maestro, individualmente o en cooperación con un maestro de educación especial, es responsable del aporte de cuatro tipos de datos de diagnóstico:



1. Información descriptiva sobre la conducta del niño en su desempeño en diversas situaciones escolares, sociales y de aprendizaje, estructuradas y no estructuradas. Varias escalas y técnicas de observación descritas como procesos de selección pueden ayudar a obtener, objetivizar y organizar los datos.
2. Información sobre la posición social del niño entre sus compañeros. Las técnicas sociométricas pueden ser útiles para esta tarea.
3. Información relativa a los problemas de aprendizaje del niño .
4. Estimaciones del nivel de logro del niño en varios terrenos. El maestro puede administrar pruebas e inventarios comunes y preparados por él mismo para obtener estos datos. Además de los datos ya mencionados, el maestro de educación especial puede reunir y aportar datos de observación, sistemáticamente obtenidos, al estudio de diagnóstico del niño (Papalia, 1996; Socolinsky, 1994; Shea, 1993; Clarizio y McCoy, 1987; Newcomer, 1987).

El resultado final que busca el proceso del diagnóstico individual es la ubicación correcta del niño o adolescente en un programa educativo efectivo. La buena ubicación puede aportar beneficios, así como otra incorrecta, en el mejor de los casos, puede retrasar el proceso terapéutico y producir una innecesaria pérdida de tiempo, muy valioso para el niño.

## 1.15. SERVICIOS EDUCACIONALES

La educación es un elemento esencial en la vida y el crecimiento de todo niño. En la sociedad actual nada es más importante para un niño que poder desenvolverse y salir adelante, de algún modo, en las situaciones planteadas en el aula. Y si no recibe ayuda necesaria para desempeñarse debidamente en la escuela todo lo demás que se haga por él es sencillamente insuficiente.

En términos ideales, los servicios de ubicación educacional se organizan de modo tal que estimulen y faciliten la incorporación del niño o joven con problemas de conducta para un desempeño normal, todo el tiempo, en un marco escolar normal y entre compañeros normales. Este movimiento o progresión desde los servicios especiales hasta el ambiente escolar normal se conoce como "normalización" o "integración" (Shea, 1993; Sánchez Manzano, 1992; Patton y Payne, 1991; Gisbert y Mardomingo, 1991; Kirk y Gallagher, 1989).

La "normalización" o "integración" es una creencia que implica un procedimiento y en proceso educacional para niños especiales, basada en la convicción de que cada uno de estos niños debe educarse en el marco menos restrictivo donde sea posible satisfacer debidamente sus necesidades educacionales y afines. Este concepto reconoce que los niños especiales tienen una amplia gama de necesidades educativas particulares, sumamente variables en cuanto a su intensidad y duración; que existe un conjunto reconocido como tal de marcos educativos capaz, en un momento dado, de ser apropiado para satisfacer las necesidades individuales de un niño que, en la medida de lo posible, los niños especiales deben educarse junto con los niños normales, y que las clases especiales, las escuelas separadas y demás remociones del niño especial, en su

educación con respecto a los niños normales, deben hacerse únicamente cuando la intensidad de las necesidades del niño en el sentido educacional sean tales que no puedan quedar satisfechas en un entorno que incluya a niños normales, incluso proveyendo ayudas y servicios complementarios especiales (Shea, 1993).

## 1.16. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN MÉXICO

La definición de problemas emocionales y de conducta como categoría elaborada y vigente desde 1983 por la Dirección General de Educación Especial (SEP) dice:

*"en esta categoría se incluyen a las personas que exhiben desórdenes en su comportamiento lo cual denota un amplio rango de problemas profundos y persistentes que reflejan una desviación importante. Algunos problemas a tratar serían los niños que roban, que mienten, menores infractores, etc." (p. 5).*

Esta definición adolece de los cuestionamientos mencionados, es decir, existe vaguedad conceptual y su contenido no proporciona elementos claros de identificación y decisiones de intervención, las cuales podrían ser muy diversas debido al amplio rango de comportamientos desviados que implícitamente parece incluir. La caracterización de los problemas de conducta y emocionales como profundos y persistentes carece de confiabilidad y validez, criterios indispensables en el ámbito científico. Además, los términos utilizados son confusos y parecieran corresponder a psicologismos que no son accesibles al maestro regular y especial; la influencia de enfoques psiquiátrico y clínicos es evidente (Forns i Santacana, 1993).

Sin embargo, para las definiciones mencionadas incluyendo la de la Dirección de Educación Especial de México el significado esencial es el mismo: *el niño no responde a las expectativas significativas de los adultos* (Socolinsky, 1994; Shea, 1993; Gisbert y Mardomingo, 1992; Kirk y Gallaher, 1989; D.G.E.E., 1983).

### PREVALENCIA

En México no existen estadísticas al respecto. Sin embargo, la evaluación informal da cuenta de su existencia, Los últimos datos reportados por la Dirección de Educación Especial indican una demanda potencial de 3553 casos por 1039 de población atendida en el periodo correspondiente a 1993-1994. Estos datos no son precisos dado que hubo zonas poblacionales del Distrito Federal que no fueron incluidas en el recuento.

El primer censo sobre discapacidad de la Dirección de Educación Especial a nivel nacional (1995-1997), no contempló la categoría de problemas emocionales, por tanto no hay datos sobre prevalencia en México. La razón de no incluirla se desconoce, oficialmente no se argumenta; pero probablemente se relaciona con lo mencionado hasta ahora, es decir, se muestra que la falta de una conceptualización consensual teórica y operativa, tiene implicaciones importantes para una distribución equitativa de los servicios educativos. Los criterios de selección e identificación tienden a ser distintos geográficamente y a menudo, se confunde la categoría con otras condiciones discapacitantes como los problemas de aprendizaje y retraso mental, entre otros.

Lo mencionado hasta ahora muestra cómo la falta de una conceptualización consensual tiene implicaciones importantes para una distribución justa de los servicios educativos. Los criterios de selección e identificación tienden a ser diferentes geográficamente y a menudo se confunde a la categoría de problemas emocionales y de conducta con otras condiciones discapacitantes como los problemas de aprendizaje, el retraso mental leve, entre otras (Keogh, 1990). La comprensión de los problemas emocionales está limitada por las confusiones de las influencias sociales, culturales o económicas sobre la correcta socialización, así como por una multitud de prácticas pedagógicas o de rehabilitación. A lo que se pueden añadir los factores socio-políticos responsables de ciertos tipos de decisiones de carácter político-administrativo que no siempre están basadas en evidencia científica.

Esto ha llevado a disparidad en el número de alumnos identificados como teniendo problemas emocionales y de conducta para diferentes servicios y áreas geográficas; así como el incremento del número de individuos identificados y clasificados como tales. La cuestión de la prevalencia, tal como fue definida por Taylor y Sternberg (1989) es difícil en esta categoría, en cuya definición abundan las inconsistencias y controversias.

En cuanto a la incidencia y prevalencia, Keogh (1990) hace notar que no es sorprendente que la prevalencia se incremente anualmente, lo que se debe a que hay alumnos que en el momento de ser identificados se añaden a los que ya están recibiendo atención. De esta manera hay un desequilibrio entre el número de programas y el número de alumnos que los requieren. Como consecuencia, el número de niños identificados con esta problemática se incrementa. Este autor enfatiza el hecho de que tanto la prevalencia como la incidencia en este tipo de problemas tiende a aumentar dada la falta de una definición operacional para su identificación e intervención.

En la Dirección de Educación Especial (1994, 1997) se carece de datos sobre incidencia y prevalencia. Los datos registrados oficialmente, hablan de atención educativa ante la demanda poblacional, sin embargo, la población registrada no constituye el total de la población con problemas de conducta, y aunque de manera informal se puede afirmar que la población con problemas emocionales aumenta, a falta de trabajos sistematizados, estudios epidemiológicos, etc. y de definiciones claras, impiden establecer los niveles aproximados confiables de incidencia y prevalencia en México.

## 1.17. LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En esta categoría la Dirección General de Educación Especial centra su interés en niños y jóvenes inadaptados sociales, en particular los menores infractores, aunque extiende su asesoramiento y servicios a la atención de adultos en reclusión.

A los menores infractores aplica un programa psicopedagógico que provee los elementos necesarios para una reorientación de su conducta en la familia y la sociedad. En este sentido, se adaptan los programas académicos complementándolos con programas extra-escolares que coadyuven al desarrollo y adaptación del sujeto. El objetivo es orientar a estos niños y jóvenes para su integración a la realidad social y capacitarlos, a la vez, para una actividad productiva. La Dirección General de Educación Especial en 1983-1984 participa con la Secretaría de Gobernación y con el

Departamento del D.F., en la atención rehabilitatoria en la Escuela Hogar para Varones (D.F.) y atendía solicitudes de asesoramiento técnico de diversas entidades de la república mexicana ( D.G.E.E., 1984).

Según estadísticas de esta Dirección a nivel nacional muestran cifras con respecto al número de instituciones de atención a problemas de inadaptación, y el registro de demanda del servicio educativo:

Periodo	Instituciones	Demanda
1981-1982	32	8230
1983-1984	23	5063
1983-1984	s/datos	4205

Estas cifras denotan una disminución tanto de las instituciones como en la demanda del servicio en esos años. Disminución que no es explicada. Los datos resultan ambiguos debido a que no se indica el tipo de instituciones que se abocan al servicio, ni tampoco se proporcionan datos de eficiencia terminal de la población que no sólo requirió el servicio, y de la que lo concluyó de manera eficaz.

La Clínica de la Conducta como instancia oficial brinda servicio hasta el hoy día, proporciona atención psicológica al niño y su familia. La canalización de la población se da a través de la escuela regular, del D.I.F (Desarrollo Integral de la Familia), Centros Psicopedagógicos y Secretaria de Gobernación.

Desde entonces ha habido una serie de reformas de la educación especial en general a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional y las políticas que sobre educación establece el Estado, entre las que se encuentra que desde 1980, la Dirección General de Educación Especial dicta las Bases para una Política de Educación Especial (1980-1992) donde se apoyan los principios de:

- Normalización e integración para el niño con requerimientos especiales de educación
- Adopta la denominación de niños, jóvenes, personas adultas con requisitos de educación especial (Artículo 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, 1980).

Poco antes de que la integración forme parte de la política de la educación especial, el 1979 se establece el proyecto de "Grupos Integrados" que constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del Programa "Primaria para todos los Niños". Los grupos integrados atendían a niños con algún problema de aprendizaje, de lectura, escritura, y cálculo matemático y lo constituían niños de primer año escolar reprobado. La intención final era que estos niños no dejaran la escuela por reprobación, brindándoles el apoyo educativo necesario para su recuperación. La visión de eficiencia de esa época en la planeación educativa favoreció el crecimiento o expansión de la Educación Especial, tan es así que llegó a constituir el 50% de los servicios de esta Dirección, el otro 50% lo conformaban las demás instancias educativas especiales. Muchos de los grupos integrados se ubicaban dentro de la misma escuela, lo cual llevó al establecimiento de la cooperación entre la educación regular y educación especial basada en las siguientes metas:

- Aumentar la eficiencia terminal de la Primaria
- Cobertura del 100%
- Retención escolar

En tanto la educación especial se mantenía como paralelo a la educación regular. Según el modelo de operación diseñado, se establecen los programas para problemas de aprendizaje, el de Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos; es éste último programa el que no sólo atiende problemas de aprendizaje de los contenidos escolares de 2o. a 6o. años sino que recibe niños con problemas de conducta que además presentes problemas de aprendizaje. Esto parece ser que los Centros y la Clínica de la Conducta constituyen los servicios a la población identificada con esas problemáticas.

La Dirección de Educación Especial (1994, 1997) en su recuento histórico y superficial describe a lo largo de estos años la existencia de distintos modelos de servicio en educación especial. Cronológicamente sitúan al modelo asistencial como el primer esquema de servicio, luego el modelo médico-terapéutico y finalmente el educativo. Sin embargo, se acepta que en la actualidad, éstos tres modelos coexisten en la práctica de la educación especial. Cada modelo conceptualiza e interviene de manera distinta el problema. Por ejemplo:

*El Modelo Asistencial:* Considera al individuo de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, debe ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Plantea que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

*El Modelo Médico-terapéutico:* concibe al individuo de la educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para llevarlo a la normalidad. El servicio es de tipo médico con recomendaciones al maestro que funge como auxiliar del caso. El espacio físico donde se realiza el servicio es la clínica. En 1981, la UNESCO y países adscritos optan por el término sujetos con discapacidad distinguiéndola de la de discapacitado. Esta diferencia remite a una connotación significativa. El primero se refiere a un rasgo de la persona, el segundo, es la clasificación de un tipo de persona. Consideraciones éticas y legales se realizan para llegar a este acuerdo.

*El Modelo Educativo:* rechaza los conceptos de 'minusválido' y 'atípico' por ser discriminatorios y estigmatizantes, los sustituye por el concepto de 'un individuo con necesidades educativas especiales'. Su estrategia persigue la normalización e integración con el propósito de lograr el desarrollo y mayor autonomía posible del individuo. Esto exige la estructuración de estrategias operativas que van desde la reforma al curriculum de educación básica, el reordenamiento de los servicios escolares, el papel del maestro y padre de familia " (D.E.E., Cuadernos de Integración Educativa No. 1; 1994; p.p. 8-9; 1997).

En 1992, la Dirección General de Educación Especial cambia su denominación por la de Dirección de Educación Especial como parte de los cambios del Programa de Modernización Educativa, y es ésta última Dirección la que proporciona las siguientes estadísticas sobre la cobertura, servicio, número de personal adscrito al servicio y

población atendida de la categoría Problemas Emocionales en 1992 y 1993, a nivel nacional y del Distrito Federal:

Servicios que atiende Problemas de Conducta	Alumnos	Personal	Institución
Centros Psicopedagógicos (nivel nacional)	66533	6951	545
Distrito Federal	16520	950	67

La cobertura nacional en 1992 para Problemas de Conducta no se reportan en las estadísticas.

La cobertura en el D.F. de 1993-1994: Demanda potencial: 3553 alumnos  
Población atendida: 1039 alumnos

Los datos no incluyen la zona de Iztapalapa del D.F.

Tampoco se reportan datos de la Clínica de la Conducta tradicionalmente dedicada a la atención de esta problemática.

Las estadísticas mostradas resultan ambiguas y confusas, así como incompletas, ya que no se argumentan las condiciones por las que no se reportan datos de la Clínica de la Conducta en el Distrito Federal servicio educativo expresamente creado para el trabajo en los Problemas de Conducta, así como que no se delimita si la atención a esta población en Centros Psicopedagógicos se da sólo por problemas de conducta o por la conjunción de problemas de conducta /problemas de aprendizaje.

A su vez la Clínica de la Conducta creada el 1936, no presenta de manera pública datos sobre diversos elementos que configuran su servicio educativo. No hay estadísticas, ni información escrita formal y sistematizada sobre su funcionamiento y eficiencia terminal. Los datos recabados son de carácter informal y corresponden a los opiniones del personal que ahí labora.

La Clínica recibe niños con problemas emocionales y de conducta que han sido derivados a servicio por el DIF en el Distrito Federal, de las escuelas primarias oficiales o de los Centros Psicopedagógicos a los cuales llegan por problemas de aprendizaje y donde se les diagnostica la problemática emocional como la causa que produce su fracaso escolar. Se reciben niños derivados ocasionalmente el IMSS, ISSSTE con las mismas características.

La evaluación de la problemática conductual se realiza a través de entrevistas estructuradas, aplicación de baterías de pruebas psicológicas. La atención es proporcionada preferentemente de manera individual con el niño por psicólogos, médicos psiquiatras con formaciones en Psicoanálisis y Terapia Familiar. La intervención educativa puede referirse a la aplicación de las estrategias de modificación de la conducta y programas de autocontrol. Se proporciona asesoría a los padres o al padre que lleva al niño a su terapia. No se proporcionaron datos sobre otros aspectos pedagógicos proporcionados por la clínica, como podría ser la alternativa de escuela para padres, dinámicas de grupo, etc.

Ante las modificaciones estructurales realizadas en Educación Especial sustentados, por las modificaciones al artículo 3o. constitucional, la divulgación de la Ley General de

Educación en particular, el artículo 41o. referido a la educación especial, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y el Proyecto General para la Educación Especial en México promueven cambios que no sólo deben darse a nivel estructural, sino que somete a discusión el nuevo modelo educativo del país a la luz de políticas económicas internacionales (globalización económica) que necesariamente inciden el proyecto económico y educativo en México.

Desde 1995 al presente año y ante los retos que se le plantean al sistema educativo nacional, se propone el enfoque de la *integración* como un medio estratégico para lograr una educación básica de calidad ( preescolar, primaria y secundaria ). Las formas para alcanzar este propósito contempla en parte, la creación de estrategias operativas denominadas USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular cuya función es la atención prioritaria a niños con problemas de aprendizaje, aunque se pretende no desatender las necesidades educativas características de las otras categorías abordadas por la educación especial de forma institucional. Se deduce que la categoría de problemas emocionales y de conducta estaría incluida en el proyecto operativo de las USAER y sus equipos de trabajo localizados en cada escuela regular. Sus funciones de detección de necesidades especiales y de intervención al niño y padres constituyen una modalidad de servicio educativo especial , cuya característica es la integración escolar del niño independientemente de sus necesidades educativas especiales.

Otra de las estrategias consistió en contar con un registro de menores discapacitados a nivel nacional para lo cual los gobiernos de los Estados de la república, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) ponen en marcha la infraestructura administrativa para la captura de datos que permitan tener datos recientes y más completos sobre el número de personas discapacitadas en el país, información que pretende servir para la implementación de más y mejores servicios de educación especial dentro de la escuela regular (SEP, 1995, 1996, 1997). Sin embargo, la categoría de problemas de conducta no fue contemplada en el recuento.

A modo de conclusión, es evidente que la historia organizada y sistematizada de la educación especial con respecto a la categoría de problemas emocionales es casi nula. La revisión e investigación sobre este tema revela también falta publicación de proyectos de investigación conceptual y de intervención que deriven en modelos y programas educativos concretos de un ámbito, dominado hasta hoy por disciplinas como la medicina y psicología clínica. La práctica deducida se conceptualiza como una práctica profesional especial de carácter clínico más que pedagógico, debido a la preponderancia teórica y metodológica médicas y psicológicas, donde entiende la naturaleza del problema a tratar producto de la interacción ambiente - sujeto, sin embargo, la intervención denota la utilización de modelos que inciden sobre el niño en el ambiente y no en interacción con él.

Es evidente la necesidad de construir la historia de tipo institucional para comprender por qué los maestros regulares canalizan a ciertos niños a un servicio que por su naturaleza los estigmatiza y hace diferentes a los demás niños, a pesar de que en el intento se pretenda lo opuesto, es decir la normalización y la integración educativa y social.

## 1.18. NORMATIVIDAD - DISCIPLINA ESCOLAR Y PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

El problema de la disciplina escolar ha interesado a los estudiosos de la educación. Niños que pegan a sus compañeros o que agreden a sus maestros, maestros que expulsan a sus alumnos, escuelas que suspenden recreos, niños que protagonizan desmanes con los elementos de las aulas, son algunas de las situaciones que se viven cotidianamente en las escuelas, sin embargo, ¿Qué es la disciplina?.

Reflexionar sobre este punto en el ámbito escolar necesariamente se asocia con representaciones como: orden, silencio, alumnos, respeto, maestros, padres, materias, fila, obediencia, normas, etc. Socolinsky (1994) esboza un intento de definición :

*"La disciplina es un conjunto de normas establecidas para un individuo, o grupo de individuos, procurando mantener un orden que permita la convivencia o la realización de tareas con otros. No sólo se da como aspecto organizativo en la escuela, en la clase, sino también en otros ámbitos (la casa, el ejército, la oficina, el hospital, etc.)" (p. 21).*

Sin embargo, desde las perspectivas docente y del propio alumno es necesario reconocer que los momentos de trabajo productivo con un grupo conllevan bullicio, levantarse y buscar materiales, intercambiar información con los demás niños. Parece entonces que "silencio" no es necesariamente una conducta asociada con producir. Las palabras "obediencia" y "respeto" se asocian con relaciones jerárquicas, relaciones de autoridad y de poder. Frases como: "Ya no hay respeto por los mayores", "hay que respetar los símbolos patrios", o bien, "obediencia al superior", circulan en el ámbito escolar.

Hay que distinguir entre las normas de la escuela de las normas del salón de clases. Tanto en unas como en otras se distinguen las normas instituidas de las instituyentes.

Lo instituido es aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social. La fuerza instituyente, está constituida como protesta o negación de lo instituido (Butelman, 1996). Desde las normas instituidas por la escuela se determina el horario de ingreso al aula, los horarios de los recreos, qué aula se usa para cada actividad, etc. En cambio, cómo se ubican los alumnos, dónde se guardan los útiles, las sanciones por transgredir reglas, los instrumentos de evaluación del aprendizaje, etc., son determinados por ella. Todas las normas, además, están ligadas a la concepción explícita o implícita que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, a la idea de niño que en ella subyace.

Actualmente existen una gran cantidad de ideas y estilos didácticos en el campo escolar que fluctúan desde las más rígidas normas escolares a la libertad de los métodos que apoyan la total de la voluntad infantil. Asimismo, el uso de los textos didácticos de carácter biográfico de héroes históricos (modelos a imitar) y anécdotas infantiles con enunciados moralistas. Sus contenidos que apuntan a un "deber ser" prototípico: bueno, aseado, cariñoso, y obediente con los mayores.



Los aspectos morales de los personajes históricos varían según el contexto político. La autoridad está representada principalmente por los padres y los maestros y eventualmente, depositada en otros adultos. Estos modelos operan en el quehacer cotidiano del maestro cuando define normas o cuando decide quién se aparta de ellas. Aunque esto no es el único elemento de influencia para sus valoraciones y decisiones, sí determina sus estilos o formas de autoridad en el ámbito escolar (Newcomer, 1987).

En este sentido la autoridad y el autoritarismo son dos palabras muy usadas y confundidas. Sobre todo en los últimos tiempos en que, con el surgimiento de nuevas teorías pedagógicas, el juego del rol en este aspecto ha perdido claridad. Ante eso aparecen preguntas como: "Si les digo lo que tienen que hacer, ¿no será autoritaria(o)?" "Si me pongo a jugar con los niños, ¿no perderé autoridad?". " Enseñar, ¿no remite a autoritarismo?".

Socolinsky (1994) define la *"autoridad como la facultad de los gobernantes por la cual pueden dictar resoluciones y hacerlas observar./Cualidad que tiene una persona que hace que otras acepten resoluciones, consejos, etc. /Facultad semejante que tiene una persona sobre otra que le está subordinada de alguna manera"* (p. 27).

La autora señala que estas definiciones hablan de dos tipos de autoridad: aquélla que está determinada por lo formal (el director en relación con la escuela, el maestro en relación con la clase) y las conferidas por los sujetos a otra persona, en función de los sentimientos que ella inspira. Esto lleva a la conclusión de que no necesariamente la autoridad formal coincide con la persona que la ejerce en realidad.

Habría que preguntarse qué aspectos de una persona, y en este caso de un adulto, son investidos de autoridad por los niños. Si se tiene en cuenta que "autoritario es aplicado a la persona(s) y a su modo de actuar, que impone o procura imponer a otros su autoridad que no permite la participación de otros en sus resoluciones se debe suponer que investir a otro de carácter de autoridad debe ser un acto voluntario del niño (si no, se situaría en el ámbito del autoritarismo). Siguiendo con el razonamiento, cuando se dice: "Hay que respetar a la autoridad escolar" (y la referencia se hace a la instituida) se trataría de una afirmación autoritaria (hay obligación de hacerlo, independientemente de si es merecedora o no del respeto). El camino más simple para determinar cuándo los niños confieren autoridad es tratar de pensarlo en su propia experiencia personal.

Al respecto Socolinsky (1994) elabora hipótesis generalizables: Se confiere autoridad a alguien cuando:

- Escucha y desde allí interviene.
- Sabe, pero no sólo los contenidos académicos, sino también la modalidad de transmitirlos.
- No inspira temor a preguntar.
- Tiene lenguaje accesible.
- Es generoso con su saber y no descalifica cuando se cometen errores.
- Pide respeto desde el respetarse como seres humanos.

La autoridad, por sí misma, es entonces un contenido vacío. Sólo cobra valor cuando está recubierta de sentido y significado. Se respeta a alguien por y para algo. La pérdida

del sentido del decir y del hacer escolar es una de las mayores dificultades en el ámbito educativo: "Enseño matemáticas, ¿para qué? "Pido que agrupen por color forma o tamaño, ¿para qué?". Llevo a los niños al zoológico, ¿para qué?" "Les hago estudiar los ríos de la China, ¿para qué? Si se prueba con algunas de las acciones pedagógicas que se realizan cotidianamente en la escuela --ya sea la enseñanza de algún contenido curricular, o la imposición de un límite o un señalamiento al grupo--, al preguntar para qué se hace, se descubrirá que la gran mayoría de los docentes no sabrán la respuesta inmediata.

En muchos casos, se llega a la conclusión de que no hay explicación posible, y se desprenderá: "si yo no tengo claro el sentido de lo que hago, es posible que mucho menos lo vean mis alumnos". Esto no facilita la organización, el trabajo creativo y principalmente el aprendizaje. Por lo tanto es posible que muchos problemas de "disciplina", de no respeto por la autoridad, se resolvieran si maestros y alumnos encontraran el sentido a la actividad y tareas en el aula (Ball, 1996; Gergen, 1996).

Así se tiene que muchas de las imágenes de la infancia escolar están más ligadas al autoritarismo que a la autoridad . El autoritarismo que es más bien resultado de la impotencia, en la que el padre que no sabe cómo ganar autoridad frente a su hijo y recurre a la fuerza física (Meleró Martín, 1993).

En la vida cotidiana de la escuela, estos modelos internos se filtran en el trabajo de maestros y directores, en la relación con los padres y éstos con la escuela, por ejemplo, cuando un maestro hace la entrevista inicial con los padres, es habitual, que frente a preguntas relacionadas con el desarrollo o las formas de vinculación familiar, las respuestas más comunes, sean: "...Es normal", "Todo está bien" , "...Como tiene que ser..." " Es una familia como todas las demás" (Campion, 1987). Frente a esto, hay que recordar que para muchos padres, la escuela es sinónimo de "lugar del SABER" y los maestros pueden calificar si los padres son buenos o malos.

También resulta interesante escuchar a los niños que, ingresando a la escuela inmediatamente incorporan a su lenguaje frases como: "si te portas mal, te mandan a la dirección", aun antes de que sus compañeros o él protagonicen una situación sancionable (Butelman, 1989; García Salord y Vanella, 1992).

Por tanto y según conclusiones de investigadores educativos como Campion (1987), Dabas (1990), Socolinsky (1994) y Ball (1996) la disciplina escolar y los roles de sus protagonistas son:

- Las imágenes del maestro y del director son construcciones sociales.
- En el tipo de límite que se implementa subyace una ideología implícita o explícita (por ejemplo: ¿pensar o conversar son homólogos a castigo?).
- No siempre el autoritarismo es sinónimo de gritos o castigos corporales: aun detrás de una sonrisa puede haber una imagen autoritaria.
- En relación con este punto, se consideran distintos tipos de conducción grupal: autoritario, laissez faire y democrático. Los dos primeros representan una incapacidad para conducir producida por una autoridad débil.

En palabras de Tente Fanfani (1987) *"...en las interacciones con la autoridad, el alumno aprende no sólo a obedecer, sino también a "mandar", es decir, a ejercer la autoridad conforme al patrón que orienta sus propias experiencias como súbdito..."* (p. 76).

Esta frase apunta a visualizar que los que hoy son alumnos ocuparán dentro de unos años lugares de dirección y de implementación. ¿Qué clase de autoridad ejercerán, teniendo en cuenta su experiencia en la escuela de hoy? ¿Lo contemplan las escuelas cuando formulan su trabajo? (Foucault, 1975; Manero Brito, 1992).

Responder a estos cuestionamientos implica el conocimiento de cómo se da el proceso de incorporación de las normas en un sujeto en general y en un grupo de niños en particular, y cuáles son las etapas evolutivas de las mismas. Cotidianamente se escuchan frases como "estos niños llegaron sin normas desde su casa" o "si en la casa no le enseñan, es poco lo que podemos hacer". En la puerta de las escuelas, en algunas casas, no es raro que se comente. "no sé que le enseñan en la escuela, porque en la casa sigue tan desordenado como siempre", "esta maestra no los debe retar, porque cuando le digo algo no me hace caso", o "¿en la escuela te enseñan a contestarme así?", "este niño no tiene límites, tenemos que mandarlo a una escuela donde lo corrijan y aprenda a obedecer". En estas frases es evidente el conjunto de depositaciones mutuas que realizan la familia y escuela en torno al aprendizaje disciplinario: la familia tiene que preparar a los niños para la aceptación de normas en desenvolvimiento escolar y la escuela tiene que "disciplinar" a los niños para que obedezcan a sus padres.

Habrá que discriminar funciones y reflexionar sobre el lugar que a cada uno le compete. Las premisas básicas de las cuales partirá es que ambas --familia y escuela-- cumplen un papel diferente e insustituible en lo que se denomina la construcción de la normativa interna del niño. La disciplina, o conjunto de normas útiles para la convivencia, es una construcción y no es un saber innato: el niño no nace sabiendo manejarse en familia ni ingresa a la escuela conociendo las normas básicas que rigen su organización (Gergen, 1996; Vásquez Bronfman y Martínez, 1996).

Campion (1987), Bar Din (1989) fundamentan algunas cuestiones centrales respecto al rol de la familia.

Cuando el niño nace, ingresa en un mundo social con un conjunto de valores y modos de vincularse que lo anteceden. Desde el cómo se realiza el parto (si se acude a la partera, si se produce en casa o en un hospital, si participa el padre o algún otro familiar), pasando por los criterios con los cuales se maneja la alimentación, o la manera de calmarlo cuando llora, o la resolución de situaciones de enfermedad o la determinación de lo que puede o no hacer el niño en diversas circunstancias de sus primeros años están señalados por valores culturales propios del medio social. No hay una intencionalidad explícita y planificada de la transmisión de los mismos. El niño los internaliza interactuando con los objetos y los sujetos. Es en esa interacción que construye los modelos internos de comportamiento, lo que se puede y lo que no.

Se puede señalar que, desde su concepción, el niño establece una relación simbiótica con la madre, resultado de una necesidad mutua: desde el niño, la de satisfacer las demandas básicas de supervivencia y, desde la madre, en primera instancia, la de adaptarse a la existencia del nuevo individuo, y luego la de aceptar la posibilidad de

separación. Esta relación va sufriendo transformaciones en un proceso cuyo tiempo y características dependen, en buena medida, de las historias que preceden a los protagonistas y el aquí y ahora de los mismos. Pero cualquiera que sea el caso, juega un papel importante para la posibilidad de individuación del niño la inclusión en la relación madre-hijo de un tercero (padre biológico o no), que, facilita con su intervención la discriminación de los roles: ser mujer, ser madre/ ser niño, ser hijo (Malher, 1979; Szasz y Lerner, 1996).

Los límites son los que le dan el encuadre al desarrollo del niño. Estos varían en cada núcleo de convivencia primaria. Algunos padres-adultos permitirán que el niño deambule por todo el espacio que lo circunda, otros pondrán un corralito. Algunos darán posibilidad de elección a sus actividades, otros programarán cada instante de la vida del pequeño. Otros sancionarán cierto número de contravenciones y otros no lo harán. Pero lo importante es que siempre rige algún tipo de normatividad aunque, si se está de observador, no se esté de acuerdo con los criterios utilizados (Dabas, 1990; Benjamín, 1988).

El cumplimiento de las normas propuestas por los adultos en el núcleo familiar tiene una estrecha relación con el deseo de los niños de satisfacer a sus padres y --como contraparte-- el temor de perder el afecto de los mismos. Más de una vez, los padres se acercan a comunicar a la escuela el haber descubierto el ocultamiento de las malas calificaciones en alguna materia o la cita para acudir a una entrevista con los maestros. No es extraño descubrir que en tales situaciones se pone en juego el temor del hijo por defraudar a los padres que "con tanto sacrificio lo envían a la escuela" o esperan que "sea lo que ellos no pudieron ser", o "deseen que los continúe en la empresa familiar".

En otras circunstancias, hay alumnos que se rebelan contra la escuela porque seguir sus preceptos implica, de alguna manera, superar a sus padres en contra de los valores que rigen en la comunidad a la cual pertenecen. El lugar que les es dado en el ámbito familiar es un pilar en la formación de la imagen de sí mismos, imagen a través de la cual se conectan con los demás (Campion, 1987; Benjamin, 1988).

La escuela, con otras características, también integra al niño a lo social. Todo su accionar está guiado por una intencionalidad pedagógica, explícita e implícita, y, de hecho, obedece a un mandato amplio que la sociedad le otorga: la reproducción de un modelo social que tiene vigencia predominante sobre otros. Desde este lugar es que la organización posee una serie de reglamentos que rigen su accionar en relación con lo interno y lo externo.

También tiene una propuesta didáctica. Organización y propuesta varían conforme a ese modelo que desea transmitir. Esta transmisión actúa explícita e implícitamente. Es oportuno introducir aquí el concepto de curriculum oculto. Los enfoques curriculares más recientes elaboraron la categoría de curriculum oculto para referirse a todas aquellas prácticas que tienen lugar dentro de la experiencia escolar pero que no figuran explícitamente como propuesta curricular. Los componentes "ocultos" del curriculum tienden a ser lo que efectivamente se aprende, precisamente por su alto grado de verificación en la realidad ( Ball, 1996; Torres, 1995; Díaz Barriga, 1990).

Por su parte Tente Fanfani (1987) señala que la escuela no es una realidad natural, tampoco el deseo de concurrir a ella. Es la sociedad quien inculca al niño esta necesidad que de ninguna manera es espontánea y natural.

Los adultos, maestros, padres se manejan con el supuesto de que la asistencia a la escuela es lo más lógico en el desarrollo del niño porque ya lo pasaron. Pero ¿viene escrito en los genes que un sujeto a cierta edad tiene que permanecer dentro de un lugar una determinada cantidad de horas, aceptar horarios, personas no elegidas, normas preestablecidas, o viene inscrito en determinados medios culturales?.

La sociedad marca la inclusión del niño en el sistema escolar, independientemente de que sea público o privado y es él quien se tiene que ocupar de enseñar a convivir en su seno de la manera más placentera y productiva posible. Por lo tanto, la disciplina es un contenido de enseñanza-aprendizaje como cualquier otro que se propone la escuela. Si un miembro de la institución señala que un alumno, por comportamiento, "es tonto" o "es inmaduro" o "es rebelde" o que "no tiene normas", o que a un grupo "no se le puede sacar de excursión porque no sabe comportarse", es necesario preguntarse y revisar no sólo los aspectos que hacen de su historia vertical, familiar, sino también qué no pudo enseñar esa institución para que suceda lo que está sucediendo, y desarrollar diferentes estrategias para operar.

¿Cómo se realiza el proceso de construcción e internalización normativa?

El desarrollo cognitivo según Jean Piaget (1980) y Kelly (1955) pasa por distintas etapas. Sintetizando esta propuesta: el niño avanza por descentraciones sucesivas. El niño preescolar aborda las problemáticas que se le plantean teniendo en cuenta una sola variable por vez. A lo largo de la escuela primaria desarrolla la posibilidad de construir sus argumentaciones coordinando varios puntos de vista y, en muchos casos al finalizar este ciclo, se encuentra con que algunos pueden elaborar hipótesis sobre posibles consecuencias de problemas planteados en función de la articulación de distintas variables analizadas.

Se pasa de ver el mundo desde un plano totalmente egocéntrico a una visión que incluye lo social y colectivo. El niño transita, durante el proceso constructivo, por lo que se ha dado en llamar moral heterónoma y moral autónoma (Piaget, 1984). El niño está desde los primeros meses en una atmósfera de reglas, y desde aquél momento se hace extremadamente difícil discernir lo que viene de él mismo, en los rituales que respeta, de lo que resulta de la presión de las cosas o de la obligación del ambiente que lo rodea. La sensación de obligación no aparece hasta que el niño acepta una consigna que emane de las personas por las que siente respeto. La regla colectiva, por consiguiente, será el producto de la aprobación recíproca de dos individuos así como la autoridad de un individuo sobre otro.

El egocentrismo infantil, lejos de constituir una conducta social, va siempre unido a la obligación adulta (moral heterónoma). A la heteronomía sucede la autonomía: la regla del juego se presenta al niño, ya no como una ley exterior, sagrada en tanto impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que hay consentimiento mutuo.

En síntesis los factores que interactúan en este aprendizaje escolar a realizar por el niño son:

a) Los saberes sociales previos. Cada niño está provisto de un conjunto de saberes con los cuales llega a la escuela. Estos saberes se refieren al concepto de autoridad, de escuela, de lo "bueno" y lo "malo", de trabajo, del lugar social del hombre y la mujer, de vida y de muerte y su posible relación con ella. Son saberes que, la mayoría de las veces, no pueden explicarse verbalmente, pero se ponen cotidianamente en escena a través de la conducta.

b) Las estructuras cognitivas a partir de las cuales decodifican y operan sobre la realidad. El conocer sobre este aspecto permitirá construir los recursos didácticos para cada grupo en función de sus posibilidades de aprehensión (Gómez, Mir y Serrats, 1995; Kelly, 1955).

c) La modalidad de relación características, según el conflicto básico que subyace al momento del desarrollo emocional por el que está atravesando (deseo de identificación con el adulto del mismo sexo -o de competencia con el mismo-; periodo de latencia, con la consiguiente transferencia de la energía sexual a la búsqueda de conocimientos intelectuales, etc) (Lewis, 1990; Papalia, 1996).

d) La interacción con los pares a través de la vida cotidiana en el aula. Los compañeros ofrecen modelos alternativos al propio; dejan espacio o limitan formas de comportamiento, al igual que el maestro. Éstos, en su decir y hacer, transfieren el conjunto de normas personales y escolares (Zúñiga Rodríguez, 1985; Butelman, 1989,1996).

En este análisis la palabra límite aparece vinculada al tema de la disciplina. Este límite es utilizado cuando se desea señalar el fin de un espacio y el comienzo de otro (por ejemplo: los límites geográficos). Cuando se habla de "la necesidad de poner límite a una situación", remite a la idea de ponerle fin, de encauzarla o detenerla.

Al hacer una síntesis del desarrollo emocional del niño -en los primeros años de vida- se aludió a la separación progresiva de la relación simbiótica madre-hijo. En ese momento, el límite se iba dando por el aumento de la capacidad de espera del bebé y el progresivo reconocimiento de la madre de los distintos mensajes de su hijo. Se habló también de un tercero que, interviniendo en la relación, permite que el niño se discrimine y comience a construir su identidad, abriéndose a la relación con otros objetos. Sin embargo, hay otros tipos de límites que son indispensables: los que tienen que ver con la preservación. Frente a situaciones de peligro, donde se juega su integridad física, no es posible esperar que el niño haga su propia experiencia o que construya las estructuras necesarias para evitarlas. ¿Qué dosis de confianza depositará en un adulto que es incapaz de cuidarlo? En la medida en que pueda reconocer los límites de sus posibilidades y los espacios ajenos, podrá, manejarse con libertad y confianza en el mundo que lo rodea. Podrá construir criterios propios y confiar en sí mismo. Construcción de la identidad, preservación posibilidad de armarse de herramientas para el ejercicio de la autonomía (Lewis, 1990; Gergen,1996).

Los límites de la escuela ¿para qué?. ¿cómo se relacionan estos conceptos con los límites en el salón de clases o la escuela? ¿qué tipo de límites son necesarios en la

misma? ¿por qué?. La implementación de límites en el aula está estrechamente ligada al perfil de alumno que el docente pretende lograr. El maestro para este fin utiliza sus bases ideológicas y sus objetivos pedagógicos. Le interesa que sus alumnos lleguen a lograr la autonomía, la libertad, para su desenvolvimiento en los medios sociales en que deben manejarse y que le permitan:

a) reconocer en sí mismo, en los compañeros y en la comunidad escolar a la cual pertenece, sus necesidades, derechos, responsabilidades, con sus aspectos comunes y sus diferencias.

b) a partir de este reconocimiento, que hace de la identidad (cada uno "es" entre otros que "son"), actuar en el grupo respetando espacios (la posibilidad de mi libertad está íntimamente ligada a la libertad de los demás).

c) Preservarse y preservar al otro, física y emocionalmente como forma de autovaloración a los demás.

Estos puntos contestan por sí mismos la pregunta ¿este límite es útil o no para...?. El maestro debe comprender que él mismo debe realizar estos principios, además de que el niño es capaz de reconocerlas incongruencias y contradicciones que percibe entre el decir y el hacer docente, así como el aprendizaje de las normas y límites es progresivo. Se inicia cuando el niño ingresa al ámbito escolar para ir progresivamente desarrollándose en función de la etapa evolutiva por la que atraviesa el grupo escolar. Debé reconocer que los límites atentan en un punto contra el principio de placer: el niño desea algo que no podrá ser satisfecho inmediatamente. Ello implica la posibilidad de tener que tolerar el enojo, la protesta. En muchos casos, los maestros muestran temor ó conflicto a "dejar de ser querido" al poner límites y entonces tratan de mostrarse como pares de sus alumnos (Freud, 1970). Esta actitud funciona en sentido inverso al deseado, ya que cuando un niño percibe que el adulto es un par, se siente inseguro y le surgen dudas acerca de quién lo cuidará en caso necesario. Pero la función de los límites es, en buena parte, conectar al niño con el principio de realidad, lo que le permitirá posteriormente el logro de un mayor placer y le dará al sujeto la posibilidad de elección entre los diferentes modos de vinculación internalizados (Dabas, 1990; Elichiry, 1987).

Uno de los instrumentos básicos que el maestro utiliza para modelar el aprendizaje de la normatividad escolar se encuentra el sistema de gratificaciones y sanciones (Melero Martín, 1993; Fontana, 1992). Lo interesante es que, salvo algunas cuestiones reglamentarias de índole muy general, estos instrumentos no están escritos, legalizados, y no son, por lo tanto, transmitidos a los niños al iniciar cada año (Díaz Barriga, 1990; Torres, 1995; Butelman, 1996; Ball, 1996; Woods, 1986).

Al indagar sobre lo qué hace el docente cuando el alumno rompe la normatividad escolar en situaciones concretas como:

- ¿Qué hace cuando un alumno se "porta mal"?*
- ¿Cómo o cuáles son los criterios para sancionar?*
- ¿Qué resultados se espera obtener después de la sanción?*
- ¿Hay coincidencia entre lo esperado y el resultado final?*

### *¿Qué sistema de sanción y gratificación tenía el maestro del año anterior?*

Este trata de recuperar el control perdido, por ejemplo: "Saco afuera al que me molesta", "Le digo que se siente a pensar lo que hizo", "Lo planteo frente al consejo técnico de la escuela", "Distribuyo por el salón al grupo que genera el desorden", "Les pongo una nota mala en su cuaderno", "Los mando a la dirección", "Mando hacer una tarea extra", "Llamo a sus padres", "Les pongo un cero".

Lo anterior habla de que no hay criterios claros de aplicación, aún en los casos en que exista un reglamento general para la institución. En general, la sanción y su grado de dureza aparece según el estado de ánimo del maestro, su escala de valores y la imagen previa que tenga del alumno. Además de que no existe un registro sistematizado de la cotidianidad de la normativa escolar que aporte información al respecto (Torres, 1996; Foucault, 1985).

Es evidente que, no siempre el resultado esperado es el que se obtiene, y la falla de la sanción es atribuida a problemas personales del alumno y/o al desinterés que tienen los padres respecto de la conducta de su hijo. Pocas veces se conoce el sistema normativo, y los instrumentos para hacerlos cumplir, utilizados por el maestro anterior.

Kamii (1985) retoma las aportaciones de Piaget sobre los tipos de sanciones; él estudió dos tipos de sanciones: las expiatorias y las de reciprocidad.

Las expiatorias se caracterizan por una coacción y una relación arbitraria entre la sanción y el acto sancionado. El dejar sin postre a un niño por haber roto libros y hacerle copiar cien veces "No diré más mentiras" son ejemplos de sanciones expiatorias. No hay relación entre la sanción y el hecho sancionado es arbitraria, el niño no siente otra necesidad de cambiar su conducta que la de evitar el castigo.

Por otro lado, las sanciones por reciprocidad se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación lógica y natural con el acto sancionado. Si un niño rompe un libro, por ejemplo, el adulto puede decir: "nunca más tendremos libros bonitos si tú los rompes" así que no puedo dejar que uses libros a no ser que tengas cuidado. Cuando tengas cuidado, los podrás utilizar".

Además de esta relación lógica, las sanciones por reciprocidad tienen la característica de no exigir conductas que aparecen en principio como totalmente arbitrarias a los ojos del niño.

Bajo esta perspectiva es posible sintetizar que la mayoría de las sanciones se enmarcarían en las de tipo expiatorio. Para algunos padres y maestros poner límites parece ser la solución para definir su propio lugar, en relación a las nuevas generaciones (Jonas, 1992).

El mayor número de sanciones utilizadas implican la marginación del niño sancionado (Perucca Paparella (1991). Lo cual lleva a la profundización de la problemática, al reproducir los factores que en la mayoría de los casos provoca el problema o el "síntoma". Muchas veces se explica en el sentido de "este niño se comporta así porque sus padres no lo escuchan, porque está solo mucho tiempo o porque sus compañeros lo rechazan...".



La visión de la violación de la norma está exclusivamente dirigida a los individuos y, en consecuencia, el sistema que la sanciona es individualista. Esto anula la posibilidad de trabajo sobre valores tales como la solidaridad y el compañerismo. No se capitaliza la fuerza de los pares en la construcción de las normas (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996).

Además, siempre que se utiliza la tarea escolar como castigo no logra que los niños asocien el aprender con el placer. En muchos casos, se ha cambiado la metodología pero no la concepción de educación y disciplina. Si bien no aparece como algo explícito es común que para poner límites o mantenerlos se utiliza la culpa: "por su culpa la maestra se enfermó", "si ustedes no se portan bien, me voy a ir con otro grupo que sea mejor", etc., (Jonas, 1992).

### 1.19. CONSTRUCCIÓN COGNOSCITIVA DE LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

Las relaciones sociales de la persona son, sin duda, una de las dimensiones más importantes del desarrollo humano vinculadas con los procesos cognitivos del niño y del adulto (Palacios, 1985).

El niño es un ser eminentemente social desde su nacimiento y cuyo conocimiento de sí mismo se produce a través del conocimiento de los otros y cuya conducta adaptativa supone el aprendizaje progresivo de saber-vivir-en-compañía-de-los demás. En los primeros años de su vida estas relaciones sociales se construyen con las personas más próximas, posteriormente van ampliándose a nuevos individuos, grupos e instituciones sociales (Sánchez Azcona, 1980). Relaciones sociales que presentan múltiples puntos de contacto tanto con el desarrollo comunicativo como en el desarrollo cognitivo del niño. El desarrollo social no puede entenderse como una parte separada o distinta de éstos desarrollos, sino formando una unidad integral e interactiva. El niño como un ser dinámico y activo, cuya conducta social no solamente es modelada por los otros (padres y maestros) es también origen de cambios producidos en la conducta de los que lo rodean.

Shantz (1975) señala que el área del conocimiento social se refiere a cómo los niños y adultos conceptualizan a otras personas y cómo comprenden los pensamientos, emociones, intenciones y punto de vista de los otros. Trata de conocer cómo el niño se representa a los otros e infiere sus experiencias psicológicas internas, así como el conocimiento que el niño tiene de sí mismo. Desde esta perspectiva, se abordan otro tipo de problemas, como las relaciones entre diferentes dimensiones del desarrollo social-cognitivo, la correspondencia entre el desarrollo social de los niños y su conducta social.

Shantz desde 1982 impulsó esta orientación, subrayando el carácter interactivo del proceso de construcción de la representatividad social: el niño y el adulto van reuniendo información, comprendiendo la realidad social y actuando en ella, pero al mismo tiempo esa realidad social trasmite información al niño y al adulto sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que suscita, o las normas que deben ser respetadas. Las experiencias sociales del individuo que Shantz diferencia en ámbitos principales:

1) el yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir tener intenciones, significados, etc.; 2) las relaciones sociales diádicas: relaciones de autoridad, amistad...; 3) las relaciones sociales de grupo que están inmersas dentro de sistemas de normas, roles, diferencias...; 4) los sistemas sociales más amplios; familia, escuela, instituciones sociales, naciones... (p. 78).

El individuo va construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su continua actividad y experiencia en todos estos niveles: observando, preguntando, comunicándose, ensayando nuevas conductas, imitando el comportamiento de los otros reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones que personas, grupos y naciones adoptan ante los mismos hechos, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre los otros, etc., (Marchesi, 1985).

La psicología cognitiva y las teorías constructivistas se enfrentan con un hecho habitual en la vida de las personas: su intento de comprender las razones de la conducta de los otros y de sí mismo, la atribución de emociones, intenciones, actitudes, significados... a otros y al sí mismo y la intuición de que estas causas se atribuyen tienen consecuencias importantes para las conductas realizadas. La teoría de la atribución se constituye en torno a una visión específica del hombre: la de un psicólogo intuitivo que busca explicar la realidad social que lo rodea y la conducta de las personas, realizando continuamente procesos inferenciales a partir de los datos que percibe (Ross, 1978, 1981).

Esta metáfora del hombre de la calle como científico intuitivo tiene sus precursores más importantes en la obra de Kelly. La teoría de los Constructos Personales de Kelly (1955), que trabaja como psicólogo clínico, parte de la comprobación de que sus pacientes actuaban en muchas ocasiones como científicos, elaborando hipótesis, realizando inferencias y predicciones, y tratando de conectarlas a través de teorías explicativas. Insistía en las atribuciones causales que los individuos realizan continuamente acerca de las acciones humanas, utilizando para ello continuas inferencias sobre diferentes aspectos de la conducta que son después combinados. Sus ideas sobre la comprensión de las relaciones sociales del hombre de la calle contribuyeron a impulsar esta metáfora de la psicología de sentido común.

Los estudios basados en la teoría de Kelly se han centrado en torno a tres tareas principales (Ross, 1978): a) el juicio causal: el individuo atribuye una causa o conjunto de causas que expliquen una acción o resultado concreto. Gran parte de las investigaciones se han basado en una distinción elemental: atribuir el hecho a las disposiciones internas del sujeto o a las características de la situación externa; b) la inferencia social: el observador realiza las inferencias necesarias a partir de los hechos observados para explicar la conducta, construyendo determinadas características de la personalidad, intenciones, sentimientos, influencias del ambiente, etc.; c) la predicción de la conducta y de sus resultados: el observador, a partir de sus juicios causales y de las inferencias que realiza, puede también formarse expectativas sobre las consecuencias de los sucesos o anticipar el posible curso de las acciones.

En el análisis de estas tareas complementarias y relacionadas, los teóricos constructivistas han orientado sus esfuerzos hacia dos objetivos prioritarios: por un lado, determinar los principios lógicos que son normalmente empleados por las personas para

realizar juicios causales, inferencias y predicciones correctas y racionales, y, por otro, tratar de explicar los sesgos y errores que se producen en muchas ocasiones al realizar juicios y atribuciones causales. En ese proceso que puede conducir al acierto o al error, es posible distinguir dos amplios tipos de "herramientas cognitivas": las estructuras de conocimiento (esquemas, marcos, *scripts* ...) que permiten categorizar objetos y situaciones más sencillas en las que es más fácil realizar inferencias y predicciones. Ambas herramientas, permiten a las personas "ir más allá de la información dada", hacen posible una reflexión más rápida y económica, pero su utilización excesiva, conduce a equivocaciones y sesgos en los juicios e inferencias sociales, tanto en niños como en adultos, en los primeros en gran parte por su desarrollo evolutivo cognitivo y en los adultos por influencias socioculturales. En este sentido, el estudio y análisis de las construcciones cognitivas en los procesos de socialización del individuo se hacen evidentes.

Los seres humanos necesitan organizar la realidad en la que deben desplegar su vida y, para ellos, cumplen una tarea constructiva permanente. Es posible empezar por definir lo que es una construcción de la realidad. Es la *forma de organización de la experiencia personal en la que cada individuo refleja su representación del mundo (incluyendo su autorrepresentación)*. Dicha organización resulta de la acción de un sistema, integrado por un conjunto de estructuras de significado. La perspectiva constructivista desarrollada por Kelly y que a continuación se presenta permite ser un marco referencial para explicar las formas en que los adultos, padres y maestros elaboran atribuciones, esquemas, constructos sobre las manifestaciones comportamentales de los niños y de ellos mismos en las interacciones cotidianas (Kelly, 1955).

## 1.20. TEORIA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES DE KELLY

Para trabajar con los padres, sus hijos, el maestro y los profesionales en educación y educación especial deben saber cómo se ven, cómo los ve y cómo se ve a sí mismo. ¿Cómo los entiende y prevé lo debería hacer en la relación con ellos? En otras palabras, ¿qué marcos o modelos se tienen que para interpretar y comprender su propio comportamiento, el de los padres del niño, el maestro y las interacciones con ellos? Se puede utilizar una gran variedad de marcos. Por ejemplo, en los casos de problemas de conducta se ha empleado con frecuencia un modelo médico. El niño es contemplado en función de una serie de síntomas (por ejemplo, hiperactividad, agresión, berrinches, etc.) que reunidos forman un síndrome (como, el de atención deficitaria, DSM-IV). Esto a su vez es considerado como el resultado de una patología física (lesión de tejido cerebral) que surge a causa de una etiología específica (falta de oxígeno en el momento del nacimiento).

Este modelo orienta la búsqueda del tratamiento médico y posiblemente de las medidas preventivas. Sin embargo, apenas permite predicciones sobre las medidas psicológicas y reeducativas (Acle y Olmos, 1994). El peligro es que si alguno de los padres o el maestro utilizan las causas o daños orgánicos (es decir, la patología) como modelo dominante para entender la mayor parte del comportamiento del niño, es probable que lleve a una, mayor deficiencia, puesto que se predecirá que no hay nada que hacer. Si esto ocurre, las predicciones se cumplen porque no se hace nada; se trata de una profecía que no deja de cumplirse, ya que la deficiencia es el resultado de privar al niño de la ayuda necesaria para su desarrollo (Campion, 1987). El modelo patológico, por tanto, se vuelve

patológico en el sentido adicional de que agrava el problema existente, o al menos no lo remedia (Minuchin, 1984; Ochoa de Alda, 1995; Gergen, 1996).

Otro ejemplo de un modelo común es la concepción psicométrica del niño como alguien con un bajo CI. En el pasado ha sido un enfoque importante y útil como el primer gran paso hacia la evaluación. Sin embargo, como el modelo médico, es patológico por cuanto clasifica a los individuos en función de lo que no pueden hacer y no facilita las predicciones sobre ayuda eficaz para la familia y el niño. La tendencia hacia conceptos como el "necesidades especiales" (dentro de las cuales se encuentran los niños con problemas emocionales y de conducta) es un buen ejemplo de cambio de un modelo patológico hacia uno más constructivo para sugerir las recomendaciones educativas necesarias (Lewis, 1990; Butelman, 1989; Dabas, 1990).

Los modelos médico y psicométrico intentan entender al niño, pero no permiten comprender el comportamiento de los padres o el del maestro escolar en relación con ellos.

El supuesto del que se partió en esta investigación es que todas las personas intentan construir modelos de explicación de los acontecimientos a los que se enfrentan en la vida diaria. Por tanto, es posible plantearse las preguntas: "¿Cómo construye una persona estos modelos?"; "¿Cómo entienden los padres y los maestros al niño con problemas emocionales y de conducta?"; "¿Cómo intenta el niño comprender al padre y al maestro?".

Puesto que se cree que la colaboración con los padres exige una comprensión negociada de sus percepciones (sus modelos), se llega a la conclusión de que la Teoría de los Constructos Personales permite trabajar con los padres y maestros (Bannister y Fransella, 1980). La teoría se basa en la premisa de que las personas construyen modelos para prever acontecimientos. Por tanto, todas las personas son consideradas como científicos y es, así, un modelo por cuanto se aplica por igual al comportamiento del científico, del maestro, de los padres o del niño.

El enunciado básico de la teoría asume la forma de un postulado fundamental y 11 corolarios:

- *Postulado Fundamental: los procesos de una persona son canalizados psicológicamente por la forma en que prevé los acontecimientos.*
- *Corolario de Construcción: la persona prevé los acontecimientos construyendo sus repercusiones.*
- *Corolario de Individualidad: las personas se diferencian por sus construcciones de los acontecimientos.*
- *Corolario de Organización: cada persona desarrolla, por propia conveniencia para prever los acontecimientos, un sistema de construcción que incluye relaciones ordinales entre constructos.*

- *Corolario de Dicotomía: el sistema de construcción de una persona se compone de un número finito de constructos dicotómicos.*
- *Corolario de Elección: una persona elige para sí aquella alternativa de un constructo dicotomizado en la que prevé mayores posibilidades de ampliar y definir su sistema.*
- *Corolario de Gama: un constructo sólo es adecuado para prever una gama finita de acontecimientos.*
- *Corolario de Experiencia: el sistema de construcción de una persona varía a medida que ésta construye sucesivamente repercusiones de los acontecimientos.*
- *Corolario de Modulación: la variación en el sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos dentro de cuya gama se encuentra las variantes.*
- *Corolario de Fragmentación: una persona puede emplear sucesivamente una variedad de subsistemas de construcción que por inferencia son incompatibles entre sí.*
- *Corolario de Similitud: los procesos psicológicos de una persona son similares a los de otra en la medida en que la primera emplea una construcción de la experiencia similar, a la empleada por la segunda.*
- *Corolario de Sociabilidad: una persona puede cumplir un rol en un proceso social que implica a otra en la misma medida en que la primera construye los procesos de construcción de la segunda (p. 43).*

El supuesto básico del modelo es que todas las personas están interesadas en prever lo que les ocurre y lo que ocurre a su alrededor. Su necesidad es entender el mundo, ser capaces de realizar predicciones exactas, de forma que puedan adaptarse adecuadamente a su situación. Para dar un sentido al mundo de este modo, cada persona construye en su mente un modelo de los acontecimientos. El término "constructo" se utiliza para dar a entender que el individuo construye el modelo sobre la base de su experiencia, cualquier parte de la cual pueda ser percibida o interpretada en muchas formas diferentes. El modelo construido por el individuo guía su conducta.

Según Kelly (1955) permite a la persona interpretar un acontecimiento tal como una situación o la conducta de otra persona. Sobre la base de la interpretación realizada, se emprenderán las acciones adecuadas. La interpretación correcta o no, es probable que la persona que considera la situación como peligrosa actúe para reducir el peligro. La madre y/o maestra que considera al hijo como desobediente, se comportará de forma que intente anular la desobediencia percibida. Su interpretación será real para ella, aunque otros puedan no estar de acuerdo con su visión de la conducta del niño. La percepción por parte de uno de los padres de lo que constituye un problema de conducta puede diferir de la visión del otro, aunque ambas sean igualmente reales. Por ejemplo, ¿cuántas veces y durante cuánto tiempo al día tiene que gritar un niño para que esto se considere un problema? En definitiva, si se va a trabajar en asociación con los padres y maestros, se debe aceptar la realidad de sus interpretaciones y no oponerse a ellas o ignorarlas.

Puesto que los acontecimientos del mundo son complejos, es de esperar que el modelo construido refleje esta complejidad. Para comprenderlo, Kelly (1955) sugirió que se viera el modelo como un conjunto de discriminaciones que la persona puede realizar. Llamó a cada discriminación un constructo. Por ejemplo, la discriminación entre personas honradas es un constructo. Igualmente, la discriminación entre blancos y negros, adultos y niños, buenos y malos, profesionales y padres, son ejemplos de constructos diferentes. El modelo puede ser contemplado como un conjunto de constructos. Es una estructura compuesta de un gran número de constructos, de los que no todos tienen por qué ser conscientes o expresables verbalmente, y cada uno de los cuales se aplica a una gama limitada de acontecimientos. Por ejemplo, el constructo "honrado-no honrado" puede ser aplicado a uno mismo o a otras personas, pero no a las plumas.

En este punto, se podría pensar que un "constructo" es lo mismo que, por ejemplo, una idea o a una actitud. En cierto sentido lo es, pero no se trata simplemente de un concepto adicional; se utiliza como sustituto. Hay multitud de términos en el lenguaje cotidiano que se refieren a acontecimientos "mentales" muy similares. Por ejemplo, los que se mencionaron, así como valores, conocimiento, cogniciones, reglas, percepciones, etc. Al utilizar una sola palabra (es decir, constructo) se simplifica esta complejidad. Es decir, se podría preguntar a una madre qué piensa de su hijo. Ella podría responder que le quiere mucho pero que cree que tiene graves problemas de conducta. Se podría discutir, con poco provecho, si una respuesta así refleja el sentimiento, los valores, las actitudes o a las percepciones de la madre. Con este modelo, todo lo que se ha de hacer es decir que así es como ella construye a su hijo. El resultado es que se tiene un modelo parco que no exige diferenciar y definir todas esas nociones alternativas y superpuestas (Cunningham y Davis, 1994).

Se supone, por tanto, que en la mente se dispone de un conjunto de constructos. Kelly (1955) consideró a este conjunto como un sistema organizado y no como un grupo aleatorio. Supuso que los constructos se relacionan entre sí de diversas maneras. Por ejemplo, la decisión de prestar dinero a una persona dependerá no sólo del constructo acerca de esa persona como "honrada-no honrada", sino también de los constructos "olvidadiza-no olvidadiza", "ahorrativa-no ahorrativa", etc. Igualmente, un diagnóstico de un problema de conducta es un constructo que implica varios otros constructos como "C.I. bajo" en oposición a, por lo menos "C.I. medio" , "sin habilidades sociales" frente a "con habilidades sociales", "necesitado de supervisión" frente a "independiente", etc. La conducta significativa resultante no deriva por tanto de constructos aislados sino de una serie de constructos de interacción (Pope y Keen, 1980).

El hecho de que los individuos sean muy diferentes en sus reacciones puede explicarse en función de sus diferentes sistemas de constructos. Las personas difieren en el número de sus constructos, el contenido de los mismos y los modos en que están organizados. Aún así, los individuos muestran algunas similitudes por cuanto hay constructos compartidos (Bannister y Fransella, 1980). Dentro de una cultura, el hecho de que todos comparten supuestos comunes sobre el mundo facilita la interacción. Se comparten constructos sobre cómo comportarse con los demás, sobre lo que está bien y lo que está mal, y por tanto se es capaz de prever el comportamiento adecuado en las situaciones sociales. En general, son tanto los constructos compartidos como los exclusivos los que determinan la interacción con otras personas. Esta proposición se encuentra en la base de nociones tales como las de asociación, colaboración y empatía.

El sistema de constructos no está fijo, sino que evoluciona constantemente. Se responde a una situación dada en función de cómo se le construye. Un constructo puede ser o no correcto. Si lo es, es poco probable que cambie. Si, por el contrario, la previsión resulta errónea, o nula, es probable que el constructo cambie. Por ejemplo, la trabajadora social que acude al domicilio puede considerar que una madre se ha adaptado bien al diagnóstico de enfermedad cardíaca de su hijo, pero esto cambia drásticamente si a continuación la madre comenta que espera que el niño comience a practicar un fuerte ejercicio físico. Esto anula la construcción inicial, sobre esta madre, que debe ser revisado. Igualmente, una madre que siempre se ha considerado incapaz de controlar a su hijo, tendría que cambiar su opinión sobre sí misma si descubre que el uso de los métodos aconsejados por el psicólogo le permiten conseguir que el niño haga lo que ella le dice.

Aunque Kelly (1955) utilizó palabras como ansiedad, miedo culpa, lo hizo en formas un tanto diferentes del sentido que generalmente se les asigna. Definió las emociones en relación con el proceso de cambio como la *conciencia de cambios significativos o inminentes en el sistema de constructos* (p. 49). Por ejemplo, consideró la ansiedad como la conciencia de la persona de que los acontecimientos a los que se enfrenta están fundamentalmente fuera de los límites de sus sistemas de constructos. De hecho, la persona es incapaz de comprender lo que ocurre por cuanto no dispone de constructos para prever la situación concreta. En consecuencia, debe desarrollar constructos totalmente nuevos para comprender los acontecimientos, o modificar los existentes de una forma que le permita entender algo (Davis y Cunningham, 1985; Pope y Keen, 1981; Bannister y Fransella, 1980; Bernstein y Nietzel, 1986).

## 1.21. CONSTRUCTOS DE PADRES Y MAESTROS DE NIÑOS CON PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

Los padres desarrollan a lo largo de su vida un sistema de constructos para entender el mundo. Una vez que deciden tener hijos, una parte de este sistema debe ser elaborado con el propósito específico de prever el comportamiento de sus hijos y el suyo propio en relación con ellos. Esta parte del sistema de constructos será desarrollada hasta cierto punto durante el embarazo (Lewis, 1990; Campion, 1987; Minuchin, 1984; Mahoney, 1991). Puede tener su origen en las experiencias que los padres tuvieron en su infancia y en las experiencias de los niños que conocen, pero la atención se centra en las actividades de los niños y de las personas que se ocupan de ellos en los meses previos al nacimiento.

La forma inicial, muy cautelosa, en que los padres manejan a su primer hijo refleja su falta de conocimientos, de su sistema de constructos sin elaborar, el cual se desarrolla con rapidez y evoluciona para asimilar los cambios que tienen lugar en el niño. Por ejemplo, cuando el bebé tiene pocas semanas, la afirmación de los padres de que "tenemos que pasear con él en brazos para conseguir que se duerma" es un constructo sobre un aspecto del niño. Es la manera que tienen los padres de prever lo que hay que hacer con el niño, que cambiará a medida que el niño crezca y ellos descubran otras formas de conseguir que se duerma. Una vez más, y con independencia de su exactitud, la idea de que "le deben estar saliendo los dientes" es utilizada para explicar todo tipo de cambios a corto plazo en las rutinas y la irritabilidad del niño (Cunningham y Davis, 1994).

Los constructos usados por los padres dan un sentido al comportamiento de su hijo y permiten una interacción significativa, aunque a veces esté un tanto alejada de la realidad. Por ejemplo una vocalización espontánea y casual de un recién nacido puede ser construida (es decir, interpretada) como "me está hablando". Un cambio facial puede ser considerado como una sonrisa e interpretado como un reflejo de los sentimientos del bebé; por ejemplo, el constructo "le gustas". En esta etapa la exactitud de los constructos puede carecer de importancia. Lo que es probablemente más significativo es que los padres realizan interpretaciones que los llevan a suponer que el niño intenta comunicarse con ellos, y por tanto, los llevan a interactuar socialmente con él, lo cual puede ser considerado como una condición previa importante para el progreso futuro de su desarrollo (Lewis, 1990).

Si se *escucha* a los padres y maestros se puede apreciar la frecuencia con que expresan sus explicaciones/construcciones. De hecho, todo lo que hacen y dicen es una manifestación de sus constructos. Por ejemplo, en el siguiente intento de un padre por describir a su hijo a otro adulto se observa un conjunto relativamente complejo de constructos: "A veces, hace berrinches. No lo entiendo, y mi reacción es enojarme, pero me parece que no debería. Parece hacerlo cuando está frente a los extraños, cuando está cansado y cuando ha habido algún cambio en su rutina diaria ...". El constante intento por comprender queda ilustrado además por una madre que describía la imitación por su hija el comportamiento de una niña más agresiva como "un intento de apaciguarla; de llegar a parecerse tanto a ella que pueda sentirse segura". Una explicación así es digna de un psicoanalista, aunque haya sido expresada por una madre sin acceso a tal preparación profesional. Hasta el silencio y la ausencia del niño pueden ser interpretados de modo diferente, como en el caso de dos madres que están sentadas en una habitación, mientras sus hijos juegan en otro lugar, cuando una de ellas repentinamente se muestra preocupada y dice: "No los oigo, ¿Qué estarán haciendo?" y la segunda responde tranquilamente: "Están callados, deben de estar bien".

Aunque se han dado ejemplos de expresiones verbales de constructos, los padres y maestros no siempre usan los constructos conscientemente, ni son siempre capaces de formularlos con palabras. Por ejemplo, si se pregunta a una madre por qué ha hecho algo con su hijo (por ejemplo, darle un juguete determinado), es posible que no sea capaz de responder. Al ser cuestionada una madre por qué seguía tomando a su hijo en brazos, dijo que no lo sabía. El interrogador sugirió que quizás lo hacía porque le parecía que el niño estaba siendo travieso y ella aceptó sin más esta explicación. Al reflexionar, sin embargo, añadió que era su impresión de que el niño estaba molesto lo que motivaba su conducta, puesto que sólo se volvía travieso cuando no se sentía a gusto. Sea cual fuere la verdad de la situación este ejemplo quizás muestra bien que hay formas alternativas de construir un mismo acontecimiento y que los constructos no son necesariamente explícitos o conscientes, sino que son una parte automática de la existencia.

Lo que se ha mencionado hasta aquí se aplica a todos los padres y maestros, tengan o no sus hijos y alumnos problemas de conducta. La única diferencia es que los padres de estos niños tienen que afrontar al menos una crisis más significativa, quizás la primera de muchas, tiene lugar en el momento del diagnóstico, que puede alterar su capacidad de prever el comportamiento y el desarrollo de su hijo. Esta capacidad se ve además obstaculizada por el hecho de que su hijo es distinto a los otros niños. Esto hace que los



padres no puedan observar a otros niños y utilizar esta información para entender el comportamiento de su propio hijo (Dabas, 1990).

Esto constituye enfrentarse a una situación que normalmente está fuera de los límites de sus constructos. Los padres no han previsto tener un hijo con problemas de conducta, así que sus predicciones sobre él basadas en el sistema de constructos desarrollados durante el desarrollo del niño quedan inmediatamente anuladas. En la mayoría de los casos saben poco o nada sobre niños con estos problemas, en cuanto a sus causas, características presentes y desarrollo futuro. Ante esto los padres son vulnerables, se encuentran en un estado de confusión e incertidumbre considerables.

Los maestros, también en su interactuar cotidiano en la escuela, registran datos, elaboran descripciones que se articulan con significados en su relación con los niños con problemas de conducta, es decir, construye "esquemas " sobre el comportamiento de sus alumnos. Los parámetros que los maestros emplean en sus constructos pueden obtenerse de construcciones sobre la normatividad, disciplina, o buen comportamiento que la propia institución escolar construye y favorece la diferenciación social en la escuela (Zúñiga Rodríguez, 1985).

Las personas y maestros, no se muestran incapaces de predecir durante mucho tiempo, en seguida emprenden la reconstrucción de un marco de referencia que les permita comprender. Tras la confusión inicial, los padres comienzan a preguntar. Esta es la primera estrategia para conseguir información con vistas a la reconstrucción. Necesitan saber las causas del trastorno, qué se puede hacer al respecto, y qué pueden esperar del futuro. No es de extrañar que la incertidumbre respecto al futuro sea lo más difícil de encarar tanto para los padres como para el maestro escolar y el profesional encargado del caso. Al trabajar con las familias en este punto, es frecuente escuchar cuestionamientos y dudas sobre su propia capacidad para desenvolverse individualmente, o la solidez de su relación matrimonial y los efectos de la situación sobre sus otros hijos (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996; Sorrentino, 1990; Campion, 1987; Minuchin, 1984 ).

Es una estrategia que permite explorar la situación para ayudar al proceso de reconstrucción. Son potencialmente beneficiosas y no deben ser ignoradas. La agresividad contra el maestro o profesional en educación especial, incluso la negación del problema puede ser, al menos temporalmente, adaptativa, al permitir a los padres conservar el modelo que tenían antes del diagnóstico, dándoles así un margen para considerar la situación cuando se encuentren con fuerzas suficientes.

Gradualmente, la mayoría de los padres se recuperan, en el sentido de que son capaces de comprender la situación lo suficiente como para iniciar el proceso de adaptación . En este momento han desarrollado un nuevo sistema de constructos que les permite adaptarse a la vida cotidiana con el niño, e incluso intentar acciones de ayuda. Por supuesto, su adaptación no podrá ser absoluta, sino relativa a su situación de momento. El reajuste se producirá cuando el niño evolucione o no evolucione, y cuando tengan lugar nuevos acontecimientos, como el diagnóstico de otras deficiencias y el reconocimiento de cambios o mejorías. Incluso acontecimientos como el comienzo o el fin del ciclo escolar requieren cambios en el modelo que los padres han desarrollado (Cunningham y Davis, 1994; Dabas, 1990).

Independientemente de la "gravedad", naturaleza y causas de los problemas de conducta de los niños, éstos son personas que elaboran un sistema de constructos que les ayude a entender los acontecimientos y a preverlos. Es posible que su "problema" obstaculice el proceso, con lo que pueden ser capaces de realizar menos discriminaciones, menor exactitud en sus juicios, más lentos para darse cuenta de que una predicción no es válida y para cambiar cuando tienen que hacerlo. De cualquier forma, lo intentan. El niño con alteraciones del comportamiento puede esforzarse para entender, por ejemplo, la indicación de disciplina de su maestro (Elichiry, 1987; Santa Ana, 1980).

Para Cunningham y Davis (1994) esta concepción del niño tiene implicaciones directas para las estrategias educativas. La primera es que se puede cambiar la orientación del programa a seguir. En lugar de decidir lo que se debería intentar enseñar sobre la base de los hitos del desarrollo individual o familiar, se puede considerar al niño como un individuo que tiene un conjunto de formas de comprender el mundo y un conjunto de conductas relacionadas para actuar sobre él. Para avanzar, por tanto, se necesitaría comprender qué constructos posee el niño para tratar de comunicarse más eficazmente con él e intentar ayudarlo a desarrollar nuevos constructos que pueden ser de más valor. Esto significa tratar de combatir los constructos que utiliza el niño, en lugar de imponerle necesariamente un conjunto de constructos. Una vez que los constructos del propio niño están más claros, los padres o el profesional se encuentran en mejores condiciones para prever las formas de ayuda y desarrollarlas.

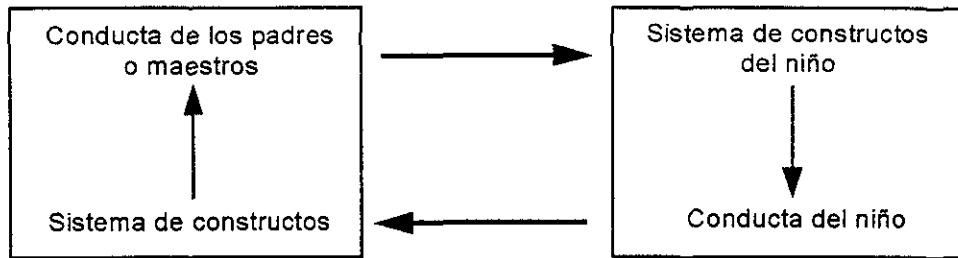
Ha habido una serie de enfoques en psicología evolutiva que han partido de que es la conducta de los padres y de otros adultos (maestros) los que moldean el desarrollo del niño (Mahoney, 1984, 1990; Lansky, 1987; Aguilar Kubli, 1986; Galindo y Bernal, 1980; Bijou, 1980; Pérez, 1979). En cambio, el criterio más reciente es que padres, hijos y maestros se influyen recíprocamente. Esto quiere decir, que los padres y maestros actúan de cara al niño y por tanto pueden influir en su desarrollo, pero cada niño es diferente desde el momento de su nacimiento y su conducta influye en la de los padres. Su relación puede ser considerada un sistema estrechamente articulado de tal forma que el desarrollo no se puede entender si se examina la conducta de los padres, de los maestros o la del niño por separado ( Sorrentino, 1990; Otero, 1989; Butelman, 1989; Elichiry, 1987; Minuchin, 1984). Este enfoque ha llevado a la conclusión de que un desarrollo satisfactorio es un proceso mutuo. Por ejemplo, cuando interactúan se tuman para hablar y escuchar y la conducta de cada uno se acomoda estrictamente a la del otro, lo cual es el resultado de una observación atenta de la conducta del otro.

A este cuadro se ha de añadir una dimensión relacionada con las formas en que cada individuo, en la interacción, construye la conducta del otro. Sería útil, por tanto, tratar de comprender la interacción de acuerdo con el modelo descrito en la figura 1. Este modelo muestra que una acción realizada por el niño es un acontecimiento que puede ser construido por los padres, cuya conducta es entonces regulada por la construcción de la del niño.

A su vez, la conducta de los padres es observada por el niño y construida de forma que produce una acción posterior por parte de éste, y el ciclo continúa hasta que uno de ellos dirige su atención hacia otro punto. Por supuesto, esto también será construido por el otro y de esto resultará una determinada conducta.

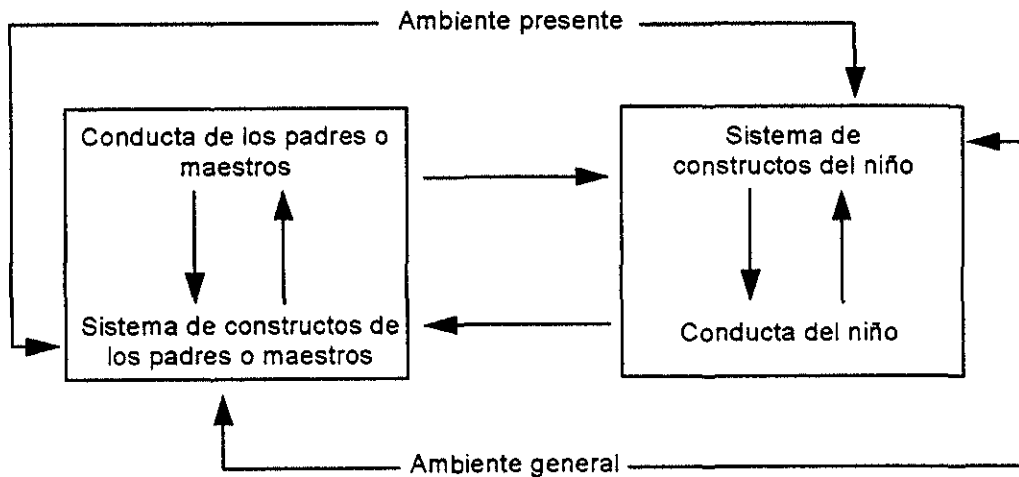
Esto se basa en el corolario de sociabilidad de Kelly (1955), que dice que *sólo podemos cumplir un rol en relación con otros en la medida en que construimos sus constructos* (p. 96). Sin embargo, sólo observando la conducta del otro, se pueden realizar juicios sobre su modo de construcción.

**FIGURA 1. EL CICLO DE INTERACCIÓN PADRES/MAESTROS-HIJOS**



Claro está que su construcción de la conducta del niño no es lo único que influye en una madre. Como se muestra en la figura 2, la conducta de la madre se verá también condicionada por: a) el modo en que construye su propia conducta (por ejemplo, "no debería haber hecho esto", "lo voy a maleducar"); b) lo que construye como valioso (por ejemplo, (quiero que sea obediente"); c) el modo en que construye el contexto presente, incluyendo la presencia de otras personas (por ejemplo, "el maestro va a pensar que soy demasiado consentidora"); d) los modos en que construye todos los aspectos de su medio ambiente (por ejemplo, "si tuvieramos más dinero, una vida mejor..."). De manera parecida, la conducta del niño puede verse influida también por estos factores.

**FIGURA 2. EL CICLO DE INTERACCIÓN Y OTRAS INFLUENCIAS**



Para ilustrar la utilidad de este modelo para padres y maestros, se expondrá un ejemplo de cómo puede ser empleado para entender la forma en que pueden haber surgido y desarrollado posteriormente algunos problemas específicos.

Es importante considerar que independientemente del punto del ciclo mostrado en la figura 1 en que se plantea el problema, tendrá implicaciones en todos los demás puntos del diagrama. Se describe un ejemplo de un problema conductual específico del niño el que inició el ciclo de cambios:

La madre de un niño de 8 años acudió a consulta a causa de los accesos de ira de su hijo. el psicólogo escuchó largas afirmaciones centradas en la infelicidad y sufrimiento de la madre y en su incapacidad como madre de hacer feliz al niño. Tenía la impresión de que su hijo la odiaba y había comenzado a odiar al niño. Tras una cuidadosa observación de las expresiones emocionales del niño, los padres volvieron a la consulta asegurando excitados que nada parecía hacerlo sonreír y que el contacto directo le molestaba. Además, tenían la impresión de que siempre había sido así. Entonces elaboraron la siguiente explicación. El niño rara vez mostraba una emoción positiva (conducta del niño), y la madre veía esto como infelicidad (construcción de la madre). Ella, entonces, intentaba consolarlo con más tesón (conducta de la madre). Esto era presumiblemente percibido por el niño como hostilidad (construcción del niño), puesto que solamente lloraba y se enojaba (conducta del niño). En consecuencia, con el tiempo la madre comenzó a creer que su hijo no la quería y que era, por tanto, una mala madre (construcción de la madre) y comenzó a atenderle sólo cuando era necesario (conducta de la madre).

Las dificultades pueden también provenir de que el niño tenga problemas para construir los acontecimientos de manera significativa. Por ejemplo, un niño con problemas de conducta y además déficits cognitivos tendrá dificultades para elaborar un sistema de constructos adecuado. Dado que no será capaz por consiguiente de prever la conducta de sus padres, es posible que su conducta no esté sincronizada con la de éstos. Es posible que éstos, explícita o implícitamente, construyan que el niño es "incapaz de comportarse de otra forma" o "incapaz de saber lo que no hay que hacer" o que "no tiene la culpa", y esto influirá en la conducta de los padres. Por ejemplo, pueden reemplazar al niño, como cuando no sólo le preguntan algo sino que también le dan la respuesta. La observación de que los padres y los profesionales aumentan su locuacidad con los niños con problemas de conducta puede ilustrar esta tendencia. Los padres también pueden construir que "no entienden" o son "incapaces" en otros muchos sentidos, pero, crean lo que crean, ello influirá en su conducta hacia el niño, que de nuevo tendrá problemas para comprender. En tales circunstancias, es muy fácil ver cómo la sincronía de la interacción puede ser difícil de mantener y puede transformarse en una tarea unilateral en la que el niño aporte muy poco.

Por supuesto, los problemas pueden surgir no de factores relativos al niño sino de los constructos o de la conducta de los padres. Por ejemplo, una pareja empezó a preocuparse porque su hijo simplemente sano hubiera sufrido una lesión cerebral en una caída. Empezaron a buscar signos de ésta en todo lo que hacía; su modelo del niño de alguna forma empezó a colocar el constructo "lesionado" en el centro de sus percepciones de aquél. Prácticamente todo lo que hacía podía tener un significado. El

hecho de que durmiera con exceso o de que no durmiera eran claros signos de un problema. El resentimiento creciente del niño era relacionado con la desinhibición causada por la lesión cerebral. De hecho, a causa de su construcción, se volvieron muy ansiosos y muy dominantes en su conducta hacia el niño. En consecuencia, éste lo interpretó como una intromisión y respondió intentando distanciarse. De nuevo se puede apreciar el efecto de concatenación en el ciclo de la interacción. Los efectos se invirtieron rápidamente cuando se ayudó a los padres a reconstruir su situación. El historial médico del accidente fue recuperado y mostrado a los padres. Demostraba que no había habido lesiones en la cabeza.

El modelo aquí expuesto no sólo tiene valor para comprender las secuencias causales, sino, lo que es más importante, para sugerir posibles intervenciones, así como para analizar y comprender mejor métodos terapéuticos y pedagógicos alternativos de forma de que resultados sean más positivos. Por ejemplo, la modificación de conducta puede ser considerada como un sistema cerrado de constructos que conduce a contemplar la conducta de acuerdo con constructos tales como, estímulos y respuestas, antecedentes y consecuentes de respuestas, y refuerzos. Por ejemplo, si se elogia aun niño desobediente por obedecer una orden, habrá más posibilidad de que obedezca a un orden posterior. Aunque esto puede funcionar, quizás no se la explicación más útil decir que el niño se ha vuelto más obediente porque ha sido reforzado.

De acuerdo a la teoría de los constructos personales, podría decirse que los padres y maestros, al elogiar cada respuesta obediente, adquieren una conducta más coherente, con lo que el niño advierte la coherencia y construye que merece la pena hacer lo que le dicen y, por tanto, obedece. El proceso del ciclo de interacción continúa, sin embargo, porque los padres pueden entonces reconstruirse como más "eficaces" con su hijo y reconstruirlo de formas más positivas. En consecuencia, pueden cambiar su conducta de diversas formas, tales como ser más positivos, más tolerantes, tranquilos, así como más coherentes.

Se puede ver la interacción entre los padres y el maestro de la misma forma que se ha visto la de los padres y el niño en las figuras anteriores. La conducta de unos dependerá de la conducta de otros y de los modelos que construyan para entenderse unos a otros. Por tanto, es importante preguntarse cómo construyen los padres a los maestros y viceversa. Es obvio que este proceso comienza con la construcción por parte de los padres de la etiqueta asignada al profesional, por ejemplo, trabajadora social, psicólogo, maestro, etc. Sus construcciones de la función de estas disciplinas los llevarán a prever qué ayuda pueden obtener.

Es esencial, pues, que los profesionales descubran cómo los construyen los padres y cómo construyen acciones iniciales. Más tarde, son las construcciones que realizan los padres de la conducta del profesional, y no sólo esta conducta per se, las que se convierten en el principal componente de la relación.

El modelo de los constructos personales es importante para el profesional porque le ayuda a entender un conjunto complejo de circunstancias y acontecimientos así como a comprender sus propias percepciones y emociones en la interacción con los padres y maestros para trabajar eficazmente, sin embargo, como todos los marcos teóricos, es necesario llevarlo a la práctica para comprenderlo y evaluarlo.

En este sentido y retomando lo hasta aquí descrito, muchos de estos niños son identificados por los maestros, aunque pocas escuelas usan procedimientos de evaluación sistemática para su selección, y es aquí donde las opiniones, actitudes, valores e ideas sobre éstos, median su señalamiento. Conocer qué construcciones cognitivas median la interacción del maestro y los padres con el niño fue necesario para los fines de esta investigación.

## II. INTERACCIÓN INSTITUCIONAL FAMILIA - ESCUELA

Una concepción dinámica e interactiva se manifiesta en las relaciones personales, en el conocimiento y participación en el grupo familiar y escolar. Ellos son ciertamente agentes básicos en el proceso de socialización del niño pero su funcionamiento -en distintos niveles e intensidades- es también modificado por la actividad infantil. A través de sus experiencias, el niño va construyendo su propia representación del mundo social, un mundo que termina al principio en sí mismo, en su familia y en sus compañeros, pero que se va ampliando progresivamente a las instituciones sociales, educativas, económicas y políticas (Marchesi, 1985).

Sin embargo, como señala Damon (1981), los aspectos subjetivos y las relaciones interpersonales estaban siendo marginadas en este enfoque. El mundo social era concebido como un conjunto de personas estáticas, de las que se podía conocer e inferir sus pensamientos, sentimientos e intenciones, pero que no establecían un intercambio mutuo con el sujeto cognoscente. Por el contrario, la realidad del desarrollo cognitivo es muy distinta: la persona conoce el mundo social a través de las relaciones e interacciones que va estableciendo con distintas personas, grupos y realidades humanas.

Es así como las instituciones constituyen en sus niveles normativo y concreto (el proceso), los espacios intermediarios entre el individuo y la sociedad. Ellas constituyen los diferentes encuadres que otorgan, con sus roles, las identidades parciales de los individuos que en ellas participan y a través de las cuales habrán de configurar el perfil de sus identidades: la familia, el jardín de niños, la escuela en sus distintos niveles, el trabajo, etc.

El individuo no se incluye por igual en tales encuadres. En algunos su inserción es decidida por otros sin que necesariamente se haya requerido antes su aceptación. El lugar del poder de esta decisión es lo que habrá de delinear las características de cada institución. Se considera la familia, núcleo donde el individuo pasa generalmente toda su vida, siendo la primera su familia de origen (Estrada Inda, 1990; Haley, 1990; Minuchin, 1984).

### 2.1. LA FAMILIA

La familia es una estructura articulada, presente en todos los sistemas sociales conocidos. De manera genérica se puede definir como una unidad de cooperación, basada en la convivencia que tiene por objeto garantizar a sus miembros el desarrollo y la supervivencia física y socioeconómica, la estabilidad emocional y la protección en los momentos difíciles (Barcelata y Martínez, en Acle, 1995).

Fundada en una alianza de adultos, la familia tiene entre sus funciones, la procreación y la crianza de los hijos. Esto abarca tanto los cuidados necesarios a un desarrollo sano, como la transmisión de la cultura y de las normas sociales de la comunidad de pertenencia. Esto es, el infante caracterizado por tiempo y ritmo de crecimiento físico y mental, debe adquirir un gran número de habilidades, entre ellas la de saber someter sus impulsos innatos a las reglas del grupo antes de convertirse en uno de sus miembros adultos (Raimbault, 1969).

Tales reglas comprenden también la adquisición de los conocimientos para integrarse plenamente en el sistema socioeconómico como individuo autosuficiente. En la sociedad urbana, los deberes asignados a la familia recaen principalmente en la pareja de cónyuges progenitores (Selvinni Palazzoli, 1990).

Dentro de la familia nuclear rige una jerarquía que define las relaciones recíprocas, la distribución del poder de decisión y de la responsabilidad y los roles componentes del grupo. Naturalmente, la familia es una estructura relativamente variable, de acuerdo con las fases que el niño vive en el curso de su desarrollo. La historia evolutiva comprende periodos distintos, que van desde la unión de la pareja, pasando por un periodo posterior al nacimiento de los hijos, hasta la terminación, con el regreso a la pareja anciana.

En cada una de las fases, las personas que comprenden el grupo negocian entre sí la posición que ocuparán en la organización familiar, la cual, definida a grandes rasgos por costumbres sociales, deja espacio para numerosos ajustes (Selvinni Palazzoli, 1990).

Las diversas formas de relación se estructuran a través de una búsqueda de equilibrio que satisfaga las necesidades, deseos y expectativas de los miembros de la familia. La negociación sobre estas reglas es en parte explícita y en parte implícita, en parte consciente y en parte asumida inconscientemente en los comportamientos cotidianos.

A este conjunto de reglas y jugadas con las cuales cada miembro de la familia influye en el comportamiento de los restantes y es influido por ellos, se le denomina según Selvinni Palazzoli (1990), el juego familiar.

Por lo general, la familia "juega" de manera inconsciente, sin embargo, algunas repeticiones fácilmente observables permiten inferir desde afuera las reglas que gobiernan el juego familiar. Este juego permite amplias y diversas formas de adaptación y puede observar múltiples variaciones que la vida cotidiana constantemente suscita.

## 2.2. TIPOS DE FAMILIA

Tipificar a la familia representa un intento de describir de forma más o menos ordenada las características principales de una familia. Implica una descripción de ciertos patrones repetitivos en la familia, en términos de interacción, formas y pautas de comunicación, "transacciones familiares", manejo de aspectos tales como: autonomía, independencia, poder, entre otros, a fin de detectar algunos elementos claves que permitan comprender de manera más precisa y objetiva el funcionamiento y dinamismo familiares, dando pauta a un proceso de evaluación e intervención dentro del sistema familiar (Minuchin, 1984).

Son muchas y variadas las clasificaciones que se hacen de las familias, según el enfoque teórico, o el objetivo. De acuerdo a su estructura y organización los tipos de familia más frecuentes son (Minuchin, 1984): a) familia con soporte, es decir, aquellas con un hijo parental; b) familia con tres generaciones, en las que viven también los abuelos, constituyéndose así en parte directa e importante de ellas; c) familia acordeón, que se caracteriza por tener un padre periférico (distante, no involucrado); d) familia con huéspedes, entendido a este como otro miembro más de la familia, debido a su presencia o convivencia permanente en ella, como por ejemplo, una trabajadora doméstica, un tío, un hermano(a), primo, etc.; e) familia con fantasmas, aquella en la



cual hay un miembro muerto o ausente, generalmente el padre, pero que actúa como si ese miembro conviviera y estuviera presente en la familia; f) familia con padrastro o madrastra.

Por otra parte, también, desde un enfoque estructuralista (Minuchin, 1984) y en función de los límites, las familias pueden ser: 1) Amalgamadas, 2) Desvinculadas, y 3) Funcionales ("normales"). En el primer tipo de familia, los límites no se encuentran bien delimitados, no son claros, toda la familia pareciera más bien una masa amorfa, en la cual no hay diferenciación entre sus miembros. Por lo contrario, en las familias desvinculadas, existe una exagerada importancia al proceso de individuación, a tal grado que el sentido de pertenencia parece no existir, de tal suerte, que la conducta o lo que le pase a un miembro no parece afectarle a otro. El tercer tipo de familia: la familia funcional, representa el punto de equilibrio, ni los miembros están "fusionados" e indiferenciados, ni desarticulados e independientes, permitiéndose por ello pautas de ajuste al interior de la misma.

La familia amalgamada ante un problema, o situación conflictiva, tiende a exagerarlo, y a centrar y dirigir toda su energía a dicho problema; mientras que la familia desvinculada pudiera en un momento dado actuar como si no existiera o no le afectara, no poniéndole atención. El problema parece no afectarle (Haley, 1990).

En el caso particular de enfrentarse con un problema o conflicto que requiera de intervención, la familia amalgamada tenderá a reaccionar proporcionándole una exagerada atención. La vida familiar en tales casos, pareciera girar en torno al miembro problemático, pasando a un segundo plano cualquier otra situación familiar, pudiéndose llegar al grado de frenar o imposibilitar el desarrollo de los demás integrantes del grupo familiar. Asimismo, tenderá a presentarse como una familia muy demandante hacia cualquier proceso de intervención. Bajo tal dinámica, toda la situación tenderá a ser percibida como amenazante y como una fuerte carga para la familia, la cual, en la mayoría de las veces no podrá resolver por sí sola, en este caso el apoyo profesional al sistema familiar puede ser recomendado.

Por el contrario, en una familia desvinculada, un miembro problemático no parece encontrar suficiente apoyo. Es la clásica familia que se desatiende de los problemas. Por ejemplo, con un miembro con retardo mental, la familia desvinculada tendería a reaccionar, casi de manera automática, aislando al sujeto con problemas, optando por esta alternativa como la única solución, sin poner en consideración el nivel o grado de retraso, las posibilidades de cambio en casa, o mediante apoyo externo. Asimismo, sería una acción, en la mayoría de los casos, llevada a cabo por los padres o uno de ellos, debido a que los demás miembros de la familia se mantendrían al margen. Situación, que en principio podría resultar desalentadora para el profesional del cambio, por lo que podría pensarse para tales casos en terapia familiar (Ackerman, 1978).

La familia sabotadora se entiende como aquella que a pesar de que en apariencia está de acuerdo con la intervención y acepta colaborar, y manifiestamente no pone ningún obstáculo, lleva al mismo tiempo una serie de tácticas o acciones que de manera indirecta obstaculizan o frenan el proceso de intervención. Ejemplo de ello, puede ser la situación de que, aún cuando la propia madre solicita atención y lleva a consulta a su hijo por problemas, manifestando gran interés en que se le atienda, resulta que no llega a

tiempo a las sesiones, falta a menudo, cuando se le pide que avise a los otros miembros de la familia: el esposo, para una entrevista, se le olvida decirle, etc.

También son muchos los grupos familiares en los que se detecta un sistema parental escindido y sin comunicación. Su única forma y canal de comunicación es a través de los hijos, en particular el miembro que presenta algún problema -chivo expiatorio- (Ackerman, 1978). Se habla en este tipo de casos de una relación triangular (Minuchin, 1984; Haley, 1970), en la cual el "síntoma" es su único vínculo; es decir, que viene a constituirse en un "pretexto" de comunicación entre los padres y en cuya dirección mandan el mensaje.

Dependiendo de las características de la familia, su dinámica y su estructura; de su nivel de funcionamiento; de los recursos de los que dispone para enfrentar situaciones nuevas y/o conflictivas, etc., la familia por sí sola podrá enfrentar adecuadamente las diversas situaciones que implican la educación y la educación especial, o aceptar apoyo a través de un proceso de orientación familiar, o bien, de terapia familiar.

La familia, por tanto, es un grupo que en su unicidad constituye una institución. Tal como se conoce en la sociedad moderna, y a la que se denomina familia conyugal o nuclear, se define por un lazo de consanguinidad entre padres e hijos. En esta pertenencia se inscribe la primera identidad del hijo y el primer sistema de normas que lo encuadra y le atribuye roles (Lévy Strauss, 1970).

En ella quedará inserto toda su vida; no sólo por haber nacido de una pareja; o porque pueda llegar a crear a su vez una familia, sino porque además llevará en sí el modelo de una familia interna, inconsciente, que le "hablará" con un discurso atemporal y permanente, incluso cuando se trata de hijos adoptivos (Bowen, 1993).

La familia resulta así ser una "institución eterna", no sólo por su propia permanencia sino porque ha infiltrado en mayor o menor grado los núcleos de su constelación (mitos y tabúes) en todos los grupos que integran las demás instituciones sociales, a las que se transfirieron modos de su relación y que subyacen a las conductas manifiestas necesarias para lograr objetivos que divergen de ella. La familia es entonces una institución porque:

a) Se enmarca en las reglas generales de la institución del matrimonio legalizado o no.

b) Porque tiene objetivos específicos y trata de realizarlos:

- conseguir la permanencia en el tiempo a través de la defensa de su sistema normativo (tabú del incesto-exogamia) (Butelman, 1988).

- lograr la inscripción de miembros por procreación o adopción, para su descendencia.

c) Porque se inscribe por lo general en un marco normativo particular acorde con la cultura y la época y que, salvo en casos patológicos, tiende a integrar a sus miembros en la sociedad global (Zuck, 1982).

d) Porque es un lugar de producción: económica, intelectual, afectiva, funcional, ideológica, con particulares relaciones de producción que se asientan dentro de las sociedades clasistas o igualitarias, pero cuyos fundamentos se mantienen en todas (Ferraro, 1986; Sánchez Azcona, 1980).

La familia es así:

1) Un espacio externo en donde es posible acceder a la percepción de fenómenos tanto de raigambre cultural e ideológica insertos en el marco de la tradición, como también de características propias y nuevas.

2) Un espacio interno que se infiere de las actitudes individuales, dentro del estilo familiar, del grado de conformidad con las normas sociales instituidas y de la necesidad y logro de convivencia, todo lo cual configura el perfil especial de cada constelación familiar en su dinámica (Butelman, 1961, 1989).

En ese espacio a dos niveles es donde se funda la estructura de roles a través de pautas de interacción que fortalecen las normas que aseguren su permanencia; en primer lugar, los tabúes que intentan controlar la lucha entre los deseos inconscientes de sus miembros (como grupo familiar) y las necesidades reales, objetivas de la familia (como institución).

La organización verticalista determina los roles afectivos que tienden a manifestarse dentro de cada constelación particular; los padres aman a "sus productos" como propiedad, son "sus" hijos y éstos pertenecen a esta familia por decisión de los padres, quienes los alimentan, los protegen, los controlan. Todos estos cuidados que los niños necesitan, lo pagan con una mayor o menor aceptación del control y de la dominación, porque estos roles que se les asignan son el comienzo de la vida indispensables para su propia supervivencia. Este modelo parece constituir la raíz de las organizaciones jerárquicas de la burocracia, y se pone en evidencia en las empresas familiares porque la presencia cotidiana de sus miembros en el trabajo refuerza en lo manifiesto la tendencia del "sistema familiar" (Ferraro, 1986; Mead, 1962).

Esto sucede en razón de que el ejercicio del poder verticalista no se da sólo como imago paterna en los jefes y otras autoridades, sino como acción directa de las personas reales (presentes como interlocutores), repetidas en la familia y en la institución laboral.

Por lo tanto, ese poder de los padres sobre los hijos produce una compulsiva diferencia económica y afectiva, lo cual es con frecuencia totalmente inconsciente. En tal medida suele ser así, que las instituciones terminan organizándose con el mismo ritmo familiar; las necesidades objetivas dejan entonces su lugar al nivel de los deseos y de los conflictos psicofamiliares.

En el énfasis que se pone en mantener el sistema normativo y la preocupación de no salirse de ese encuadre, las familias suelen convertirse en lugares donde se rigidizan los roles y se termina viviendo en un espacio del "no sabe", "no se puede", "cuidado con la trasgresión de la norma", del "encuadre" y "del pensamiento creador". Estas son las modalidades en las que enraizan la configuración burocrática y su poder tan a menudo coercitivo; pero aun así la necesidad de pertenecer a su familia puede producir renuncias al más inteligente de los derechos: pensar en libertad.

En este punto reside una de las contradicciones más importantes de la institución familiar y su dialéctica fundamental. Es decir que la familia, encuadrada por la historia y sus

tradiciones, por los mitos universales y por los particulares mitos que la recrean, renace y se renueva en cada generación, instituyendo a la vez nuevas necesidades y objetivos.

Una vez que se ha accedido a la dimensión institucional, se comprende que el desarrollo y aprendizaje del niño no es una respuesta sólo individual; se transforma entonces en un testimonio significativo de toda una red de relaciones entre la familia y la escuela (Bateson, 1990; Dabas, 1990; Minuchin, 1984).

### 2.3. LA ESCUELA

¿Por qué se envía a los niños a la escuela?, ¿Qué es lo que los niños aprenden? Realmente, ¿en la escuela se aprenden hábitos, formas de organizar y percibir el mundo? ¿Cuál es el alcance y las consecuencias de su acción formativa? ¿A qué intereses responde? Señalar que la escuela termina con las desigualdades o, por el contrario, señalarla como un medio privilegiado que perpetúa la lógica de las desigualdades en las relaciones de clase no basta para entender el alcance de la acción escolar. En los procesos de socialización participan diferentes agentes de manera complementaria o contradictoria.

Lo que se aprende en la vida cotidiana, en la familia, en el barrio, en los lugares de trabajo y, muy especialmente, a través de los medios de comunicación es tan importante como lo que se aprende en la escuela. ¿Cómo se forma un niño? Es una pregunta que lleva a una doble problemática: a los procesos de socialización como elementos de reproducción y transformación social, y al estudio de la transmisión cultural como un análisis de poder (Safa, 1992).

La educación impartida en la escuela no se limita a brindar instrucción o un certificado para la incorporación al trabajo; también inculca valores que sirven para legitimar y reproducir el orden social, y para promover al mismo tiempo, formas de vidas distintas a las aprendidas en la familia y en la comunidad, generando nuevas expectativas y capacitando para el cambio.

La escuela es reconocida socialmente y desarrolla sus actividades de acuerdo a ciertos ordenamientos institucionales -currículo, tradiciones pedagógicas y organizativas- que la identifican como la institución encargada de transmitir cierto tipo de conocimiento; estos ordenamientos se van especificando a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tanto el maestro como los alumnos son copartícipes en el momento educativo, en la medida en que lo ellos son -la posición que ocupan los maestros, los niños y sus familias en la estructura social, la formación de los maestros, el capital cultural que los niños traen al entrar a la escuela, el origen y la composición e historias familiares- está constantemente presente en los momentos educativos. Las diferencias y desigualdades educativas no sólo se muestran en los datos que corroboran el acceso desigual al sistema educativo formal, en los porcentajes de deserción escolar y en la pirámide educativa, sino que estas diferencias y desigualdades son vividas en el salón de clase (Guevara Niebla, 1992).

En el estudio de la relación entre cultura escolar -lo que la escuela enseña, cómo lo enseña y el resultado de esta acción- y cultura familiar -lo que los niños traen consigo

cuando ingresan al salón de clase-, es importante tomar en cuenta cómo los niños confrontan y se apropian de las exigencias y enseñanzas escolares de acuerdo a lo aprendido en la familia, en la televisión, en el barrio, en la calle, con los amigos.

Para el acercamiento a la problemática educativa se requiere el estudio de la relación que existe entre escuela y sociedad, entre escuela y comunidad, entre modelos y prácticas educativas.

Para comprender las prácticas educativas, lo que la escuela enseña, cómo lo enseña y el resultado de esta acción, se propone el análisis de la participación de los actores sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de estos planteamientos se analizan los vínculos que establece la escuela con procesos de socialización más amplios para, de esta manera, entender cómo y por qué la presencia de la escuela es eficaz o no, repercute o no, y de qué forma contribuye a la reproducción y a la transformación social (Inclán, 1992).

Al institucionalizarse, la educación tiende a transmitir los valores, las ideas y los conocimientos que la constituyeron (tradiciones, mitos, ideologías, etc.). La institucionalización constituye un cuerpo estructurado de normas tendientes a lograr en forma previsible y sistemática la realización de acciones educativas en plazos definidos para obtener resultados que en un momento dado se consideran necesarios. Sin embargo, a causa de la rapidez actual de los cambios es imprevisible la incidencia de tal sistematización en planes de largo alcance sobre la acción educativa.

Pero por otra parte, el cambio frecuente e indiscriminado de los mismos por diferentes ideologías políticas corre el riesgo de ignorar las necesidades reales y convertir el sistema educacional en sólo un concepto abstracto puesto que se hace difícil verificar resultados; se ve el proceso (educación - aprendizaje) en ciclos alterados en su duración prevista y no alcanza el tiempo para reparar errores (Lapassade, 1974).

Ahora bien, el nivel normativo general de la educación y el nivel normativo de la organización concreta donde, las personas desempeñan roles para lograr los fines previstos, constituyen juntos la dimensión institucional. Esta dimensión está constituida en dos espacios: por una parte el externo o lugar concreto y por la otra el interno, simbólico, de todos y cada uno de los integrantes que participan en el proceso, donde reside y toma sentido la organización de esta dimensión institucional. Por lo tanto, éstas se definen por un sistema de conceptos que llevan a conducirse de una determinada manera frente a los "otros", a la vez que por un sistema organizado y conocible de conocimientos (Butelman, 1988).

En consecuencia, estas normas y contenidos adquieren una existencia dinámica sólo si entran en el mundo de la comprensión del niño a través de los diferentes sistemas simbólicos, constituidos por el lenguaje hablado, escrito, gestos, dibujos, etc.; y si se puede producir un interjuego entre las normas y las interacciones personales en el proceso.

Es decir, que un niño no puede ser aislado del contexto ya que mientras aprende también enseña tanto a sus compañeros como a sus maestros y además se expresa en la medida de sus posibilidades, sus afectos y comportamientos. Es en esta dimensión

institucional concreta a la que pertenece este niño y los demás, y por todos y cada uno, obliga con su "hacer" a los otros a contestarle como pueden. Esta obligatoriedad activa desde sus roles contribuye a crear el desequilibrio que es el que justamente permite la permanencia dinámica de la escuela y la posibilidad del cambio y progresión necesarios.

## 2.4. VIDA COTIDIANA Y LA NORMATIVIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

El trabajo del maestro y de las demás relaciones y actividades que conforman la vida escolar no están determinados sólo por las normas oficiales explícitas al respecto. Se entiende a la institución escolar en su sentido más amplio, como una institución social que responde en términos generales a las características de la sociedad en que se encuentra. Por otra parte, la estructura administrativa y formas de relación al interior del aparato escolar también tiene una particular historia que ha quedado plasmada en muchas de sus formas de organización y de sus prácticas. Ese nivel institucional determina de manera importante algunos aspectos generales de la vida escolar: cuál es el papel y tipo de relación laboral normativa de los integrantes del aparato entre los inspectores, directores, maestros, alumnos e inclusive administrativamente, los padres de familia; el plano normativo de los tiempos escolares-días de trabajo, periodos de vacaciones, de exámenes o celebraciones escolares, etc.

En los mismos términos se establecen los contenidos académicos y algunas formas de trabajo pedagógico mediante programas y libros de texto. Clasifica escuelas y maestros en federales y estatales, artículo 123, particulares; por su organización, en unitarias, incompletas, completas, de concentración, también en rurales, semiurbanas y urbanas; por turnos, en matutino y vespertino, etc. Determina también el tipo "oficial" de construcción escolar (aulas CAPFCE). Define el plano normativo oficial de la relación entre los padres de familia y la escuela.

Mediante esta estructura y normas establecidas, la institución determina algunos de los ejes rectores de la actividad escolar. Sin embargo, haría falta conocer todavía la otra cara de la institución constituida por la vida cotidiana y su contenido histórico en cada unidad del sistema: la escuela específica y concreta. Es ahí donde adquiere existencia real, contradictoria, compleja y heterogénea, lo que se supone que debe ser y hacerse en la escuela.

En la lógica de ese nivel de realidad entran en juego otros factores que rebasan las normas oficiales y tiene su propia historicidad y determinación. Por ejemplo, la relación de la escuela con los padres de familia reglamentada por la institución escolar. Una de las normas establecidas en esa reglamentación es la de que los padres no tendrán injerencia en los asuntos administrativos de la escuela. Sin embargo, según Rockwell y Mercado (1986) ése es precisamente el eje de relación entre ambos. Esto se da en la medida en que en esas escuelas son las aportaciones económicas de los padres las que sostienen parte del financiamiento escolar. Se trata en esos casos de prácticas de relación tradicionales entre escuelas y la población que son parte de su historia común y que determinan de manera importante cómo son en la realidad cotidiana esas relaciones.

## 2.5. LAS RELACIONES ENTRE PADRES Y MAESTROS COMO CONTRATO ESCOLAR

Hablar del contrato escolar para definir el tipo de relaciones, expectativas, compromisos y obligaciones establecidas alrededor de la escuela implica dar por supuesto reglas de juego implícitas y explícitas actuantes que no pueden ser explicadas sólo por las voluntades y deseos de quienes participan en ella.

Zúñiga Rodríguez (1985) *define el contrato escolar como el constituido por un conjunto de reglas explícitas e implícitas que más o menos se cumplen en torno al proceso educativo, concretamente alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus repercusiones en el ámbito familia (p. 7).*

Debido a que la educación formal se ha hecho necesaria por el desarrollo de las fuerzas productivas, socialmente ha adquirido una valorización que implica un cierto status para quienes tienen acceso a ella; por ello podría decirse que a través de la escuela tanto la sociedad en su conjunto como los individuos en particular obtienen algo, convirtiéndose la escolaridad en un bien en sí misma, por lo que su demanda ha ido en aumento, fenómeno en el que han operado también factores ideológicos (Guevara Niebla, 1992).

Pero además está claro que el saber sólo es reconocido por la sociedad si tiene la legitimización y el aval de una institución escolar; sin embargo, el acceso a ese saber institucionalizado implica cubrir una serie de estipulaciones explícitas e implícitas cuyo carácter es más de orden valorativo, normativo y jurídico que científico y pedagógico. De hecho, decir escuela supone individuos interesados en obtener un saber legitimado, se comprometen a cumplir ciertas condiciones reglamentadas por la sociedad a través de aquéllas. Esta situación, en tanto que presupone la obtención de algún beneficio real o supuesto para quienes intervienen en ella, tiene algunos visos de negociación y lucha por imponer y establecer reglas y condiciones de ejercicio, y de alguna manera se asemeja a un pacto, a un contrato por el cual las personas obtienen y prometen algo; de esta semejanza aparente nace la idea de contrato escolar, expresión que por el momento parece inicialmente útil, para descubrir las relaciones escolares.

Aunque el establecimiento de obligaciones y beneficios, esto es, lo que aquí se designa como contrato, se efectúa en diversos planos y niveles, es decir en las sobredeterminaciones sociales que actúan para definir las reglas del juego que rigen la institución escolar.

De hecho el contrato escolar, o mejor dicho, el contrato educativo, se ha establecido en México en última instancia entre las propias clases a través del Estado, quien lo negocia con la sociedad en general y con ellas en particular; a cada una ofrece algo a cambio del consenso político y del mantenimiento del statu quo (Zúñiga Rodríguez, 1985).

El análisis de lo que implica el contrato escolar como forma de relación que se establece entre padres y maestros lleva a la reflexión sobre cuál es la posición en la que se ubica a los padres respecto a la escuela, cuáles las expectativas de ellos ante la misma y cuáles las situaciones de la vida escolar a través de las cuales se puede dar forma distinta de relación que permita construir un nuevo contrato mediante la participación amplia entre padres e institución.

¿Cómo se da el contrato escolar entre la escuela y los padres de familia?

Es un hecho cotidiano que una multitud de niños, las más de las veces acompañados por sus padres, acuden diariamente a su escuela a estudiar. De orígenes distintos, ocupaciones diversas, historias múltiples, hermandas, sin embargo, por la necesidad de trabajar para vivir, los padres se esfuerzan por no faltar al cumplimiento de esta obligación que a todos unifica: llevar a sus hijos a la escuela.

Sin embargo, cuando las puertas de la institución escolar se cierran, la acción de los padres respecto a la educación de sus hijos está las más de las veces profundamente marcada por las exigencias que la institución les impone desde su posición de poder, no sólo a través de las normas generales, como horario de entrada y salida, cooperación económica a través de la Sociedad de Padres de Familia, tipo de uniforme, etcétera, sino también una multitud de situaciones en las que la escuela marca a los padres las reglas del juego, colocándolos en la situación de acatamiento a lo establecido sin darles la posibilidad de expresar abiertamente sus preocupaciones y experiencias sobre algo de vital trascendencia para ellos: la educación de sus hijos (Medina y López, 1985). La separación entre la escuela y el hogar en el tratamiento de una problemática que debiera ser abordada de manera conjunta es evidente, y la rica experiencia que tanto en la escuela como en el hogar se adquiere a través del trato cotidiano con los niños no se comparte en beneficio de los escolares.

Mucho tendría que decir el padre al maestro y a la escuela, por ejemplo, acerca del comportamiento de los hijos en la casa, de cómo es la interrelación familiar y cómo ésta influye en la vida emocional de los niños, cuál es la actitud que éstos asumen ante la tarea asignada por el maestro desde el aula y ante la escuela en su conjunto; qué cosas lo apasionan, cuáles otras le son indiferentes, cómo utiliza el tiempo libre, cómo son sus amigos y qué tipo de relaciones entabla con ellos... Cuánto habría que comunicar también el padre acerca de las posibilidades reales que él tiene de responder a las diversas exigencias que la escuela le plantea: ayudar a los hijos a cumplir con las tareas, proporcionar útiles escolares y materiales diversos que se piden a lo largo del curso, aportar las cuotas iniciales y la cooperación de diversa índole que se le solicita, asistir en el momento en que es requerida su presencia en la escuela, comprar uniforme apeándose estrictamente a las exigencias de la institución, cumplir con los requisitos que se le demandan para asegurar el ingreso de los escolares y para su permanencia en la escuela, etc.

No es usual, sin embargo, que la escuela se abra a la comunicación con los padres. Su relación con ellos se limita muchas veces a dar disposiciones que deben ser estrictamente cumplidas, a informar de manera unilateral de la conducta que el niño observa, a dar a conocer a través del documento respectivo cuál es su rendimiento, mediante una calificación inobjetable, o a reunir a los padres, dedicando a esto el tiempo mínimo indispensable para hacerles sentir su obligación para con la institución.

Parece, así, que la institución escolar ubica al padre de familia en la posición de acatar lo que desde aquélla se le impone, sin abrir siquiera la posibilidad que permita externar libremente su opinión con respecto a la educación de sus hijos, y menor aún ofrecer su experiencia, su saber y su capacidad de acción en beneficio de la tarea en que la escuela y hogar están comprometidos, impidiendo también que ésta y el maestro



aborden juntos cuanto se relaciona con la formación de los alumnos, y se dé tanto al trabajador escolar como a la problemática familiar que en él incide la orientación más adecuada (Medina y López, 1985; Reyes Esparza, 1985).

La escuela se ve obligada a respetar preceptos oficiales reglamentarios que deciden algunas características de la posición que asume en el tratamiento de los diversos aspectos de la vida institucional, lo cual no significa que las relaciones entre los distintos sectores que ahí confluyen y las circunstancias institucionales que de ellas se deriven sean inamovibles, estáticas y simplemente autoritarias.

Así, actitudes derivadas de múltiples factores, entre los que cuentan la historia de cada escuela, el origen de los docentes, la formación de los mismos, sus concepciones sobre lo educativo y lo social; las experiencias adquiridas en las condiciones concretas del ejercicio profesional, sectores sociales de los que procede la población escolar; la expresión de los intereses planteados en las expectativas de los padres respecto a la escuela; los propios intereses y expectativas de los maestros, etc., intervienen dando contenido a los rumbos que toma el contrato escolar establecido.

Las formas de ejercicio del contrato escolar difieren de escuela a escuela y de maestro a maestro, pues el estilo con que cada director realiza su actividad, la práctica de los maestros, así como la reacción y resistencia de los padres, imprimen los más diversos matices a las relaciones que van conformando la vida cotidiana de la escuela.

Darse cuenta de lo que el ámbito institucional va dando sentido propio a la relación que se establece con los padres, algunos cuestionamientos sobre aspectos concretos del acontecer escolar, así como el análisis que permitiera la recuperación sistemática de la experiencia, podría esclarecer en cierta medida el problema que en esta investigación se aborda: los problemas de conducta en el aula.

Si se preguntara a los padres qué medios utiliza la escuela para promover su participación, así como para conocer lo que opinan respecto a la actuación de escuela y maestros, y se les diera la oportunidad de manifestar sus inquietudes respecto a la educación de sus hijos, compartiendo esta inquietud con los maestros, seguramente podrían brindar contribuciones muy interesantes. Es indudable que aceptarían de buen grado asistir a las reuniones que con ese fin se organizaran, proponiendo inclusive los asuntos que más le preocupara comentar; que estarían dispuestos a escuchar la opinión de especialistas y a aportar experiencias y externar preocupaciones, para encontrar, entre todos, en un ambiente de confianza y mutuo apoyo, las mejores opciones para orientar la acción de la familia y de la escuela (Zúñiga Rodríguez, 1985; Reyes Esparza, 1985). Esta actividad formaría parte de la crítica constructiva sobre el desempeño de la escuela, de los maestros y de los padres.

Esto se traduce en una mayor conciencia por parte de los padres y maestros de lo que los niños aprenden, de cómo, por qué y para qué lo aprenden; en la libertad para externar opiniones al respecto, a fin de estar en mejores condiciones de apoyarse mutuamente. No es de extrañar, sin embargo, que estas prácticas, si bien a veces cuentan con la aprobación y reconocimiento de autoridades y compañeros docentes, otras más se consideran ajenas o son reprobadas por quienes no las siguen.

En gran medida, el quehacer educativo en la escuela pierde su trascendencia y se reduce a un servicio público más, en tanto adopta la forma de un clientismo en el que los padres llevan a sus hijos a la escuela cumpliendo los requerimientos mínimos que ésta les plantea, y los maestros se limitan a asistir regularmente a sus labores tratando de cubrir un programa para satisfacer exigencias reducidas no pocas veces a atender aspectos muy específicos, como la buena letra del niño. El buen comportamiento, dejando de lado la formación que permitiera a padres y maestros tomar proyectos que los involucren en la atención de problemas de más amplio alcance (Reyes Esparza, 1985).

Las preocupaciones por los problemas de integración social y aprendizaje y las relaciones con los maestros, como principal objetivo, demuestran que se está poniendo énfasis en el emergente final de una serie de datos y no se discriminan otros aspectos tales como horas de permanencia en la escuela, contenido del aprendizaje, edad de los niños, edad de los maestros, técnicas de enseñanza, relaciones con otros sectores de la institución, características ideológicas y de poder de la dirección, nivel socioeconómico de las familias de los niños, y muchas otras.

Resulta incompleto el método de diagnosticar "problemas" individuales y aplicar un tratamiento psicopedagógico o psicoterapéutico; es evidente que faltan datos, porque no siempre el niño "es" un problema y, señalarlo como tal ya es un prejuicio. Por ello se hace necesaria una elaboración crítica de su ubicación en esa realidad desde el doble sistema institucional de familia y escuela (Inclán, 1992; Cirillo, 1990; Butelman, 1988).

La ampliación del campo perceptual permite descubrir no sólo al niño en relación con su maestro dentro de una red de comunicación más vasta que abarca todos los niveles de la escuela; sale de ese contexto y alcanza a las familias de los individuos que participan del quehacer educativo. Esta ampliación del campo de observación permite:

1) acercarse a la comprensión del tipo de relaciones que se establece entre las personas pertenecientes a niveles jerárquicos iguales y diferentes, implicadas en el proceso educativo; 2) percibir las influencias mutuas en tales relaciones, y los efectos sobre el aprendizaje y comportamiento infantil (Selvinni Palazzoli, 1992).

A partir de esto las dificultades aparecen entonces entrelazadas con las de otros ámbitos, y ésta ampliación permite discriminar los sectores o grupos que "funcionan en relación", en sus tareas. Las interacciones se enlazan continuamente y constituyen, por una parte, la modalidad particular o "constelación institucional". Se ve cómo ya en el preescolar y luego en la escuela primaria interactúa, se comunica y establece vínculos en el trabajo sistematizado y en el juego, que "recuerdan" la familia.

En este interjuego de relaciones parece que cada niño manifestara en su comportamiento "un aspecto" del sistema total, a la vez que una "síntesis" entre las interacciones que realiza en la institución y en su familia. En la medida en que el modelo vincular de su familia no choca con el modelo normativo e ideológico de la escuela, parecería que puede mantener una armonía conductual y adquirir un estilo propio a través de su rol de alumno. Sin embargo suelen producirse algunos acontecimientos en su vida que distorsionan su modo de relación dentro de su grupo. Cada uno de tales acontecimientos produce ansiedades y temores, y el niño se ve agobiado en un intento de defenderse.

Muchas perturbaciones de la comunicación, del comportamiento o cambios vinculares dentro de la escuela pueden manifestarse como una dificultad dentro de la familia (Goffman, 1961). El niño parece perder un "Tú", un interlocutor importante y entonces puede entrar en confusión; esto es, se distorsiona en él su capacidad de incluirse alternadamente en los estilos de las constelaciones familiar y escolar; se resiente su capacidad de estar "ahora aquí en la escuela" y más tarde "ahora aquí en casa". Suele ser que el niño de pronto se hace distraído, extraño, problemático.

A partir de su experiencia familiar, de su ubicación entre hermanos, o de su unicidad, construye su propio modelo para actuar en su realidad, lo cual constituye a la vez sus modos de ubicarse en las situaciones diarias, de resolver los problemas. Parecería que tales estilos conductuales se ven favorecidos y retroalimentados en la interacción familiar (Jones, 1992; Dabas, 1990; Mele, 1988). Tanto en el nivel consciente como inconsciente y que terminan por configurar situaciones a repetición donde el niño finalmente busca insertarse, y luego incluso producirlas para lograr un equilibrio específico de roles complementarios (Minuchin, 1984). Se diría que actúa con un estilo de acomodación propio para mantener lo que es su constelación familiar, afirmándola y confirmándola de continuo, con el riesgo de conseguir seguridad, y afirmar su identidad, produzca relaciones estereotipadas y estériles.

En tales condiciones termina por adquirir un modo especial de "estar" en el grupo; puede ser por ejemplo "avanzar" y ocupar todo el espacio. Es como si sólo él estuviera ahí; no parece oír realmente a los otros. Se le ve como hiperactivo, invasor, agresor, no escucha consignas, o las oye parcialmente; no puede cumplirlas, no termina tareas. Otro se retrae, se mete dentro de sí mismo, no parece ocupar espacio alguno y los demás pueden llegar a ignorarlo.

Entre estos extremos hay una larga lista de conductas específicas, a veces más otras menos útiles en la situación. Sin embargo, no sólo el niño trae su propio modelo interno de interacción familiar. Se debe agregar a él los modelos internos estructurados en mayor o menor grado de todos los compañeros, de los maestros, y de otros adultos en contacto con él que contribuyen, desde sus roles, a consolidar ese especial red relacional en la institución escolar (Goffman, 1961).

Estas formas de conducta copiadas o repetidas, y por repetidas ya automatizadas, son las que con frecuencia incluyen significados no conscientes para el que las actúa. Con ellas suele "depositar" en la escuela, en otros niños, en el maestro, en su propia tarea, aspectos conflictuales, y por ello es por lo que la escuela contiene en su proceso los significados latentes de esa red de interacciones; de ahí que el abordaje de investigación etnográfico, intente descubrir ese nivel. Pero la interacción diaria de los niños y maestros no se realiza en un mismo plano de espontaneidad. El niño ingresa a un grupo de tareas con una espontaneidad ingenua. Puede pasar cualquier cosa y es eso justamente lo que cree que debería suceder; no está prevenido, desempeña su rol y mientras tanto aprende a hacerlo. En cambio, el maestro sería espontáneo dentro del conocimiento de su función. Sabe objetivamente lo que se espera de él y cree saber discernir de acuerdo con sus planes; puede ser consciente de que el proceso en la duración de cada unidad de tarea se da como esperaba; puede modificar dicho proceso si lo decide y si sabe cómo hacerlo; puede saber cómo y no querer hacerlo porque ya estaba todo organizado de esta determinada materia; puede finalmente no darse cuenta de que algo está

fallando, porque no se pone realmente en situación: está dentro de sí mismo en el pasado en el momento de la planificación. Este es quizá el instante de mayor riesgo para el logro del aprendizaje.

Si sigue queriendo realizar su plan a pesar de que los niños no entienden, no atienden o están aburridos, entonces deja de ser espontáneo porque no percibe lo que está pasando. En realidad, está solo.

Un aprendizaje en proceso supone sucesivas identificaciones múltiples entre los integrantes: aceptación interna de modos de hacer las cosas de cualquier "otro", ya sea ese otro un compañero o la maestra. En ese acto, cada uno "va comprendiendo" al otro, en el sentido también de "incluir" al otro dentro de sí mismo. Esta mutua inclusión permite un acercamiento en el modo de hacer y de decir; las dificultades se empiezan a compartir.

Ahora bien, al salir de la escuela, niños y maestros vuelven a sus expectativas familiares y a las modalidades conocidas, así como a los roles establecidos por sus rutinas. Con este modelo de relación que continuamente inciden sobre él en un lugar y en el otro, y así va construyendo su identidad mientras se afianza en el entrenamiento de estas pertenencias y presencias alternas.

Las influencias que ambas instituciones ejercen sobre él podrán serle útiles en la medida en que aprenda a descubrir que las expectativas que se tienen de él son diferentes a cada una. Así, podrá afirmar su identidad a través de su paso por la escuela, en donde aporta, ingenua y espontáneamente, su propio modelo interno de vínculo, y contribuye a organizar esa nueva constelación (Butelman, 1988; Mele, 1988).

En su casa puede estar acostumbrado a tener razón a veces y otras no, en la interacción cotidiana; o bien estará a tener que ganar siempre en toda situación; o puede estarlo a perder siempre frente a un padre autoritario, una madre dominante, un hermano violento (Bowen, 1993)).

En la escuela parece que intenta repetir conductas conocidas con el fin de reconocerse él mismo; pero, al tener que enfrentarse con otros niños que traen sus propias expectativas y con los cambios que se van produciendo en sí mismo y en los demás, puede tener un sentimiento de confusión, de enojo y aislarse dentro del grupo de compañeros, o ponerse agresivo, o esperar que algo venga de afuera sin esfuerzo, etc. Con la interacción de los distintos estilos se va constituyendo así la constelación del grupo institucional que a su vez "consolida" las expectativas de roles.

Niños y maestros interactúan en dos niveles: uno es el nivel manifiesto, comunicándose con un lenguaje y códigos compartidos, el otro nivel es el latente, con mensajes que a veces quieren decir otra cosa a través de códigos individuales: gestos, tics, enojos, agresiones, tristeza, llanto, distracción negativas a realizar tareas, pérdida de interés, ausencias repetidas. Estos segundos mensajes, con frecuencia inconscientes, no "dicen" directamente, sino en forma disociada. Algo falta, la información está incompleta. El niño en estos casos transmite conscientemente una parte del mensaje; la otra parte disociada (inconsciente) la "deposita" con gestos y símbolos de significados individuales. Los receptores (otros niños y maestros) oyen ese mensaje incompleto con su código

inaccesible y entonces se interrumpe la comunicación. Este no atiende, se ríe, se hace retar. Es probable que el contenido latente de su conducta sea: "prefiero que otro conteste para que no descubran que yo no puedo". Es el niño que más tarde suele disculparse: "no lo haré más, no sé por qué lo hice" (Butelman, 1988).

Se comprueba con frecuencia que el lenguaje manifiesto denota tan sólo un significado parcial; el otro, el subyacente, el disociado y negado, está teñido de la modalidad afectiva propia, instrumentada en una codificación inconsciente, y no se le puede entender. Se hace necesario descubrir ese significado; no siempre el maestro puede hacerlo solo y pide ayuda, a los padres o al profesional correspondiente en el ámbito escolar, como lo son el psicólogo clínico, el orientador o el maestro en educación especial.

En el nuevo mensaje integrado pueden revelarse conflictos que a veces tienen menos que ver con el grupo de niños que con otros sectores o con el ámbito familiar; y que se inoculan en la situación de aprendizaje, sin que haya conciencia de ello, perturbando el rol de alumno.

Por ejemplo, cuando un niño con problemas de conducta "no puede" porque tiene una historia familiar de desvalorización, es probable que se inhiba produciendo respuestas inferiores, erróneas, contaminadas de temor. Repite entonces conductas que si bien le desagradan y le hacen sentirse mal, consigue convencerse de que ésta es la única realidad que a él le toca, pero además, y este es el riesgo mayor, se convence de que no puede ser de otra manera.

Las observaciones de Butelman (1988) indican que parecería que la tendencia a repetir conductas inútiles (estereotipos) busca satisfacer una profunda necesidad de crear en la escuela una constelación conocida de interacciones fijas, en donde todos puedan reconocerse a sí mismos y no tanto reconocer a otros.

Se supone que existe un equilibrio entre su modo de interactuar en casa y en la escuela, no conviene a priori depositar totalmente en él el origen de alguna dificultad en la escuela, sino interpretar su manifestación dentro del sistema escolar y familiar.

Durante la última década la conceptualización de los fenómenos en psiquiatría y psicología clínica se han alejado de formulaciones intrapsíquicas para establecer nuevos marcos referenciales alrededor de la Teoría General de Sistemas y construcción de las relaciones interpersonales y sus significados (Hoffman, 1990).

## 2.6. PROBLEMAS DE CONDUCTA Y FAMILIA CENTRADA EN EL NIÑO

Es así como se vincula el interés en familias centradas en el niño, y proviene de la evidencia de que los mismos procesos que producen la estructura disfuncional que interfieren en el crecimiento emocional de la familia como unidad, son también las que determinan la desviación severa en el desarrollo social del menor (Barragán, 1989; Minuchin, 1984; Zuck, 1982). Estas desviaciones determinan mecanismos adaptativos disfuncionales. Sin embargo, y a pesar de su importancia y reconocimiento como productores de dificultades emocionales o conductuales en los niños en la familia, por teorías psicológicas del desarrollo afectivo se deja a ésta fuera de la situación de

intervención, y se focaliza la problemática exclusivamente en el niño, aquí las familias, constituyen sólo fuentes de información sobre la problemática infantil. Cuando esto sucede, el investigador (médico, psiquiatra o psicólogo) refuerza, sin advertirlo, la disfunción familiar, delimitando la atención en el niño y etiquetándolo como "el problema", cuando en realidad debieran identificar otros elementos contextuales de la conducta. Ninguna conducta se da fuera de algún contexto social o físico.

Dado que la atención al niño, más allá de la etapa evolutiva necesaria para la supervivencia se da sólo en la especie humana, esta tendencia se ha ido generalizando a medida que la civilización se ha ido haciendo más compleja, es necesario responder a algunas preguntas que expliquen su naturaleza, tales como: a qué se considera una familia centrada en los niños; cómo funciona; cuáles son sus orígenes; cuáles sus consecuencias; qué las mantiene estáticas en ese patrón; cuáles son sus principales formas de expresión; cómo se pueden identificar; y al intentar el cambio, cuáles son las metas de y cómo lograrlas (Haley, 1992).

Así como la personalidad no es una entidad estable, sino un fenómeno continuamente en cambio, las familias tampoco son unidades estáticas (Campion, 1987). Por tanto, una familia centrada en el niño no es "un tipo" de familia, sino una expresión de desviación en el desarrollo familiar. Esto es obvio, dado que se sabe que en un momento de la vida de la familia, la atención está centrada en el niño, como mecanismo estructurante necesario para que el niño -dependiente en su totalidad-, logre sobrevivir. En familias funcionales, la atención sobre el menor decrece a medida que éste crece y sus necesidades son menores (Fishman y Rosman, 1990; Lansky, 1980).

Ante estos señalamientos, se considera a las familias centradas en los niños, como estructuras disfuncionales. Este mecanismo de centración en el chico genera desviación en el desarrollo y limita el funcionamiento emocional del menor, determinando en la mayor parte de los casos, la producción de síntomas o conductas desadaptadas.

La apariencia de una familia centrada en el niño ha sido definida por Fishman y Rosman (1990) como *"aquella cuyos elementos constituyentes se preocupan por uno de sus integrantes; la vida y sus límites dependen de la definición del niño ..., la preocupación de los padres por el menor supera la realidad en cada uno de ellos y en ocasiones alcanza a la familia de origen y a la comunidad"* (p. 123).

Los agentes y factores que determinan la desviación son de orden predisponente, se encuentran en el pasado, mucho antes de que el centrarse en el niño se haga manifiesto. El desarrollo de la desviación culmina con la presentación del síntoma o problema, que es perpetuado por esos mismos agentes y factores; estos, unidos, establecen la función de la desviación estructural de tal modo que se mantiene el proceso circular del desarrollo familiar estancado y que es responsable no sólo del centramiento en el niño sino de la detención en el proceso de crecimiento individual y familiar.

Dos principios sistemáticos-ecológicos explican cómo los factores causales actúan para generar y mantener la estructura centrada en el niño. El primero: el comportamiento individual difiere en su manifestación si es estudiado aisladamente dentro del grupo, ya que, la parte que se estudia no está bajo la influencia de fuerzas como organización y

orden, que sólo actúan sobre lo individual cuando se establece interacción de todo el sistema (Fishman y Rosman, 1990).

De este modo, tratar de entender la importancia del comportamiento desadaptado del niño, estudiándolo sólo a éste, a los rasgos de personalidad del padre o de la madre, o a los hermanos resulta inútil, no sólo para anular el comportamiento indeseable sino para modificar el sistema familiar. El segundo principio sistémico-ecológico establece que para estas familias el problema de conducta no es el resultado de la suma de agentes causales involucrados, sino el producto de la interrelación entre ellos cuya naturaleza ecológica trasciende las características individuales del niño (Hoffman, 1990; Minuchin, 1984).

Un ejemplo que ilustra los principios enunciados presenta y estudia a una familia que muestra preocupación excesiva por el hijo único, cuya conducta sintomática es de agresividad y desobediencia en la escuela y en el hogar. La psiquiatría tradicional estudiaría aisladamente los "elementos significativos" productores de impulsividad. El psicólogo clínico y/o el educativo describiría al niño ansioso, levemente deprimido y con inteligencia disminuída, con problemas de aprendizaje, bajo rendimiento y problemas de socialización. La trabajadora social explicaría el "problema" como resultado de la conducta posesiva y sobreprotectora de la madre y de la personalidad obsesivo-compulsiva de ésta a diferencia de la pasividad y debilidad del padre, quien también fuera sobreprotegido por su madre, la dominante abuela que vive con la familia. El psiquiatra infantil explicaría que el desarrollo emocional y social del niño se ha detenido como resultado de las características de personalidad de ambos padres y como consecuencia, que genera fallas en el proceso de identificación psicosexual sino que, inevitablemente determina la presencia de un ego débil, la dificultad en el control de impulsos. El tratamiento de un yo débil, la dificultad en el control de impulsos. El tratamiento prescrito sería terapia de juego y orientación a los padres. Esto es, se reforzará la atención en el niño y se acentúa la disfunción del sistema familiar (Martínez Olivera, 1988).

En el mismo caso, conceptualizado bajo el enfoque sistémico se enfatiza la relación entre los elementos dentro del contexto familiar. Se observa entonces, que la abuela paterna siendo una mujer dominante, ha logrado en el núcleo familiar mayor jerarquía que la madre-esposa quien, infeliz y frustrada acosa a su marido constantemente con quejas sobre su madre, fastidiándolo con una descripción detallada de lo que ella le hace. Además de sentirse cansado de su trabajo, el esposo es impotente para resolver la situación, porque el mismo tiene una jerarquía menor ante la madre quien lo mantiene en esa condición, infantilizándolo. Subordinada a su suegra y resentida con su marido, la mujer sólo tiene como fuente satisfactoria "ser buena madre". Para evitar la soledad, pasa la mayor parte de su tiempo con el niño y utiliza toda su energía criando al "niño perfecto".

Por otro lado, la limitada capacidad intelectual del menor no le permite cumplir con las demandas y reacciona con irritación e ira crónica, comportándose como lo hace cualquier niño en estas condiciones: desobediente y agresivo. La conducta no es reprimida o corregida por el padre y la abuela. El padre porque mientras el comportamiento del niño mantenga ocupada a la madre, el podrá leer el periódico o ver la T.V., sin que su esposa lo fastidie. La abuela no corrige al niño porque éste aporta cotidianamente la prueba de la incompetencia de su nuera como madre y como mujer y le permite a la abuela conservar su posición en la familia.

Formulado en estos términos, el problema de conducta aunque simplificado permite establecer la importancia de evaluar al sistema familiar para tratar disfunciones conductuales y familias centradas en el niño.

Guerin y Gordon (1990) sostienen que en estos casos, la combinación de factores generadores de desviación de la familias varían. Sin embargo, de los tres elementos predisponentes de mayor importancia son:

- 1) *Condiciones culturales e idiosincracia de las familias de origen de cada cónyuge.*
- 2) *La historia individual de cada padre -dotación biológica y temperamental-, la estructura de personalidad lograda de acuerdo a experiencias vividas, etc.*
- 3) *El factor de mayor importancia es el proceso de acomodación compartido por la pareja antes de la llegada de los hijos (p. 74).*

En las familias de origen de los padres se encuentran los transmisores de rasgos culturales y con ellos de "crecimiento" en el niño, diferente para cada grupo cultural. Las familias de origen mantienen valores determinados por límites generacionales, que influyen decisivamente en la independencia de la pareja joven; independencia absolutamente necesaria para que la pareja establezca mecanismos propios de resolución de conflictos (Zuck, 1982).

Asimismo, según Zuck (1982) y Lansky (1980) en cuanto a la historia individual de cada uno de los integrantes de la pareja, son los rasgos de temperamento y la capacidad de relación interpersonal que afectará directamente los patrones de educación. Es frecuente encontrar padres que centran su atención en los hijos en un intento de darles a éstos de lo que ellos carecieron pero desearon intensamente.

Entre los elementos del pasado son relevantes aquellos derivados de la interacción de la pareja previa a la llegada de los hijos. Rosman (1990) lo establece con claridad cuando señala que el equilibrio entre la autonomía individual y la recíproca que se desarrolla durante la etapa de "luna de miel" es importante porque establece el patrón conductual que caracterizará la relación padres-hijo. Por otro lado Guerin y Gordon (1990) establecen que sólo en el contexto de una relación marital igualitaria puede una pareja establecer algunos límites entre ellos y sus hijos.

Antes del arribo de los hijos, la pareja debería resolver los ángulos básicos de la relación:

- 1) *Poder:* quién en la pareja tiene el mando
- 2) *Intimidad;* qué tan lejos o qué tan cerca debe establecerse la relación física-afectiva.
- 3) *Inclusión-exclusión:* los límites diádicos y quién o qué es considerado parte del sistema conyugal, por ejemplo, la familia política, protección, actividades, etc..

Ochoa de Alda (1995), Estrada Inda (1990) y Minuchin (1984) consideran que en la relación funcional las soluciones son fluidas en tanto que, en las parejas disfuncionales las soluciones tienden a ser más rígidas y con frecuencia estáticas.

Las condiciones óptimas para que una pareja se centre en el niño se dan cuando los cónyuges no han logrado manejar adecuadamente el poder, la intimidad y la inclusión-exclusión. La pareja joven no sólo tiene que establecer mecanismos de adaptación sino que al mismo tiempo, debe realizar movimientos de separación de su familia de origen,



para determinar sus propios límites; cuando éstos no son claros y precisos permiten la frecuente y excesiva intrusión de la familia política en función de necesidades emocionales y/o económicas.

Sorrentino (1990) sostiene que la intimidad de la pareja joven es frágil por la carencia de reglas; sucede lo mismo con el poder, ya que, establecer rutinas por más simples que éstas puedan ser, requiere de espacio y de tiempo. Importante para la negociación de las reglas es la fiidez y flexibilidad de los mecanismos y formas que se usen para resolver conflictos. Los mecanismos adecuados son aquellos que conducen a definir con claridad lo que está prohibido y lo que no, lo es o no deseable; sin embargo, los mecanismos resolutorios pueden verse obstaculizados por conductas evasivas como silencios prolongados, extender jornadas de trabajo, lectura del periódico, ver T.V., etc. Este tipo de conductas defectuosas son sintomáticas de insatisfacción, exista o no disputa verbal entre los cónyuges.

Ningún síntoma, estructura o sistema puede sobrevivir sin función específica. Por tanto, los elementos presentes o que perpetúan el síntoma ofrecen ganancias en términos de equilibrio, para impedir el cambio o como manifestación de necesidad de satisfacción. Cualquiera que ostente un papel doble en la vida tiende a compensar la insatisfacción de uno con la perfección del otro. En la familia nuclear, los adultos desempeñan el papel doble de esposos-padres.

La llegada de los hijos permite al cónyuge insatisfecho en la relación marital, desarrollar su posición de padre y obtener satisfacción, el logro de ésta se determina frecuentemente por el éxito del hijo. La adopción de esta posición aporta otra ventaja al sistema, justificar las deficiencias en las que incurran como pareja, con la noble excusa de que se están sacrificando por el futuro y la felicidad de los hijos (Martínez Olivera, 1988).

En la medida en la que una pareja se centra en los hijos será más fácil evitar confrontaciones conyugales, ya que siempre existe algo de qué preocuparse, algo que corregir, criticar o comentar acerca de los niños. Esto también explica la dependencia de estas familias en los síntomas de los niños y la tenacidad con la que los mantienen.

Secundariamente, los cónyuges con soledad y tristeza, sin expectativas de relación con su compañero (a), buscan compañía y satisfacción en sus hijos (Butelman, 1989). Tratan de mantener relación permanente con ellos y sostienen expectativas de éxito social, intelectual y económico. A medida que los hijos crecen, estos padres sobrevaloran sus opiniones y juicios de valor. Por otro lado, elementos propios del niño coadyuban para lograr el proceso de enfoque hacia él. Los elementos más usuales son la debilidad física (tendencia biológica hacia la enfermedad); rasgos temperamentales que permiten calificarlo como "niño difícil" y ser un inadapto. Otro factor relevante para seleccionar al niño sintomático es el lugar que éste ocupa en la familia; el primero y el último son más vulnerables para atraer la atención (Bar Din, 1989, 1990).

*Apariencia de la familia como unidad:* una vez que los elementos se combinan adecuadamente y se establece la estructura, aparecen conductas perpetuadoras. Lo que se observa desde el exterior es la preocupación constante por el bienestar del niño aún cuando éste se encuentre bien; los padres giran alrededor del menor incluyendo la

participación constante en actividades comunitarias, especialmente escolares. Las actividades recreativas giran alrededor del bienestar de los niños, haciendo a un lado la relación con otros adultos (Cirillo, 1990; Minuchin, 1984).

Buena parte del ingreso familiar se destina a cubrir necesidades superflúas de los niños. La educación es sobrevalorada en todo sentido; la religión, las relaciones sociales e interpersonales son establecidas en función del beneficio que reporten para los menores. Dado que, el éxito del niño es muy importante, sus indicadores son observados cuidadosamente y con gran ansiedad.

*Consecuencias para la familia:* Son defectos en el desarrollo los que llevan a la familia a enfocar su atención en el niño, a su vez lo anterior impide que la familia continúe creciendo emocionalmente. Se establece un mecanismo que usualmente alimenta al niño con problemas de conducta (Campion, 1987).

La pareja no puede continuar con el proceso que determine la estructura de poder, intensidad y límites, ya que están centrados en los niños. De esta manera, los cónyuges pueden manifestar una gran variedad de disfunciones. Por lo que Barragán (1989) ha identificado tres tipos de familias:

1) El matrimonio habituado al conflicto: la relación se caracteriza por lo conflictivo, tenso desagradable; sin embargo, es preferible encarar el temor a la soledad.

2) El matrimonio desvitalizado. La relación se caracteriza por apatía e indiferencia. Externamente no existe conflicto, pero está desprovista de alegría. Este tipo de matrimonios se mantienen unidos por lazos morales, legales y sobre todo por los niños.

3) El matrimonio pasivo: "agradable" pero sin interacción afectiva. El apoyo a este tipo de unión proviene del exterior y se centra en el interés hacia los demás. Fishman y Rosman (1990) citan a autores que describen tipos más específicos de relación: "paz-acuerdo"; "conflicto-desacuerdo"; "silencio-distancia"; "protección-custodia"; "niño-cónyuge" y "aislamiento social de otras familias".

*Consecuencias para el niño:* Enfocar la atención en el niño invariablemente genera al niño con problemas de conducta quien expresa desviación en el desarrollo emocional, manifestado por dificultad para lograr independencia y autonomía, así como en el manejo de la relación triangular con el padre y la madre. Estos niños sufren sobreprotección o bien la agresión de uno de los padres. El efecto de la sobreprotección -usualmente materna- es de timidez, dependencia y sometimiento. En ocasiones, la conducta del niño es demandante, desobediente. La sobreprotección materna siempre está presente en este tipo de familias ( Lewis, 1990; Butelman, 1989; Campion, 1987; Minuchin, 1984; Zuck, 1982; Fernández, 1980).

La conducta del niño detenta la doble función: a) protestar por la tensión cotidiana a la que se le somete y b) establecerse como biombo para perpetuar la disfunción. Así, niños "difíciles" son producto de perturbación intrafamiliar, más que a conflictos intrapsíquicos. La elección del "síntoma" se determina por dos factores:

- la forma como los padres expresan centralidad y
- la forma como el niño se ve involucrado en el conflicto.

Barragán (1989) asevera que no es factible determinar la especificidad absoluta entre el patrón conductual y el patrón disfuncional familiar sólo se puede decir que frecuencia de algunas conductas desadaptadas aumenta y está en relación aparente con patrones interaccionales. No se excluyen otras posibilidades. Es decir, la primera está en relación con la eficiencia en el control del menor (límites, reglas, etc). y la conducta observable agresiva, hiperactiva, desobediencia, etc., y la segunda, está en relación al cuidado, atención, afecto y cercanía, y genera síntomas tales como ansiedad, timidez, hipersensibilidad y miedos.

Minuchin (1984) establece que el tipo de familia depende del modo en el que el niño se ve involucrado en el conflicto conyugal:

- \* Triangulación: cada uno de los padres exige lealtad, lo que hace imposible para el niño, acercarse emocionalmente a uno sin traicionar al otro.
- \* Coaliciones estables: el niño está aliado con un de los padres (frecuentemente la madre).
- \* Rodeo-ataque: ambos padres se unen contra el niño que es definido como "el problema familiar".
- \* Rodeo-apoyo: ambos padres se unen para conceptualizar al niño como frágil y enfermizo, más que malo o desobediente.

Según la experiencia del autor mencionado, la triangulación y coalición tienden a producir conductas de ansiedad o sus equivalentes: hipocondriasis, obsesiones, fobias, etc. El rodeo-ataque, tiende a producir desórdenes de conducta, conducta delictiva y problemas de aprendizaje. Finalmente el rodeo-apoyo genera timidez, inseguridad y desórdenes psicossomáticos.

*Identificación de familias:* dado que la atención de la familia en el niño no es siempre fácil de observar, se establecen dos aspectos básicos para lograr la detección: a) el contenido de la entrevista (lo que cada integrante de la familia dice) y b) el proceso de la misma (lo que acontece durante la sesión de identificación) que incluye el lugar en donde cada quien se sienta, cambio de lugares, distancia entre las personas, expresión corporal, tono de voz, grado de participación, maniobras de control, etc. Es evidente que los mensajes que envía la familia son mucho más de los que el investigador sistémico es capaz de advertir, y la desproporción aumenta de acuerdo con la capacidad individual de cada investigador para interpretar los códigos de significado de la familia. La pequeña parte del proceso que se asimila debe ser comparada con el contenido para establecer la consistencia de la observación. La inconsistencia es señal de alarma para el investigador, ya que a menudo representa engaño intencional o no por parte de la familia, la advertencia de la inconsistencia determina la re-exploración del conflicto familiar y su consecuente disfuncionalidad.

Arbitrariamente pueden dividirse contenido y proceso en tres dimensiones y observarlas por separado:

- a) lo que ocurre entre los padres,
- b) lo que ocurre entre padres-hijo(s) y,
- c) lo que ocurre entre los hijos.

La interacción entre los padres puede evidenciar la renuencia a discutir entre ellos, problemas de pareja, tendencia rígida a colocarlos en los niños. La interacción entre padres e hijos es matizada por sobreprotección. En contraste, la furia y la agresión pueden concentrarse en el niño. La interferencia permanente de los hijos en la relación conyugal puede manifestarse desde sentarse entre ellos, compartir el dormitorio, dormir entre ellos, monopolizar tiempo y atención de uno de ambos padres quienes no sólo permiten sino propician la conducta, que finalmente les quita tiempo como pareja.

Entre los hermanos, el centrar en algunos de ellos la atención genera profunda rivalidad que determina atmósfera de hostilidad, más aun, el niño sobre quien se enfoca la atención se encarga de enfatizar los papeles asignados (Butelman, 1989).

*Metas de intervención:* Las metas de intervención básicas son:

1. Retirar a los niños con problemas del foco de atención para que logren asociarse con sus iguales y reintegrarse a su generación y mantenerlos sin problemática conductual.
2. Identificar mecanismos de resolución inadecuados y corregirlos.
3. Anular cualquier conducta de evitación.
4. Conducir al subsistema conyugal a explorar qué área de poder, intimidad y límites que la conduzcan a resolver los conflictos sin tener que incluir a los hijos.
5. Establecer diversificación en los procesos de comunicación y generar variedad de intereses que le permitan a todos los integrantes de la familia obtener satisfacción a necesidades culturales, sociales y afectivas (Fishman y Rosman, 1990).

## 2.7. PERSPECTIVAS DE DESARROLLO Y AMBIENTE FAMILIAR

Los niños nacen, viven y se desarrollan en las familias. El enfoque sistémico-ecológico en general y la terapia familiar en particular, para los niños puede ser el marco referencia más fácil de comprender y el más "natural", al utilizar el contexto íntimo en que se desarrolla el niño. Sin embargo, los investigadores sistémicos han sido criticados, especialmente por los psiquiatras infantiles (McDermott y Char, 1975), por descuidar a los niños en el tratamiento de los problemas "familiares" o "conyugales" o por ignorar los aspectos significativos del desarrollo infantil. Los investigadores sistémicos, por otro lado, pueden presentar quejas justificadas por el hecho de que se han llevado a cabo relativamente muy pocos estudios sobre el contexto familiar de parte de los especialistas en desarrollo infantil, que se han interesados en describir los procesos que provoca el contexto en el niño o, en el mejor de los casos, en examinar el efecto de las conductas de los padres específicas sobre el desarrollo cognitivo y afectivo del niño. Las referencias a la "familia" en esos estudios generalmente significan "madre", excepto para los que se interesan en el efecto específico del "padre" o de su ausencia.

Investigadores como Fishman y Rosman (1990), Minuchin (1984), Butelman (1989), de los sistemas familiares han hecho significativos avances en la intervención de la familia como sistema dinámico organizado que es algo más y algo distinto a la suma de sus partes; han descubierto que los cambios individuales de los niños son más fáciles de lograr y mantener si cambia la familia, y además, que el hecho de cambiar sistemas parciales tales como las relaciones entre padres-hijos o entre padre-madre pueden tener mejores o peores resultados en una serie de cambios que afectan a todo el sistema familiar.

Para lograr una integración entre el punto de vista de los sistemas familiares con el de los evolucionistas se ha intentado contestar a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Cómo influye el contexto familiar -organización y funcionamiento- en el desarrollo y funcionamiento del niño, y en la aparición de los problemas de conducta?
- 2) ¿Cómo afecta el niño en desarrollo del sistema familiar?
- 3) ¿Cómo influye el desarrollo individual de todos los miembros de la familia en el sistema familiar y por consiguiente en el desarrollo de cada uno de ellos?

Es importante considerar que la naturaleza y respuestas a estas preguntas no son separables o puntos de vista aislados, sino formas de considerar los datos aportados como interdependientes e inseparables en el enfoque de las transacciones familiares.

En este sentido, parece demasiado crítico o ingenuo examinar la cuestión del contexto familiar como algo significativo para el desarrollo de un niño dado que los teóricos psicoanalíticos han examinado las influencias paternas o al menos maternas en el desarrollo intrapsíquico, social-emocional y cognitivo de los niños, en lo que se refiere a explicar su psicopatología. Sin embargo, se propone que el examen de un contexto familiar, en el sentido del investigador familiar, es de orden diferente. Este considera a la familia toda la familia como un sistema organizado e internamente diferenciado, que funciona de acuerdo con reglas implícitas y explícitas. Todos los miembros están interrelacionados entre sí en formas que se expresan continuamente en su conducta interactiva.

El análisis de las configuraciones de esas conductas interpersonales puede revelar las condiciones cognitivas, sociales, emocionales, etc., que dan forma al desarrollo psicológico y conductual de un niño más que cualquier estudio del niño por separado o como miembros de una díada (rechazo o estímulo de un niño de parte de la madre) o de una familia vista globalmente (por ejemplo, permisiva versus autoritaria). El concepto que considera a un individuo como miembro de un sistema ecológico, dinámico, y a un síntoma como la forma de un hecho interpersonal modelador y modelado (como lo son los problemas de conducta) por las demandas adaptativas de ese sistema que se denomina contexto familiar, no es específico sólo en el trabajo familiar con los hijos. Sin embargo, las consideraciones señaladas hacen que este enfoque sea el más válido y al mismo tiempo el más requerido cuando el niño es el "que tiene el problema" (Ochoa de Alda, 1995; Hoffman, 1990).

Los hijos son, bajo condiciones naturales y no sólo debido a la patología, los miembros más importantes en sus sistemas familiares comparado con su participación en otros sistemas, por ejemplo, la escuela, a los que se van incorporando gradualmente a medida que crecen y por lo tanto están más influidos por la naturaleza de ese contexto. En segundo lugar, los niños y las familias con hijos jóvenes cambian o se requiere que cambien a una mayor velocidad durante el curso del desarrollo, es decir, a medida que transcurre el tiempo. Esos dos factores transforman a los niños y a las familias con hijos en seres vulnerables en formas particulares pero también le ofrecen al investigador sistémico más oportunidades de efectuar cambios que tienen consecuencias de largo alcance.

Es común que se cuestione cuándo está contraindicada la evaluación familiar para un niño y la respuesta es nunca. La pregunta deriva de un supuesto falso que postula que

observar a un menor en el contexto de la familia supone que ésta ha provocado el problema o que aquél no tiene problemas o discapacidades propias. En realidad, la cuestión "familia" versus "efecto niño" es una falsa dicotomía. hasta el ejemplo más puro de un niño atrapado en un conflicto familiar por "ayudar" a la familia a mantener la estabilidad tendrá consecuencias evolutivas que el investigador debe reconocer y en consecuencia tratar. Por otro lado, un niño con un problema "verdadero", como una dificultad de aprendizaje o de conducta no constituye simplemente un desorden secundario que deba evaluarse y diagnosticarse e intervenirse en forma aislada sino un miembro de un sistema familiar como cualquier otro niño: un sistema familiar que promueve, mantiene o inhibe su funcionamiento social, cognitivo o emocional. De ahí que sea más indicado aceptar la definición de problemas de conducta como una serie de interacciones sociales inadecuadas y transacciones entre el niño y el ambiente social (Hallagan y Kauffman, 1991), que como una patología individual interna o externa favorecida por el medio.

La evaluación e intervención de los niños con problemas emocionales y de conducta dentro del contexto de sus familias por medio de la observación de los modelos de transacción familiares generalmente pueden proporcionar las claves de la interacción entre los modelos familiares y los potenciales para una amplia gama de conductas. De ahí la importancia de utilizar los recursos familiares para tratar los problemas del "niño", incluyendo la reestructuración de los modelos de interacción familiares alrededor de los niños con problemas de conducta, para promover su desarrollo en formas que también respalden la competencia y el bienestar de los otros miembros del sistema familiar (Martínez Olivera, 1988).

El ejemplo puede también ilustrar el caso en el cual el investigador sistémico puede ver simplemente al niño como el "salvador" de la familia, como una forma de desviar el conflicto familiar. ¿Cuáles son las implicaciones evolutivas en este caso? Es posible, si se libera al niño de ese rol inapropiado será capaz de emprender la tarea de desarrollarse normalmente. A veces ocurre así, particularmente cuando la disfunción familiar es transitoria, como respuesta frente a un excesivo estrés externo o algo similar. En general los mismos modelos de transacción familiares que han permitido utilizar al niño de ese modo son asociados frecuentemente con un obstáculo emocional y social más duradero. En estudios de Minuchin (1990) los niños con problemas de conducta, delincuentes, fóbicos escolares, hiperactivos y psicósomáticos pueden quedar después de su "rehabilitación" con grandes déficits en habilidades sociales que provienen de los años de participación excesiva en los problemas familiares y escasa participación en las relaciones apropiadas con el grupo de pares. De modo similar el sentido del yo, la diferenciación y la autonomía de la conducta pueden desarrollarse de manera insuficiente.

El niño que proviene de una familia desligada y desorganizada también puede quedar con déficits cognitivos, sociales y emocionales (Haley, 1973), éstos no desaparecen dado que la familia está organizada para funcionar en un nivel más eficaz. La estrategia del investigador sistémico es utilizar recursos de los miembros del sistema familiar, de los hermanos y de los padres así como del yo del investigador para encontrar formas de ayudar al niño a "recuperarse" en esos déficits.

La segunda pregunta, cómo afecta el niño en desarrollo al sistema familiar, constituye una cuestión importante para el investigador sistémico. En el trabajo con pacientes

adultos y sus familias es evidente el rol activo del paciente identificado (PI) para mantener los modelos de transacción de su propia conducta disfuncional (Fernández, 1980). Cuando un niño es el PI, se puede tender a pasar a un modelo lineal en el que se percibe que los padres se imponen, usan y en otras palabras influyen o no logran influir a su hijo "pasivo", que entonces expresa la disfunción familiar en la forma de un síntoma o conducta desadaptada. Probablemente, esto es la tendencia de modelos anteriores que explican la conducta infantil como la culpa de los padres, particularmente la psicopatología de la madre (Chess, 1964). Sin embargo, Lewis y Rosenblum (1974) y Moss (1967) experimentalmente han demostrado cómo los infantes tienen poder para influir en la respuesta de sus cuidadores. También Sameroff y Chandler (1975) han demostrado la influencia recíproca niño-medio ambiente actual en el desarrollo del menor como modelo de estudio.

Como sucede con los otros miembros de la familia, los niños incorporan características individuales en el sistema, algunas buenas, algunas problemáticas, otras simplemente únicas. Esas características individuales, capacidades, impedimentos físicos, sexo, posición por nacimiento y temperamento siempre tienen consecuencias transaccionales. La etapa evolutiva de un niño es una de esas características. La maduración de un niño presiona inevitablemente al sistema familiar para que cambie a medida que pasa el tiempo. Este factor ha sido de particular interés para la investigación sistémica que aborda las crisis de maduración como problema familiar (Estrada Inda, 1990; Haley, 1973).

Es importante para el enfoque sistémico - ecológico contar con un modelo de normas de desarrollo para los niños y la organización familiar alrededor de los niños de diferentes edades o con distintas capacidades. Por ejemplo, la conducta familiar que puede considerarse como una señal de "apego excesivo" en una etapa como en la adolescencia, es absolutamente normal en la primera infancia (Minuchin, 1984; Bronfenbrenner, 1987).

Finalmente, el investigador que emplee en enfoque ecológico debe considerar las cuestiones evolutivas que enfrentan los miembros parentales de la familia. Los modelos evolutivos familiares generalmente están organizados alrededor de las etapas de desarrollo de los niños sin tomar en cuenta esas etapas de la vida en la evolución de los adultos que pueden ser independientes del rol parental. Aunque los problemas maritales indudablemente se consideran parte del dominio del investigador, en la medida en que puedan contribuir o ser la consecuencia del problema presentado del niño, la etapa evolutiva individual de los padres puede quedar relegada en la investigación sistémica. El trabajo de Erik Erikson (1964) y de Levinson, Darrow, Klein, Levinson, y McNee (1978) recuerdan que el desarrollo de una persona no termina cuando se llega a la adultez. El curso evolutivo de los adultos no deja de estar influido por su propio contexto interpersonal aun cuando producen nuevos contextos interpersonales para que se desarrollen sus hijos. La propia etapa de desarrollo de una persona es independiente de su etapa de vida como padre, pero interactúa con ella. La tarea de investigación aquí, incluye el conocimiento de las necesidades de los padres en ambos niveles y la capacidad para ayudar a integrar el cumplimiento de esas necesidades dentro del sistema familiar.

Procesos similares se observan en el sistema de educación especial.

Se entiende por estructura de rehabilitación la compleja organización que un centro educativo, un hospital o un servicio oficial, se ocupa del diagnóstico, el tratamiento, el pronóstico y las secuelas de enfermedades o malformaciones congénitas que derivan en deficiencias. Esta organización constituye una red de relaciones, competencias y servicios que comparten la finalidad de rehabilitar en los usuarios y pacientes las funciones afectadas (Sorrentino, 1990).

Al respecto y considerando lo que dice Morosini (1987),

*"...un puente hacia la nueva medicina de la salud. Es decir, privilegia el estudio global del hombre y su ambiente. Por esto debe operar a través de un organismo psicosocial pluri e interdisciplinario. Tal organismo estudia, previene y cura la inhabilidad o alteración de la función y la deficiencia entre función y expectativa; además proyecta y realiza la integración social, familiar, laboral y escolar del disminuido" (p. 87).*

Para lograr este objetivo se pretendería que la estructura debe ser armónica pero articulada y flexible adaptable para responder a las necesidades de los individuos discapacitados. A fin de subrayar el aspecto organizativo, se habla de "estructura" para indicar que cada terapeuta rehabilitador debe reconocer y asumir en ella un rol bien definido, tomando conciencia de las relaciones que lo ligan a los otros de forma tal de poder ejecutar una intervención armónica.

Deben establecerse las metas de la intervención, sus límites temporales y la sucesión de las diversas actividades de modo de proporcionar a los discapacitados y sus familiares una orientación terapéutica y reeducativa clara, previsible en sus implicaciones, y tan exhaustiva como sea posible (Barcelata y Martínez, en Acle, 1995).

Trabajar en equipo ayuda a no perder de vista las partes sanas y la totalidad de la persona del discapacitado. La evolución psicológica del individuo depende del equilibrio familiar y de la armonía de las relaciones fundamentales. La acción de rehabilitación en educación especial que no tanga en cuenta el equilibrio emocional de la familia del paciente, inevitablemente trabajara en contra de sus propias finalidades. Por lo tanto, es necesario ofrecer a los padres asesoramiento psicológico durante el difícil crecimiento del hijo disminuido. Este apoyo tendrá también la función de evaluar la compatibilidad entre los requerimientos de la rehabilitación del paciente y de los hermanos. El proyecto elaborado por el personal debe ser sometido a los padres para que estos evalúan que grado de alteración puede tolerar su equilibrio familiar sin afectar el tipo de organización que eligieron para sí mismo y para sus hijos.

Por las ideas brevemente esbozadas dara la impresión de que en una institución seria y bien organizada todo funciona a la perfección y las relaciones son ideales. Lamentablemente no es así.

La naturaleza humana intrínsecamente estratégica lleva a ponerse en situaciones ya de por sí complejas y difíciles; complicaciones adicionales generadas por intereses, frustraciones, ambiciones y proque no también a buena fé.

Una estructura rehabilitativa apoya su funcionalidad en un organigrama que define la jerarquía interna de la organización en sus diversos niveles, puede ser negado en la



práctica por grupos relacionales que contraríen las posiciones jerárquicas y las reglas oficialmente establecidas. Estos grupos se dan en las familias.

Entre los autores sistémicos corresponde a J. Haley (1970) el mérito de haber distinguido y procesado el tipo de perturbaciones que pueden afectar las relaciones internas de un sistema. Haley denomina a tal configuración distorsionada de relaciones "triángulo perverso", cuyas características define así:

- a) *"Las personas interactuantes en el triángulo no son pares, una de ellas pertenece a una generación distintas. Por "generación" se entiende un nivel distinto de la jerarquía del poder.*
- b) *En el proceso interactivo la persona perteneciente a una generación forma una coalición con una persona de otra generación en contra de su propio par.*
- c) *La coalición entre las dos personas es negada. Esto significa que existe un determinado comportamiento indicativo de una coalición, el cual, al ser sometido a investigación, será negado como coalición (p. 39).*

La presencia de coaliciones intergeneracionales negadas, así induce patología en una familia, compromete la funcionalidad de una organización o equipo de salud. Todas las personas involucradas en tales juegos experimentan malestar. Las coaliciones negadas, producto de crisis relacionales, surgen como un intento de buscar remedio, que en cambio empeora la situación. Quien entra en una coalición intergeneracional con el fin de modificar una situación insatisfactoria, siente que su comportamiento es "ilícito". En efecto, prevaleciendo del apoyo de un superior jerárquico traiciona a sus pares, de los cuales dice ser aliado contra un colega, justificando esa propuesta encubierta con la mención de finalidades tan genéricas como irreprochables. También los miembros del equipo pueden ofrecer coaliciones a los técnicos de rehabilitación que trabajan bajo su supervisión.

La oferta de coalición puede a veces ser estimulada por la persona del nivel jerárquico inferior. Es, sin embargo, más frecuente, tanto en instituciones educativas como en las familias, que el ofrecimiento parte del miembro del nivel jerárquico superior. El inferior que acepta la coalición seducido por el privilegio, frente a sus pares, de mantener una relación más estrecha con el superior, tarde o temprano percibe que se encuentra en una posición falsa.

Por ejemplo, si criticara la persona contra la cual está dirigida la coalición, de inmediato será desmentido precisamente por el superior que lo involucro en ella. Mientras que en secreto se lo instiga contra esa persona en la confrontación pública se le desmiente de muchas maneras.

Retomando el término del campo de la terapia familiar se puede decir que la oferta de coalición se expresa en forma de instigación encubierta contra esa persona. Esta instigación contra una persona influye negativamente en quien depende de ella y disminuye su prestigio y autoridad. Parece claro que, tanto quien ofrece la coalición como quien la acepta y quien la sufre, experimenta un malestar en la relación. Desconfianza, trae acciones aparentemente sin motivo, hipersensibilidad a la crítica, tensión, pérdida de concentración, de motivación y de compromiso, pueden ser señales de triángulos que rompen la alianza del equipo terapéutico o de rehabilitación.

Los miembros del equipo frecuentemente reciben ofertas de coalición de sus superiores jerárquicos. De hecho, el órgano directivo, por motivos derivados de su propio equilibrio relacional interno puede ofrecer al terapeuta o maestro especial una coalición.

En esta situación comienzan a surgir problemas en el tratamiento o intervención educativa: los progresos se detienen, el niño se vuelve poco dócil y pasivo, o reactivo; hay caprichos y rechazos, y el tratamiento se deteriora. El niño actúa inconscientemente, de modo de volver atrás la atención sobre sí. En este punto el terapeuta o maestro especial adoptará el tono imperativo prescriptivo que su rol de técnico le impone. Comprobará, sin embargo, que su opinión no es escuchada, no es percibida como la de un profesional. La madre, por su parte, se resentirá por el tono del profesional, pero hay otros aspectos más dañinos: La coalición madre-maestro puede orientarse a falsear la imagen tanto de otros terapeutas que deben intervenir en la rehabilitación del niño, como del padre del niño disminuido, lo que es muy grave. Escuchando con complacencia las quejas de la madre contra su marido ausente y los familiares de su marido, el rehabilitador ampliará la ruptura que existe entre los padres y que tanto daño ha causado (Barcelata y Martínez, en Acle, 1995).

Frente a los padres que se encuentran en serias dificultades con el hijo, el maestro especial deberá evaluar, junto con el equipo de trabajo, la oportunidad de formular propuestas de intervención. Además, la necesidad de recurrir a otros servicios pone al maestro especial de un equipo de relación con otros profesionales. Puede ocurrir entonces que éstos ofrezcan coligarse contra sus compañeros de equipo. A veces surge entre los servicios una competición por el liderazgo que activa la emergencia de estas coaliciones (Haley, 1970). Claro está, también el maestro puede ofrecer coaliciones a maestros de otro equipo, con lo que implícitamente pone de manifiesto o poco que valora al suyo. Quien recibe elogios o halagos de un equipo rival, difícilmente renuncia a emitir una opinión sobre las condiciones de un caso (Butelman, 1988).

El niño y la familia involucrados en estos "juegos" competitivos, sufren una grave perturbación. Se encuentran en situación de perder la fé en los prestadores de servicios y no logran establecer una buena relación con los nuevos profesionales rehabilitadores. Tienen la sensación de estar en manos de personas en conflicto, y por lo tanto no merecedores de confianza.

De ahí la importancia de los padres como colaboradores del equipo de trabajo. Generalmente los programas de intervención son desarrollados y supervisados por un equipo multidisciplinario. Dentro de ese contexto los padres cumplen tres funciones básicas como miembros del equipo: Primera, sus observaciones del niño son valiosa fuente de información al profesional. De esta información depende el programa educacional. Segunda, los padres, especialmente los padres de preescolares, llevan una parte activa en el proceso de enseñanza o rehabilitación. Pueden ser entrenados por otros miembros del equipo para enseñar habilidades específicas a sus hijos. Tercera, con entrenamiento, los padres son capaces de reforzar el aprendizaje, tienen cuidado que las funciones aprendidas por los niños en la escuela, clínica, consultorio, sean aplicadas en casa (Barcelata y Martínez, en Acle, 1995).

Los padres tienen una responsabilidad especial para ayudar a su hijo a adaptarse a su problemática. Háblese de adaptación social y emocional. Los niños con problemas de

conducta presentan una mayor necesidad de simpatía, soporte, y estímulo, lo que no implica necesariamente sobreprotección y condescendencia. Para mantener la dignidad y orgullo, ellos tienen que ser capaces de hacer por ellos mismos -o por otros- lo más que sea posible, y es en este proceso de autoafirmación en el cual la familia representa un papel importante y trascendente para la consecución del mismo, dentro del equipo de trabajo.

Los maestros de educación especial conscientes de ello saben qué métodos de rehabilitación diferentes pueden dar buenos resultados, a condición de que el tratamiento sea conducido y sometido a evaluación continua. Lo más negativo es pasar de un método a otro sin haber tenido tiempo de evaluar los resultados. Al término de estas consideraciones lo principal es subrayar la importancia de la influencia que adquiere, para el niño disminuido, la calidad de las relaciones interpersonales que lo rodean y lo incluyen.

Por lo que en la presente investigación se abordó la problemática conductual y emocional en el aula con el enfoque ecológico y una metodología de carácter cualitativo de las condiciones educativas y sociales permiten una percepción más abarcadora y una mayor comprensión de los distintos niveles de las relaciones informales cargadas de fuertes emociones. Sin embargo, es importante integrar las causas reales, externas, que si bien se pueden explicar desde la psicología y la pedagogía debería hacerse también desde el análisis institucional y la política educacional que contempla todos los niveles de servicios educativos de la sociedad.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA CUALITATIVA Y ENFOQUE ECOLÓGICO

Las ciencias naturales emplean el paradigma del Positivismo Lógico, en el cual existe un modelo de realidad, mientras que en las ciencias sociales existe un modelo de ser humano, cada uno con su correspondiente concepción de ciencia. En el primer caso, el paradigma, se valora por sus logros empíricos. La realidad para el positivismo es externa y está guiada por leyes naturales, las cuales se enuncian como generalizaciones causales ahistóricas y descontextualizadas; es un enfoque ontológicamente realista y su objetivo es descubrir el funcionamiento de dicha realidad para predecirla y controlarla. Desde el punto de vista epistemológico es objetivista, plantea que la realidad se debe investigar directamente y sin interferir con el curso natural de los fenómenos que en ella tienen lugar y es dualista ya que sustenta la dicotomía realidad y sujeto que la conoce (Collins, 1996).

En esta postura epistemológica asume la neutralidad científica y rechaza la ingerencia de valores del investigador en la obtención del conocimiento. Metodológicamente predomina el método experimental en el cual se formulan hipótesis que deben ser comprobadas empíricamente empleando la observación en condiciones controladas a fin de impedir que en la comprobación medie el sesgo valorativo del investigador. Legítima lo cuantificable y medible. La veracidad es el ideal que regula el conocimiento y que lo califica como verificable y generalizable.

Las críticas a este paradigma obedecen a su limitada validez externa, al sacrificio de la riqueza de los datos en aras de la precisión y el control, a su selección apriorística de variables, hipótesis, teorías y a la orientación hacia la verificación en contraposición al descubrimiento a partir de la confrontación con la realidad y sin orientaciones teóricas previas. Los cuestionamientos mencionados apuntan a la dicotomía fundamental entre los métodos cualitativos no aceptables por el positivismo lógico y los métodos cualitativos defendidos por los paradigmas alternativos (Mardones y Ursúa, 1992).

Una postura diferente es la asumida por Weber (1978) quien considera que las diferencias entre uno y otro tipo de ciencia no son absolutas sino de grado. Sustenta que las ciencias naturales comparten con las sociales cierto grado de subjetividad en su acercamiento e interpretación de la realidad y no traza límites ontológicos o epistemológicos entre las ciencias naturales y sociales, sino que ubica la diferencia en la relación entre teoría y realidad, en la selección y organización del objeto de estudio. Considera que en ambos tipos de ciencia hay causalidad, racionalidad, y que en ambas se complementan lo singular y lo universal, la objetividad en la explicación causal y la subjetividad en la comprensión de la realidad.

Asumir la crítica de Weber, implica adoptar una posición relativista ante las divisiones entre las ciencias. Es claro que existen diferentes maneras de definir los conceptos que se emplean para caracterizar uno u otro tipo de ciencias, de allí la relatividad de los mismos, así como las conclusiones a las que se llega a partir de su empleo. Así el término objetividad, por ejemplo, es concebido como imparcialidad, universalidad, realidad. Resulta difícil por lo tanto, pronunciarse respecto a las polaridades que se

plantean sin aclarar antes la definición de los términos. Esto se sitúa ante un relativismo conceptual, en el que se revela la *construcción* de los conceptos en cuestión, con lo cual se debe admitir que la concepción que se tenga de ciencia dependerá de la manera como se definan sus características.

La polémica descrita se presenta no sólo entre los filósofos de la ciencia, científicos "naturales" y "sociales", sino también entre los profesionales de una disciplina. Si se toma el caso de la Psicología, se observa que desde el desarrollo hasta la actualidad se ha caracterizado por una proliferación de teorías pertenecientes a diversos paradigmas.

El construccionismo destaca el papel de la subjetividad para la comprensión y explicación del comportamiento humano. Este enfoque combina elementos del interaccionismo simbólico y la etnometodología (Huberman y Miles, 1996). Considera que la realidad es total; es una construcción mental, ya que es producto de la mente y por lo tanto subjetiva; y es social, ya que se construye en la interacción social y está llena de significados compartidos a través de la comunicación. De este modo la realidad no es única sino múltiple. Reconoce este enfoque, el carácter provisional de las construcciones: se construye y desconstruye en función de las circunstancias del contexto y en interacción con ellas.

Desde el punto de vista ontológico se reconoce la naturaleza simbólica de la realidad social. Al respecto Collins (1996) señala que lo simbólico es real y fuente de producción de la realidad. Los elementos simbólicos encuentran algunas de sus fuentes de determinación en la estructura social y en las posiciones de las personas en la misma. Metodológicamente prefiere los métodos cualitativos; a través de ellos se busca la mayor variedad de construcciones a fin de lograr el máximo consenso entre ellas. Este proceso tiene dos aspectos: el hermenéutico, que busca representar las construcciones individuales de la manera más precisa posible, y el dialéctico, que consiste en comparar esas construcciones, incluyendo las del investigador y contrastarlas entre sí. La teoría es el resultado de la investigación y no su precursora. La investigación se realiza en el contexto natural y sin hipótesis, variables o diseños predefinidos. Este proceso deja abiertos los canales de comunicación para que permanentemente fluya la información. A través de este procedimiento no se pretende predecir ni controlar la realidad ni transformarla, sino reconstruir el mundo en el nivel mental, a de allí que lo que debe transformarse es la mente y no la realidad.

El criterio que priva para la construcción del conocimiento no es del especialista, sino de los sujetos o actores sociales entre los cuales se cuenta el investigador; descarta la neutralidad, ya que éste se involucra desde el inicio, participando activamente en el proceso.

En el caso de la investigación, el paradigma que se adopte depende en gran medida del objetivo propuesto; en el caso de las ciencias sociales, en la que están implicados profundamente los valores y parámetros vinculados a la cultura, es necesario considerar distintas clases de conocimiento logrados por distintos enfoques de investigación. Se ha dicho que los diversos paradigmas de investigación educativa, cuantitativos y cualitativos, son complementarios y depende de qué clase de conocimiento se desea obtener para elegir uno u otro a ambos. Estos enfoques metodológicos no se hallan forzosamente en conflicto entre sí. Dependiendo de lo que se intente al buscar

conocimiento es posible llegar a lo que Husén denomina "cuadro multifacético" del problema que se puede aclarar siguiendo distintos caminos metodológicos.

Uno de estos caminos lo constituye el enfoque ecológico para la investigación del comportamiento humano. Es nuevo en cuanto a su concepción de persona en desarrollo, del ambiente y, especialmente, de la interacción que se produce entre ambos (Bronfenbrenner, 1987).

En su etimología griega, oikós (casa) y logos (tratado), el término ecología data del siglo pasado. Fue creado por Haeckel (1866) y empleado en las ciencias biológicas como aquella que estudia las relaciones entre los organismos y el medio en que viven (Acle y Olmos, 1998).

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona y su conducta. Puede ser su casa, la clase o el laboratorio. Además, el paso siguiente hace ir más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo, como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Por ejemplo, es posible que la capacidad del niño para aprender normas y límites no dependa menos de cómo se le enseña sino de la existencia y la naturaleza de las relaciones que unen la escuela y el hogar.

El tercer nivel del ambiente ecológico va más lejos, y evoca la hipótesis de que la conducta de la persona se ve afectada por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente, como en los datos que sugieren que entre las influencias más poderosas que afectan al desarrollo del niño en las sociedades industrializadas están las condiciones de empleo de sus padres.

En el ambiente tal y como se concibe en el enfoque ecológico lo que cuenta para la conducta es el *ambiente como se le percibe*, más que como pueda existir en la realidad "objetiva", y de los distintos significados que estos tipos de entornos tienen para los participantes, en parte según el medio social y su experiencia (Bronfenbrenner, 1987).

También se analizan diversos tipos de entornos en función de su estructura. Aquí, el enfoque se aparta de los modelos tradicionales de explicación e investigación en comportamiento humano: los ambientes no se distinguen con respecto a variable lineales, sino que se analizan en términos de sistemas. Si se comienza en el nivel más interno del esquema ecológico, una de las unidades básicas de análisis es la díada, o sistema de dos personas. Por ejemplo, de los datos de la díada se deduce que si uno de los miembros experimenta un proceso de cambio, lo mismo le ocurrirá al otro. El reconocimiento de esta relación proporciona la clave para comprender los cambios evolutivos y situacionales, no sólo del niño sino también del adulto que se ocupa habitualmente de él: la madre, el maestro y demás. La misma consideración es válida para las díadas que incluyen al marido y la mujer, al hermano y la hermana, al patrón y el empleado, a los amigos o compañeros de trabajo.

Además, un modelo de sistemas de la situación inmediata va más allá de la díada y se le asigna la misma importancia para el comportamiento a los llamados sistemas N+ 2:

triadas, tétradas y estructuras interpersonales más grandes. Varias conclusiones indican que la capacidad de una díada para funcionar como contexto efectivo para la conducta depende de la forma de la presencia y la participación de terceras personas. El mismo principio triádico es válido para las relaciones entre entornos. Por lo tanto, se considera que la capacidad de un entorno para el desarrollo de la conducta depende de la existencia y naturaleza de las interconexiones sociales entre entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada uno con respecto al otro.

La estructura del ambiente ecológico también se concibe como algo que se extiende más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la conducta humana: los objetos a los que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara. Se les atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que están presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella directamente. Este complejo sistema de interrelaciones dentro del entorno inmediato se denomina *microsistema*.

El principio de interconexión se aplica no sólo dentro de los entornos, sino también, con la misma fuerza y las mismas consecuencias, a los vínculos entre entornos, tanto aquellos en los que la persona participa realmente, como aquellos en los que tal vez no entre nunca, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato del sujeto. Los primeros constituyen lo que se denomina *mesosistemas*, y los últimos, los *exosistemas*.

Se considera el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura. Estos patrones generalizados se denominan *macrosistemas*. Por lo tanto, dentro de una sociedad o grupo social, la estructura y naturaleza del micro, el meso y el exosistema tienden a ser similares como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro, los meso y los exosistemas que caracterizan a distintos grupos sociales es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos ambientes sociales como ambientes para el desarrollo del comportamiento.

En el ambiente o contexto de la educación, el enfoque ecológico tiene repercusiones en la medida en que se empieza a estudiar la influencia que tiene el medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad. En este sentido, la ecología social se plantea como una alternativa para entender los problemas de la escuela. Este planteamiento propone el estudio de la relación entre éste y su ambiente. Se considera como el marco para guiar la manera en la que se piensa acerca de la escuela y del aprendizaje más que una teoría per se (Acle y Olmos, 1998).

En esta propuesta, la concepción de los problemas emocionales y de conducta, difiere de las posturas psicológicas conocidas. Aquí no se destacan los procesos psicológicos tradicionales de percepción, motivación, pensamiento, aprendizaje, afecto, etc., sino su *contenido: aquello que se percibe, se desea, se teme, se piensa, o se adquiere como*

*conocimiento, y el modo en la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición del sujeto al ambiente y su interacción con él.*

La validez de esta perspectiva del problema conductual en el aula representó un intento de integración teórica. Proporcionó un esquema conceptual unificado pero diferenciado, para describir e intentar correlacionar estructuras y procesos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto, que dió forma al curso del comportamiento durante el tiempo escolar. Se considera que este esfuerzo de integración constituye el primer paso para el estudio sistemático del comportamiento infantil en sus ambientes sociales.

Se considera que el alcance de la perspectiva ecológica con metodología de corte cualitativo radica en la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que den cuenta (describan, clasifiquen, interpreten, expliquen), hagan accesible la comprensión de la constitución de las estructuras de interacción en su proceso de desarrollo cotidiano y de las diversas modalidades que pueden asumir las estructuras, la posibilidad en definitiva de producir conocimiento nuevo y no sólo más datos acerca de la realidad (Safa, 1992; Miles y Huberman, 1996; Gergen, 1996).

En la investigación desarrollada, el tratamiento teórico y empírico del objeto de estudio constituyó una unidad inseparable, porque ciertamente, la inscripción en una perspectiva teórica no resuelve "automáticamente" los problemas del abordaje concreto del objeto de estudio. Esto se descubre, cuando se responde a la pregunta de cómo detectar las redes de interacción y normas explícitas e implícitas que orientan el contrato escolar y los mecanismos de formación de contenidos y significados en las relaciones sociales que contextualizan y matizan en particular a los problemas de conducta en los niños escolares. En definitiva es preguntarse cómo detectar lo implícito, lo invisible, lo cualitativo.

Un largo recorrido de aproximaciones sucesivas (teóricas y empíricas) lleva a identificar el concepto de método y que epistemológicamente corresponde a lo que Bourdieu (1981) plantea como "la construcción del objeto de estudio".

Se identificaron tres momentos que estructuran este recorrido de aproximaciones:

1) El momento de la construcción del objeto de estudio, que inició con la elaboración de la pregunta o preguntas que orientaron la investigación y que de alguna manera se traduce en sus objetivos; este proceso continuó con el trabajo conceptual alrededor de las preguntas básicas que permitieron identificar los componentes del objeto de estudio (relaciones, sujetos, tiempos, espacios que involucra), y terminó (relativamente) después de los primeros reconocimientos empíricos (sondeos) del problema que permitieron ajustar las preguntas y composición del objeto, así como las herramientas teóricas y metodológicas para abordarlo.

El trabajo de conceptualización (que es en sí la construcción del objeto) fue de dos tipos: uno que consistió en el reconocimiento de la producción teórica ya existente acerca del campo de relaciones que se abordó, y otro fue el trabajo de reelaboración de los conceptos inscritos en dichas teorías, que designaron, con mayor rigor, los fenómenos involucrados en el objeto de estudio (Inclán, 1992; Bourdieu, 1981). Se desarrolló así en dos sentidos: el primero ubicó la perspectiva global del estudio, desde la sociología de la



educación, el interaccionismo simbólico, el análisis de la vida cotidiana y el construccionismo cognitivo; en el segundo sentido, además se elaboró la estructura conceptual que designó el objeto, se requirió sintetizar dichas referencias teóricas en herramientas sensibles para su reconocimiento empírico. Esto es, se elaboraron las definiciones operativas que orientaron la observación y el registro así como, la elaboración de las categorías de análisis que permitieron clasificar, analizar e interpretar la información registrada.

En síntesis, desde una óptica dada por la teoría, se trató de "recortar" de la misma realidad, el fenómeno a estudiar, y de ahí construirlo (tratarlo conceptualmente) y darle forma y contenido como objeto de estudio.

La comprensión del fenómeno a estudiar se logró a través de una constante interacción entre el acceso a la teoría ya dada, la reelaboración de ésta y el desarrollo de las intuiciones a través del contacto directo con el objeto de estudio, del "ir y venir" por la información recabada y todo lo que dicho contacto fue sugiriendo.

En esta dinámica "cobraron cuerpo" las diferentes dimensiones que tiene el objeto de estudio: a) las preguntas que se contestaron en la investigación; b) los conceptos, las unidades de análisis, las categorías de análisis y definiciones operativas, esto es, la estructura conceptual que designa las diferentes relaciones que constituyen el problema a estudiar, y c) las herramientas metodológicas de carácter operativo y sus técnicas e instrumentos; o sea las formas concretas de abordar empíricamente el objeto, para buscar la respuesta a las preguntas planteadas.

2) El momento de la observación y el registro a través del contacto directo con la realidad. Al observar y registrar la realidad en el trabajo de campo propiamente dicho, se operó una desarticulación extrema del objeto de estudio (García Salord y Vanella, 1992; Sefa, 1992). El primer tratamiento realizado parece diluirse en los innumerables datos que se recogen, al registrar la evidencia caótica de la rutina cotidiana y la diversidad de interacciones formales e informales que la componen. Y así, en esos datos, quedó registrado lo implícito y lo invisible que tomó forma y contenido en el momento del análisis y de la interpretación. Implicó registrar lo que los otros viven como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias, y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza la rutina cotidiana, como evidencia, y estructura las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización.

3) El tercer momento fue la reconstrucción del fenómeno de estudio. Concluido el trabajo de campo propiamente dicho, se presenta otro nivel de dificultad: el análisis y la interpretación de registros cuantitativos y cualitativos (Miles y Huberman, 1996).

El trabajo de análisis consistió en rearmar el objeto de estudio a través de clasificar la información con el parámetro de la estructura conceptual original, incorporando todo aquello que en el primer trabajo de conceptualización no estaba previsto, pero que aparece como elemento constitutivo del objeto de estudio; en ese momento se trató de darle forma nuevamente, ahora ya no como pregunta que orienta la indagación sino como contenido que responde las incógnitas iniciales, obteniendo con ello lo que se identificó como los resultados de la investigación (Inclán, 1992; Garay, 1994; Zsasz y Lerner, 1996).

En esta investigación, la interpretación consistió en dar cuenta de las formas y contenidos que constituyen a las estructuras de interacción entre los integrantes del contrato escolar, maestro, padres, niño. El primer tratamiento de los datos fue la clasificación que grupa el "caos" registrado, interrogando a los datos, lo que permitió elaborar las "descripciones analíticas" en las cuales los datos ya no aparecen tal cual se registraron sino que se articulan tomando un significado que constituye el primer nivel de respuesta a las preguntas iniciales.

En las descripciones analíticas tomaron forma y contenido las estructuras de interacción, al detectar su lógica de construcción, y el trabajo comparativo de los casos permitió identificar la variedad de matices y detalles que otorgan significados diversos a dichas estructuras.

Se trató en definitiva de ubicar lo genérico y el detalle lo que permitirá identificar la especificidad que estructura a las prácticas y relaciones, así como la particularidad de las modalidades en que éstas puedan expresarse.

Aquí la dificultad radicó en la elaboración de los significados, pues éstos resultaron de "ir haciendo hablar" a los datos, con lo cual dejaron su condición de datos, es decir, de evidencias empíricas netas y asumiendo su condición de significados, y ésto es, en palabras de Bourdieu, la realidad interpretada (1981).

Los datos no "hablan" por sí mismos, sino se asumen diferentes significados de acuerdo con la pregunta que se les formule; porque es la búsqueda de la respuesta cuando se establecen diferentes tipos de relaciones entre los datos registrados y de esta forma se encuentra lo obvio (García Salord y Vanella, 1992; Lehr y Thomae, 1994).

La presente investigación tuvo el propósito de salir de la perspectiva individual y dar importancia a las relaciones formales e informales de las personas involucradas en el contexto institucional de la escuela señalado como ambiente social en el que manifiesta la problemática emocional y conductual.

Requirió de una investigación cualitativa exploratoria, cuyo objetivo general utilizó el enfoque ecológico para identificar los procesos interaccionales, contenidos y significados del contrato escolar y su relación con los problemas emocionales y de conducta de los alumnos así como al contexto social escolar en que están inmersos.

Partir de los referentes empíricos obtenidos, más que de constructos teóricos, fue el punto central de la metodología cualitativa, se trató de una investigación de tipo inductivo que hizo indispensable la convivencia con el escenario físico, expectativas, actitudes de los protagonistas, situaciones e interacciones donde se articulan redes y significados concretos de contextos sociales específicos, el aula escolar durante un año lectivo.

Este modelo considera al profesional como parte integrante del proceso de análisis en el sentido de que el observador está en lo observado; en el caso de este trabajo, la hipótesis y los objetivos de investigación pretendieron ser sólo una forma de lectura de la realidad situación escolar-niño-padres más abarcadora, diferente, productiva para la comprensión de esta problemática conductual y emocional en el aula ( Woods, 1987; Manero Brito, 1992; Garay, 1994).

A partir del concepto institución escolar como sistema normativo, como organización (del trabajo, de los roles, del poder y de la interacción social), se considera la educación primaria inserta en la dimensión donde los individuos interactúan a nivel de proceso. Las personas y los grupos escolares adquieren relevancia en función:

- a) de los objetivos y de las características institucionales que influyen en las relaciones formales y también informales del contrato escolar.
- b) de la incidencia de la estructura de poder de la institución sobre los procesos de interacción y significado de éste último.

Las situaciones escolares objeto de indagación desde una perspectiva cualitativa fueron:

- 1) Partir del conocimiento de una situación por información procedente de los sectores o protagonistas que viven la problemática de los problemas emocionales y de conducta de los alumnos.
- 2) Partir de las referencias empíricas como expectativas, actitudes de los protagonistas, situaciones e interacciones donde se articulan redes y significados concretos de las relaciones entre maestros, padres y niños con estos problemas.

### 3. 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A principios de la década de los ochenta, la polémica acerca de la socialización en la escuela focalizaba la atención sobre las funciones sociales, económicas y sobre todo ideológicas de la institución educativa en un nivel de análisis macrosocial.

En ella prevalecía la concepción de la escuela como un aparato ideológico de dominación y consecuentemente con esto, el discurso acerca de la educación se dirigía a criticar el carácter reproductor de la misma (Safa, 1992; García Salord y Vanella, 1992). Sin embargo, una vez "descubierto" el carácter reproductor de la escuela, la investigación se tornaba innecesaria porque aparentemente todo está dicho; o por el contrario, al instalarse en la posibilidad transformadora de la escuela, el camino es participar en la planificación y elaboración de un discurso sobre la cuestión educativa, en el que prevalece la crítica política e ideológica a la "escuela capitalista", más que la reproducción de conocimientos acerca de la realidad educativa nacional.

Esto significa que el objeto de estudio articula la presencia de sujetos sociales "genéricos" como son el Estado, las clases sociales, las instituciones y las dimensiones formales de las estructuras y sus funciones explícitas, la legislación y las políticas que instrumentan, pero se focaliza en la representación individual y cotidiana de "lo social" en sujetos concretos: maestros, alumnos directores, e incorpora la dimensión informal e implícita que estructura las interacciones en el ámbito escolar.

El espacio de confluencia de estas dimensiones (micro y macrosociales) del objeto de estudio se encuentra en el salón de clases, pero éste no se entiende como una representación en pequeño de la sociedad, sino como un fenómeno social que tiene límites establecidos, en tanto es un escenario estructurado formalmente, donde se desarrolla un tipo particular de interacción, con actores, formas y contenidos específicos.

El salón de clases es un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela. De manera que la especificidad de "lo escolar" está teñida por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece, como que también, de una manera no lineal ni automática, la escuela resume, sintetiza y "traduce" en su propio código, el de la sociedad. El salón de clases representa así, una pequeña unidad donde lo social y lo individual habita estructurado de una manera particular (García Salord y Vanella, 1992; Dabas, 1990; Melero Martín, 1993).

Desde los planteamientos teóricos, y las interrogantes surgidas de observaciones incidentales y sistemáticas de la realidad del proceso educativo -y particularmente de la situación escolar entendida esta como un conjunto específico de situaciones sociales- (Brossard, 1987) se planteó el siguiente problema de investigación:

En el curso de su escolaridad, el niño es llevado a construir un conjunto de representaciones de la escuela, del saber, del maestro, de las actividades, de las tareas de sus padres y de él mismo como alumno. Es a partir de estas representaciones, que atribuirá un significado a las situaciones interpersonales que le son propuestas en ese contexto social; tal es el caso, de una interacción y evaluación negativa o positiva por parte del maestro; lo que puede conducir al niño a una representación negativa o positiva de él mismo como escolar y persona. Se supone que las redes interaccionales entre los distintos niveles y situaciones interpersonales en los llamados desórdenes emocionales y conductuales están en el origen de funcionamientos sociales entre el niño, el maestro y padres de familia, configurando redes de interacción triangulares con significado para cada uno de sus integrantes y para la propia institución.

En este sentido un desorden emocional y conductual implica interacciones sociales inapropiadas y transacciones entre el niño y el ambiente social. El desorden emocional y conductual no es simplemente un problema de conducta indeseable o de circunstancias sociales inapropiadas (Kirk y Gallagher, 1989; Hallahan y Kauffman, 1991; Papalia, 1996).

Se estima que la prevalencia en esta categoría de educación especial en Estados Unidos, varía grandemente ante la ausencia de una definición estándar. Se estima un rango del 6 al 10%, pero solamente el 1% de la población escolar es comunmente identificada como teniendo desórdenes emocionales y conductuales. En México no existen estadísticas al respecto (D.E.E., 1994; 1997). Sin embargo, la evaluación informal da cuenta de su existencia.

Pocas escuelas usan procedimientos de evaluación sistemática para selección. Y es aquí donde las opiniones, actitudes, valores e ideas de éstos median el señalamiento de los niños que presentan esta problemática. Por estas razones de análisis se planteó el distinguir los diversos niveles de interacción de las situaciones escolares que conforman el contrato escolar (Zúñiga Rodríguez, 1985), (niño, maestro y padres de familia) para identificar las redes y significados que contribuyen al señalamiento por parte de la institución de los niños con problemas emocionales y de conducta.

La idea central del trabajo, considera que la socialización, como la construcción de un proceso normativo, y contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación es un espacio de disputa, ruptura y conciliación, entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado entonces no

es un producto previsto de antemano, sino que explicita la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de normas y valores que se gestan en la dinámica social.

En consecuencia, fue importante rescatar el contenido y el ejercicio de la normatividad del contrato escolar como portadora de mecanismos de formación de valores, sin orientarse con un concepto restringido de normatividad -en el único sentido de coerción- sino encaminándose a detectar el carácter específico y diverso que la misma asume en las diferentes estructuras de interacción que organizan y sustentan las relaciones maestro- niño-padres de familia.

Por lo tanto el trabajo radicó en conocer la compleja estructura del mecanismo de formación de redes interaccionales e identificar el contenido de significación concreto de estas interacciones que promueve el contrato escolar y el posible anclaje con la socialización y los problemas emocionales y de conducta en los niños.

Para ello se identificaron las características, valores, causas y mecanismos de resolución que la escuela como institución transmite y promueve en relación a estos niños, sus maestros y padres de familia. Esto se logró mediante una investigación basada en el análisis de la normatividad, educativa, en el análisis de los planteamientos conceptuales, disciplinarios y pedagógicos, de diagnóstico e intervención de la institución escolar y familiar en la significación de los desórdenes emocionales de los alumnos de educación básica.

Subrayando la complejidad del comportamiento se apunta a la totalidad de los componentes. Se consideró que si los límites de la observación se amplían con el propósito de incluir los efectos de una conducta sobre los demás, las reacciones de éstos sobre aquellos y los contextos en que esto tiene lugar, el foco se desplaza desde el niño (alumno) artificialmente aislado hacia la relación entre partes de un ecosistema. Es posible salir de lo exclusivamente individual y percibir la importancia de las relaciones formales en todas las personas en la producción de ese objeto común: la educación - aprendizaje. En este momento al percatarse de la significancia de la dimensión institucional y se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a) *¿Cómo es la interacción que los distintos protagonistas del contrato escolar establecen entre sí y con los demás?*
- b) *¿Qué lugar ocupa el niño en este contexto?*
- c) *A partir de lo anterior, ¿Cómo determina la institución que un niño tiene problemas de conducta o emocionales ?*
- d) *¿Cómo actúa en consecuencia la institución escolar?*
- e) *¿Cuál es la frontera entre la educación especial y la educación regular en el ámbito de los problemas emocionales?*

### 3.3. OBJETIVOS

Responder a estas preguntas llevó a la realización de un trabajo de campo a nivel exploratorio, donde el diagnóstico individual del niño con desórdenes emocionales/conductuales resulta insuficiente por sí sólo ya que, oculta aspectos sociales contextuales importantes. Por lo tanto, se consideró para los propósitos ya enunciados, el abordaje de las relaciones y significados que se establecen al interior de la escuela, del aula y de las relaciones entre padres y maestros en el contrato escolar (Medina y López, 1985; Zúñiga Rodríguez, 1985; Reyes Esparza, 1985; Ball, 1994; Torres, 1996; Gergen, 1996).

#### OBJETIVO GENERAL:

*"Determinar los procesos interaccionales de la institución escolar que permitan ubicar las redes y significados del contrato escolar para comprender la presencia de los problemas emocionales y de conducta de los niños, de acuerdo al contexto escolar específico en que están inmersos".*

#### OBJETIVOS PARTICULARES:

- 1) Determinar en la situación escolar, las interacciones y significados del contrato escolar entre los maestros, padres de familia y niños con problemas emocionales.*
- 2) Identificar las formas en que la institución escolar caracteriza e interviene en los problemas emocionales y de conducta en los alumnos.*

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Identificar las representaciones semánticas y redes de significados en los problemas de conducta.*
- 2) Establecer redes lógicas de relación social en niños con problemas de conducta en el aula.*
- 3) Identificar la estructura y dinámica familiar de niños con problemas de conducta*
- 4) Describir el nivel de madurez en el desarrollo infantil y sus características emocionales.*
- 5) Detectar la percepción de las relaciones familiares de niños con problemas de conducta.*
- 6) Describir la percepción de las interacciones cotidianas de situaciones escolares de niños con problemas de conducta.*
- 7) Identificar y analizar las redes de significado e interacción simbólica en los problemas de conducta en el aula.*

### 3.4. HIPÓTESIS

Relacionando los aspectos del problema planteado es posible señalar la siguiente hipótesis de trabajo:

*"Los problemas emocionales y de conducta en la situación escolar obedecen a un sistema de red de interacciones y significados contextualizados y regidos por el contrato*

*escolar, donde están involucrados los maestros, alumnos y padres de familia, así como la especificidad de las normas y reglas que organizan los intercambios escolares".*

De este modo el trabajo de investigación pretendió:

- 1) Dar los fundamentos para verificar la hipótesis,
- 2) Proponer una modalidad de trabajo: el diseño cuantitativo-cualitativo a los problemas emocionales y de conducta en el aula escolar ( Miles y Huberman, 1996; Lehr y Thomae, 1994; Collins, 1996).

### 3.5. DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

De acuerdo con lo señalado, el fenómeno conductual y emocional implica una compleja amalgama de situaciones sociales, dinámicas institucionales, familiares y escolares, así como una serie de construcciones cognitivas de todos los involucrados, las cuales se evidencian en el comportamiento cotidiano frente y con el niño; éste a su vez, retroalimenta dinámicamente, estableciendo así, patrones de interacción ecológica que se repiten regularmente y dan origen a pautas de relación en los protagonistas del contrato escolar.

Es así que la identificación de la red de relaciones involucradas en el proceso de formación de problemas emocionales y de conducta en la práctica escolar cotidiana parte de distinguir cuatro aspectos constitutivos de dicho proceso: 1) la cultura escolar, 2) la formulación normativa, 3) la práctica escolar cotidiana y 4) la identidad social/personal.

1) *Cultura escolar*: la escuela puede ser analizada dentro de la sociedad como una totalidad, como un modo de vida que incluye formas de organización social y formas de parentesco particulares entre sus propios protagonistas, los maestros y alumnos; tienen una cultura material con objetos, ceremonias y rituales propios. Tiene una organización económica y política y una ideología propia. Dentro de la escuela se usa un lenguaje con matices y formas especiales, distintos a aquellos que se encuentran fuera de ella. Todo esto indica que tiene una cultura propia que frecuentemente contrasta o entra en conflicto con otras culturas no escolares como la familiar (Butelman, 1996, Dabas, 1990; García Salord y Vanella, 1992; Rockwell, 1996).

2) *Normatividad escolar*: conformada por el marco jurídico político que rige la vida escolar contiene formulaciones explícitas que indican la orientación valorativa que debe guiar el desarrollo de la escuela como institución. Se entiende que la legislación educativa es al ámbito en el que se establece por decreto cuáles son los valores institucionalizados y por ende legítimos para un orden social determinado. A la política educativa se la interpreta como expresión de una propuesta axiológica que, remitiendo al marco jurídico y filosófico vigente, señala una jerarquía valorativa particular. Constituye también, los lineamientos pedagógicos y didácticos, contenidos, métodos y actividades de ciclos y niveles educativos (Ball, 1995; Manero Brito, 1992; Campion, 1987; Foucault, 1985).

3) *La práctica escolar cotidiana*: es la faceta vital de la institución-escuela. Es una dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que aluden a las interpretaciones cotidianas e individuales de la normatividad y de la historia que se conjuga en la dinámica de cada ámbito escolar. Al fin de entender la vida en la escuela es necesario

poner de manifiesto aspectos básicos de la dinámica social en su conjunto, advirtiendo que dicha explicitación no puede reducirse a contextualizar variables económicas, sociales o políticas de la sociedad que se acoplan --vía análisis y correlación-- a la escuela (Lehr y Thomae, 1994; Socolinsky, 1994, Woods, 1993; Vásquez Bronfman y Martínez, 1996).

4) *La identidad social/personal*: En los procesos de socialización participan diferentes agentes de manera complementaria o contradictoria. Lo que se aprende en la vida cotidiana familiar, en el barrio, en el trabajo, y por los medios de comunicación es muy importante en la formación del niño. En el estudio de la relación entre cultura escolar --lo que la escuela enseña, cómo lo enseña y el resultado de esta acción-- y la cultura familiar --lo que los niños traen consigo cuando ingresan al salón de clase--, es importante tomar en cuenta cómo los niños confrontan y se apropian de las exigencias y enseñanzas escolares de acuerdo a lo aprendido en la familia, en la T.V., en la calle, con los amigos, etc. En el nivel normativo de la educación y el de la organización concreta donde, las personas desempeñan roles para lograr los fines previstos, constituyen juntos la dimensión institucional. Por lo tanto, estas se definen por un sistema de conceptos construidos que llevan a conducirse de una determinada manera frente "a los otros". Esto adquiere una existencia dinámica sólo si entran en el mundo de la comprensión del niño a través de los diferentes sistemas simbólicos, construidos por el lenguaje hablado, escrito, gestos, dibujos, etc. y si se puede producir un interjuego entre las normas y las interacciones personales en el proceso. Un niño no puede ser aislado del contexto ya que mientras aprende también enseña tanto a sus compañeros como a sus maestros y además se expresa en la medida de sus posibilidades, sus afectos, comportamientos que reflejan su identidad personal y social (Safa, 1992; Anderson y Carter, 1994; Szass y Lerner, 1996; Schaffer, 1983; Bronfenbrenner, 1987).

Es así como estas cuatro dimensiones constituyen al objeto de estudio y ninguna de ellos actúa como marco de referencia o explicativo de otra, aunque la práctica escolar cotidiana sea el eje fundamental. Cada una de ellas tiene su propia lógica de construcción, y en esa lógica implica a las demás.

Estas dimensiones se traducen en categorías que pretenden construir al objeto de estudio en dos aspectos generales: el contrato escolar y los problemas emocionales y de conducta, a su vez, éstas se contienen en subcategorías que detallan los elementos a evaluar. La operacionalización de las dimensiones, categorías y subcategorías designó indicadores de contenidos que permitieron analizar los aspectos involucrados en la investigación.

A continuación se enlistan las categorías, subcategorías e indicadores --construidas por los protagonistas--, así como los instrumentos de investigación. El proceso de construcción del objeto de estudio, en su tratamiento empírico-teórico se describe gráficamente en las tablas 1, 2 y 3.

### 3.6. CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

1) *Contrato escolar*

2) *Problemas emocionales y de conducta*



### 3.7. SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

- 1) *Niño con problemas de conducta*
- 2) *Relación maestro- niño*
- 3) *Relación maestro-padres*
- 4) *Relación niño-compañeros*
- 5) *Ambiente de salón de clases*
- 6) *Disciplina escolar*
- 7) *Ambiente familiar*
- 8) *Disciplina familiar*
- 9) *Relación niño-padres*
- 10) *Expectativas de rendimiento escolar*
- 11) *Función escolar*
- 12) *Función parental*
- 13) *Aspectos emocionales*
- 14) *Escuela-entorno social*

**TABLA 1. DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO**

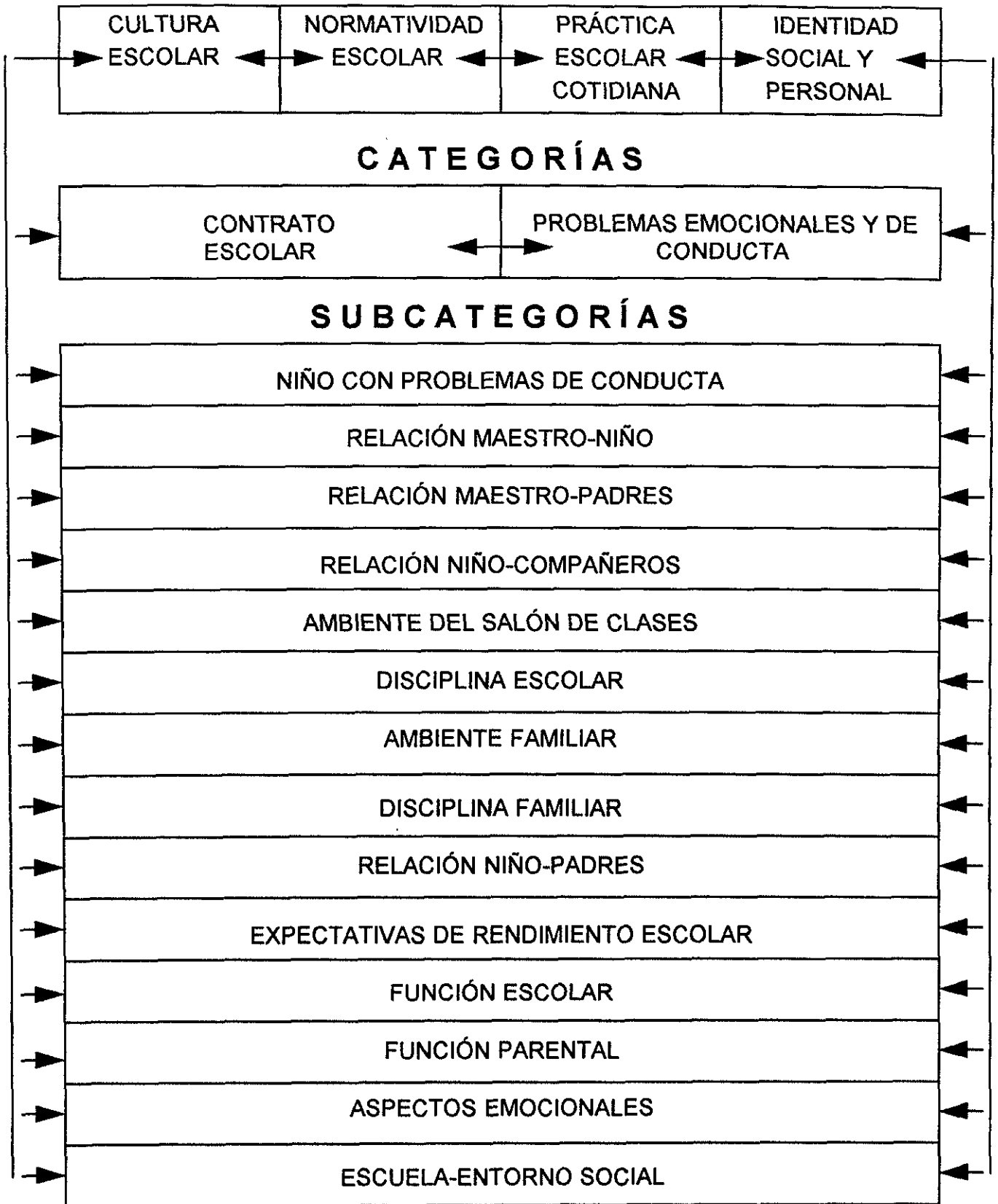


TABLA 2. SUBCATEGORÍAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN  
CUANTITATIVA Y CUALITATIVA DEL OBJETO DE ESTUDIO\*

Subcategoría	Diferencial Semántico	Sociogramas Individuales	Entrevistas Familiares	Dibujo de la Figura Humana de Koppitz	Dibujo de la Familia de Coman	Dibujo de Escenas Escolares	Entrevistas a Profundidad
Niño Problemas de conducta	X 1			X 1			X 4
Relación Maestro-Niño	X 2					X 2	X 5
Relación Maestro-Padres	X 3						X 6
Relación niño-compañeros	X 4	X 1				X 1	
Ambiente salón de clases	X 5						X 1
Disciplina escolar	X 7						X 3
Ambiente Familiar	X 6		X 1		X 1		
Disciplina familiar	X 8		X 2				
Función escolar							X 2
Función Parental			X 3				X 6
Relación Niño-Padres	X 9				X 2		
Expectativas de Rendimiento escolar		X 2	X 4			X 3	X 7
Aspectos emocionales		X 3		X 2	X 3		
Escuela-entorno social	X 10						

\* Las cruces en los cuadros muestran las subcategorías y los instrumentos que las evaluaron. Los dígitos señalan los números de los indicadores operativos utilizados en el análisis e interpretación de los resultados.

**TABLA 3. INSTRUMENTOS, OBJETIVOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS PARTICULARES	INDICADORES DE EVALUACIÓN
ESCALAS DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO A PADRES, MAESTROS Y NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SEMÁNTICAS Y REDES DE SIGNIFICADOS EN LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Niño con problemas de conducta</li> <li>2. Relación maestro-niño</li> <li>3. Relación maestro-padres</li> <li>4. Relación niño-compañeros</li> <li>5. Ambiente salón de clases</li> <li>6. Ambiente familiar</li> <li>7. Disciplina escolar</li> <li>8. Disciplina familiar</li> <li>9. Relación niño-padres</li> <li>10. Escuela- entorno social</li> </ol>
SOCIOGRAMAS INDIVIDUALES	ESTABLECER REDES LÓGICAS DE RELACIÓN SOCIAL EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación afectiva</li> <li>2. Relación en el trabajo</li> <li>3. Relación en el juego</li> </ol>
ENTREVISTAS FAMILIARES A PADRES	IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA Y DINÁMICA FAMILIAR DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura familiar</li> <li>2. Adaptación al ciclo vital</li> <li>3. Pautas de vinculación</li> <li>4. Consecuencias para el niño con problemas de conducta</li> </ol>
DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH)	DETERMINAR EL NIVEL DE MADUREZ EN EL DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nivel de desarrollo infantil</li> <li>2. Características emocionales</li> </ol>
PRUEBA DE LA FAMILIA DE CORMAN	DETECTAR LA PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES FAMILIARES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones familiares</li> <li>2. Pertenencia al grupo familiar</li> <li>3. Identidad frente al grupo familiar</li> </ol>
DIBUJO DE ESCENAS ESCOLARES	DESCRIBIR LA PERCEPCIÓN DE LAS INTERACCIONES COTIDIANAS DE SITUACIONES ESCOLARES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interacción grupal</li> <li>2. Estilos y contenidos de comunicación</li> <li>3. Relación con la tarea</li> </ol>
ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD A PADRES, MAESTROS Y NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	IDENTIFICAR Y ANALIZAR LAS REDES DE SIGNIFICADO E INTERACCIÓN SIMBÓLICA EN LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ámbito escolar</li> <li>2. Función escolar</li> <li>3. Normatividad escolar</li> <li>4. Problemas de conducta</li> <li>5. Formación docente</li> <li>6. Función parental</li> <li>7. Fracaso escolar</li> </ol>

### 3.8. MÉTODO

#### 3.8.1. POBLACIÓN:

Maestra de tercer grado: 36 años, casada, con dos hijas, originaria del D.F., vive en Iztapalapa. Horario laboral de 8 a 14 hrs. Adscrita al grupo escolar en el que se señaló la presencia de niños con problemas de conducta. Problemas de relación con las hijas.

Niños de tercer grado, con un promedio de 8 años 7 meses de edad, 5 alumnos (4 niños y una niña) e identificados por la institución con problemas emocionales y de conducta.

8 Padres de familia, con un promedio de edad de 37 años (varones) y 34 años (mujeres). Todos originarios del D.F. Las familias viven en la Col. Cabeza de Juárez de la Delegación Iztapalapa. La tabla 4 concentra las características escolares, ocupacionales y económicas de los padres evaluados:

TABLA. 4. DATOS DE LOS PADRES ENCUESTADOS

Escolaridad	Padres			Madres		
	Primaria	Secundaria	Carrera Técnica	Primaria	Secundaria	Carrera Técnica
		60 %	40%	20%	60%	20%
Ocupación Actual	Obrero	Empleado	Comercio	Hogar	Empleada	Sirvienta
	20%	60%	20%	40%	40%	20%
Ingreso mensual por familia	Menos de un salario mínimo		De 1 a 2 salarios mínimos		De 1 a 3 salarios mínimos	
	20%		60%		20%	

#### 3.8.2. ESCENARIO

Institución escolar: Primaria Julio Cortázar . S.E.P. conformada por 18 grupos, de primero a sexto grado, cada grado escolar tiene tres grupos. La población total de alumnos es aproximadamente de 540 niños con un rango de edad entre 6 y 12 años. La escuela tiene 18 docentes (15 mujeres y 3 hombres), un director, un secretario, una maestra de laboratorio y tres empleados de intendencia. La escuela se ubica en una construcción de mampostería, y salones de laboratorio y lectura tienen techo de lámina de asbesto. Los salones y sus ventanas son amplios, con ventilación adecuada pero, con pobre iluminación, ya que la luz del día no penetra adecuadamente. Sólo tres salones tienen cortinas, en los que no las hay, constituye, una fuente de distracción continua para los

niños, debido a que dan al patio donde están las canchas de basquetbol, se practican las clases de deportes y ensayan las ceremonias cívicas, actividades para festividades escolares, además de que los niños castigados se mandan al patio por cometer faltas y son observados por sus compañeros.

**UBICACIÓN:** Avenida Guelatao s/n. Col. Cabeza de Juárez.  
de la Delegación Iztapalapa de la Cd. de México.  
Delegación Iztapalapa:

La delegación Iztapalapa con dos millones de habitantes, hacinamiento, déficit de servicios sociales y un millón de población flotante es afectada por la actividad delictiva de 35 bandas bien organizadas y otras incuantificables en las unidades habitacionales que cometieron siete mil 317 atracos violentos en 1996- 1997. Con un policía por cada tres mil habitantes, en esta delegación se han localizado por lo 10 colonias delictivas de un total de 234, algunas de ellas intransitables. La zona habitacional y comercial donde se ubica la escuela, se considera altamente delictiva (INEGI, 1997; Delegación Iztapalapa, 1996-1997).

### 3.8.3. INSTRUMENTOS

#### A) ESCALAS DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

##### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El método de la escala de Diferencial Semántico es descrito por Charles Osgood como una herramienta para identificar el significado que tiene un objeto, situación o persona para un individuo. El Diferencial Semántico no es una prueba, debe ser visto como un método para reunir cierto tipo de información, el cual se construye por las demandas que presenta cierto problema de investigación. No hay objetos estándar o escalas estándar (Kerlinger, 1975).

"Objeto" se usa para determinar qué significa el "estímulo" que produce una "reacción" (respuesta) en el individuo a través de su indicación en las escalas de adjetivos. El objeto es verbal, y consistió en varias palabras seleccionadas aleatoriamente representando tres dimensiones básicas del instrumento: evaluación, potencia y actividad. Dependiendo del orden de presentación, las escalas dentro del mismo factor se presentan como variable positiva y negativas como en la escala de Likert. Usando los pesos es posible hacer cálculos aritméticos corrientes, perfiles, análisis factoriales, etc.

Osgood piensa que con la ayuda de los valores de escala es posible formar una escala económica (tiempo, dinero, esfuerzo), viable en la medición de actitudes que no habían sido previstas y con posibilidad de comparar entre diferentes investigaciones de significado hacia distintos objetos.

##### INSTRUMENTO: ELABORACIÓN DE ADJETIVOS OPUESTOS (BIPOLARES)

Se elaboró un listado de diversos adjetivos opuestos, clasificados como positivos y negativos, los cuales al final se ubicaron en las dimensiones correspondientes de Evaluación, Potencia y Actividad. El número de adjetivos fue el mismo para cada

dimensión, en total se eligieron 15 adjetivos opuestos que representan nominaciones cotidianas de los problemas de conducta en niños.

#### DISTRIBUCIÓN DE LOS ADJETIVOS BIPOLARES EN LAS DIMENSIONES: EVALUACIÓN, POTENCIA Y ACTIVIDAD.

La distribución de los adjetivos se alterna en las tres dimensiones y por su peso: positivo o negativo, para evitar el sesgo en las calificaciones obtenidas. Se indican 5 adjetivos por dimensión. Todos los indicadores son evaluados por las mismas dimensiones y adjetivos bipolares. El procedimiento empleado en la elaboración de las Escalas de Diferencial Semántico cubre los siguientes pasos:

**ELECCIÓN DE LOS INDICADORES A EVALUAR.** Los criterios de elección de los indicadores son los siguientes:

- a) Los 10 indicadores se eligieron al considerar que representan las interacciones sociales más comunes dadas entre los protagonistas de la institución escolar relacionados con la manifestación de problemas de conducta en el aula, maestros y alumnos.
- b) Responden a la visión ecológica del fenómeno educativo y la socialización del niño, tal como se mencionó en capítulos anteriores. Los indicadores intentan representar la red de significados que pueden identificarse con las escalas en cuestión.

#### DEFINICIÓN DE INDICADORES

**INDICADOR 1: NIÑO (A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA:** se define como los niños/niñas que presentan un desorden conductual identificado por los maestros escolares

**INDICADOR 2: RELACIÓN MAESTRO (A) – NIÑO(A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA:** se define como la interacción social entre el maestro y el niño con desorden conductual

**INDICADOR 3: RELACIÓN MAESTRO (A) – PADRES DEL NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA:** se define como la interacción social entre el maestro y los padres con desorden conducta.

**INDICADOR 4: RELACIÓN NIÑO (A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA – COMPAÑEROS DE CLASE:** se define como la interacción social entre el niño con desorden conductual y sus compañeros de salón de clase.

**INDICADOR 5: AMBIENTE EN EL SALÓN DE CLASES:** se define como la configuración de interacciones sociales entre el maestro, alumnos y niño con desorden de conducta.

**INDICADOR 6: DISCIPLINA ESCOLAR:** se define como el conjunto de reglas normas, límites que rigen las interacciones sociales entre el maestro y los alumnos en su totalidad.

**INDICADOR 7: AMBIENTE FAMILIAR:** se define como la configuración de interacciones sociales entre los padres e hijos

**INDICADOR 8: DISCIPLINA FAMILIAR:** se define como el conjunto de reglas, normas, límites que rigen las interacciones sociales entre los padres e hijos.

**INDICADOR 9: RELACIÓN NIÑO(A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA - PADRES:** se define como la interacción social entre el niño con desorden conductual y sus padres

**INDICADOR 10: ESCUELA – ENTORNO SOCIAL:** se define como la configuración de interacciones sociales entre la institución escolar y el contexto socio-económico en el que está inmersa.

## ELABORACIÓN DE PROTOCOLOS DE ESCALAS DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

Las escalas se presentan descritas en 10 hojas blancas:

- Cada uno de los 10 indicadores a evaluar se presenta en una hoja.- Señalada en la parte superior de la hoja.
- En el siguiente reglón de la hoja aparece la escala de calificación sobre la cual se puntúan los adjetivos bipolares. La escala consta de siete espacios semánticos en los que el sujeto deberá de marcar su respuesta con una "X".
- Posteriormente a lo largo de la página se presenta el listado de los adjetivos bipolares separados por los espacios de calificación.

### INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

Las 10 escalas se encuadernan y se les proporcionan a los sujetos de aplicación (maestros, padres y niños). Se les proporcionan lápiz con goma y se les describen las siguientes instrucciones:

" Dentro de este cuadernillo hay 10 indicadores a evaluar. Se presenta un indicador por hoja, identificada por una relación de conceptos o por un solo concepto, los cuales deseamos los evalúe de acuerdo a lo que ellos significan o podrían significar para Usted. Con estas escalas se quiere conocer sus opiniones. No hay respuestas "buenas" ni "malas" porque cada quien puede poseer sus propios puntos de vista. Abajo de cada indicador hay una serie de adjetivos opuestos separados por siete espacios (señale los apartados en el protocolo inicial del cuadernillo indicando las 10 indicadores a evaluar. Usted deberá colocar una "X" en uno de los 7 espacios representados, de acuerdo a su forma de pensar y de sentir. Por ejemplo: Así, si el concepto NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA le parece Bastante malo, deberá colocar la "X" en la siguiente posición (señale); o si le parece ligeramente bueno, deberá contestar así (señale). Cuide bien de que su respuesta no quede entre los espacios (señale en ejemplo en el protocolo).

Quizá se encuentre con adjetivos difíciles de relacionar con las relaciones o los conceptos, no se preocupe, conteste LO PRIMERO QUE SE LE VENGA EN MENTE O LO PRIMERO QUE SIENTA. Trate de no utilizar el espacio central (Ni bueno ni malo). Conteste lo más sinceramente posible, recuerde que el cuestionario es anónimo. Agradecemos de antemano su colaboración.

### PROCESAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Con este paso comienza el análisis de las escalas. Hay que clasificar cada adjetivo según sea positivo o negativo y luego ponderar las alternativas de respuesta. En este caso la asignación de puntajes es para el adjetivo positivo es:

Bueno	__7__	:	__6__	:	__5__	:	__4__	:	__3__	:	__2__	:	__1__	:
Malo														
	Muy		Bastante		Ligera-		Ni bueno		Ligera-		Bastante		Muy	
	Bueno		Bueno		mente		ni malo		mente		malo		malo	
					bueno				malo					



En la asignación de puntajes para los adjetivos negativos, hay que recordar que la serie de números a adjudicar debe ser inversa, como se muestra a continuación:

Malo	___1___:	___2___:	___3___:	___4___:	___5___:	___6___:	___7___:
Bueno							
	Muy Malo	Bastante Malo	Ligera-mente malo	Ni malo ni bueno	Ligera-mente bueno	Bastante bueno	Muy bueno

Los adjetivos se ubican ya sea en forma positiva o negativa en relación a la variable con el fin de controlar los efectos del "response-set", esto es, controlar las pautas de respuesta de aquellos individuos que tienden a dar respuestas afirmativas o negativas de manera automática.

El siguiente paso consistió en la adjudicación de los puntajes totales para cada individuo de la muestra. Esta suma resultó de la adición de los puntajes ponderados para cada adjetivo. De entrada se asumió que los adjetivos con alto grado en la variable van a tener puntajes altos, mientras que los adjetivos con menor grado manifestarán puntajes bajos. En este caso, se presentaron 15 adjetivos con un valor ponderado máximo de 7, y un mínimo de 1, la amplitud total de la dispersión de la variable a esperar sería entonces de 105 (puntaje máximos y mínimo de 15 respectivamente).

Una vez computados los puntajes totales para todos los adjetivos, se ordenaron de manera que el adjetivo con el puntaje total más alto ocupó el primer lugar, el segundo puntaje más elevado a continuación, etc., hasta llegar al adjetivo con el puntaje más bajo. Una vez ordenados, se operó sólo con los percentiles superiores e inferiores, es decir, el 25% de los adjetivos con puntajes más elevados y el 25% de los adjetivos más bajos. El 50% del centro no fue centro de atención. Se formó de esta manera un grupo alto y un grupo bajo con respecto al indicador y a los puntajes totales. Si se tuvieron 30 adjetivos, el grupo alto estuvo constituido por los 8 adjetivos con los puntajes más elevados y 8 con los puntajes más bajos.

Se tomaron estos 16 adjetivos y se colocaron en una tabla en donde se situaron las puntuaciones en cada adjetivo y el puntaje total para cada uno de los adjetivos ordenados. Posteriormente se seleccionaron los adjetivos que discriminan mejor. El procedimiento para el cálculo del poder discriminativo de un adjetivo fue: una vez separados el grupo alto y el grupo bajo, se calcularon los promedios por adjetivo en cada uno de los grupos. Una vez calculados los valores promedios para cada uno en los grupos alto y bajo, se procedió a calcular su poder discriminativo según la fórmula:

Donde:

t = Prueba t de Student

DM = Diferencias entre medidas (M 1- M 2 )

s = Variancias de muestra 1 y 2 respectivamente

N = cantidad de casos en cada una de las muestras

Calculados los valores t, se confrontó la distribución de valores correspondientes, seleccionando aquellos adjetivos que presentaban diferencias significativas (0.01) entre ambos grupos de contraste. La cantidad de adjetivos seleccionados de acuerdo a su

poder discriminativo, constituyó la escala final aplicada a la población seleccionada como versión final. Los puntajes finales adjudicados a los adjetivos, fueron el producto de la suma de los puntajes obtenidos en cada adjetivo, divididos entre el total de adjetivos (Ver anexo).

Los datos de la escala final aplicada a maestros, padres y niños fueron sumados y las diferencias aritméticas entre puntajes altos y bajos constituyó el análisis cuantitativo final.

## B) SOCIOGRAMA INDIVIDUAL

### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Es una técnica de investigación de interacción social que refleja la intensidad y la dirección de la expansión social de un individuo, es decir, el campo de sus contactos sociales (Moraleta, 1974). Se pretende descubrir y analizar los sentimientos que imperan entre los miembros de un grupo en un momento dado, así como su estructura social. Estos sentimientos se traducen en elecciones y rechazos que estarán de acuerdo con los criterios utilizados en la evaluación.

El objetivo de su aplicación fue el de establecer redes lógicas de relación social en niños con problemas de conducta en su grupo escolar.

El procedimiento comprendió los siguientes pasos:

- Formulación de una pregunta a todos los miembros del grupo para que elijan aquellos individuos que más desearían (y menos desearían) tener como compañeros en determinadas actividades o situaciones específicas.
- Elaboración o tabulación de las respuestas.
- confección del sociograma o individual.
- Análisis e interpretación del sociograma (Gordon, 1978).

Una vez realizados estos pasos, el instrumento aplicado proporcionó una serie de conocimientos en torno a los alumnos. En primer lugar, al contar el número de veces que un alumno es elegido, el grado de aceptación por los demás miembros de la clase. Es decir, su estatus sociométrico. En segundo lugar, los resultados permitieron conocer quiénes son los compañeros de cada alumno, y en tercer lugar, se reveló la estructura espontánea del grupo.

A partir del conocimiento que se tiene de una clase se eligieron dominios en los que los alumnos tienen o podrían tener una buena ocasión para reunirse. Por ejemplo, jugar en el recreo, participar en algún deporte o actividad escolar, etc. Estos dominios implican móviles comunes que arrastran a los individuos en un mismo impulso espontáneo a asociarse en la búsqueda de un cierto fin, constituyen la base de las preguntas del instrumento se llaman criterios de asociación. Los más adecuados se basan en el conocimiento por parte del maestro de los intereses y necesidades de los alumnos. Corresponderían a la clasificación que Arruga (1964) como aquellos que ponen de manifiesto la estructura informal y espontánea del grupo.

En esta investigación se seleccionaron los siguientes indicadores de actividad cotidiana de los alumnos evaluados:

- a) Indicador 1. Relación afectiva: que implica el cariño, simpatía, atracción emocional o sentimental que empuja a la unión con determinadas personas.
- b) Indicador 2. Relación en el trabajo: representado por la ejecución de una serie de tareas concretas referidas a un tiempo determinado, preparación de clases, exámenes, materias o tareas escolares.
- c) Indicador 3. Relación en el juego: representado por el interés en participar de actividades recreativas y de diversión dentro y fuera de la escuela.

Las razones del individuo de participar conjuntamente con alguien en determinada actividad, se denominan criterios de opción. Por ejemplo, ¿con quién desea usted resolver juntos el problema?, o ¿a quién invitará usted el día de su cumpleaños?, etc. Cuanto más importante es la para la persona la actividad con respecto a la cual se efectúa la elección de pareja, cuanto más larga y estrecha es la relación que ella supone, tanto más firme es el criterio de opción. Los criterios fuertes revelan relaciones más profundas y estables entre las personas. Es común que en la investigación se conjugan preguntas de diversos tipos. De modo que esclarezcan la tendencia del escolar a la comunicación con sus compañeros en los distintos aspectos de la actividad: el trabajo, el estudio, diversión o actividades extraescolares, etc., (Kolominsky, 1984; Gordon, 1978).

Hay que distinguir criterios de opción unilaterales y binarios. El criterio binario implica la posibilidad de opción mutua. La elección del compañero de banca, para una actividad o para jugar. A la par con el uso de criterios positivos, que suponen la unión para alguna actividad, al estudiar las relaciones mutuas se emplean también los criterios negativos. A los miembros del grupo se les pregunta, por ejemplo: ¿Con quién desearías jugar?, ¿con quién no desearías jugar? En las investigaciones se hacen uso tanto de los criterios positivos como los negativos. Estos últimos ayudan a revelar con mayor claridad la relación hostil de los niños con respecto a algunos compañeros. Esto sirve para intentar cambiar dicha relación en el futuro (Moraleda, 1974; Gordon, 1978).

Las preguntas del instrumento apuntaron a evaluar cada uno de los indicadores o criterios ya mencionados en el siguiente esquema:

- a) Indicador 1. Relación afectiva = preguntas 1, 5.
- b) Indicador 2. Relación en el trabajo = pregunta 2
- c) Indicador 3. Relación en el juego = preguntas 3 y 4

El cuestionario o encuesta se aplicó a un grupo de 3er año con 27 alumnos, 15 mujeres y 12 varones en sesión colectiva con su maestra quien leyó la siguiente introducción:

"Miren niños, el año próximo quiero acomodarlos en las bancas teniendo en cuenta sus preferencias o gustos. Escriban el nombre del compañero (a) con quien desean estar sentados. Luego el nombre aquél compañero con quien desearían estar sentados, si con el primero no fuera posible; y por último, el nombre de aquel niño (a) con quien se sentarían, si no logramos acomodarlos ni con el primero ni con el segundo. Así deben hacerlo con todas las demás preguntas. Ahora pueden comenzar".

Los alumnos fueron contestando a las preguntas sin que se observara ninguna anomalía o dificultad en sus respuestas.

En la introducción se invitó a los niños a indicar su orden de preferencias en las elecciones u opciones para permitir su ponderación. A la primera elección se le concede 3 puntos, a la segunda, 2 puntos y a la tercera 1 punto. Del mismo modo se procedió con los rechazos.

La sociomatrix es un cuadro de doble entrada. A la izquierda de este cuadro, en su línea de ordenadas, se colocó por orden alfabético la lista de todos los alumnos considerados como sujetos que pudieron ser elegidos. La lista vertical significa, pues, "sujetos que eligen a...". la lista en horizontal "sujetos elegidos por...".

Para llevar los datos de cada alumno a este cuadro, se procedió como sigue: en el primer criterio, Abigail (1) ha elegido a Paola (7) en primera opción (3 puntos), en segundo lugar a Fabiola (9) (2 puntos) y en tercer lugar a Belem (15) (1 punto), y se continúa así con los demás criterios, elaborando una sociomatrix para cada criterio. A partir de los datos recogidos se obtuvieron los siguientes resultados:

- el número de elecciones realizadas por alumno
- la suma de elecciones que recibe cada alumno del grupo (opciones obtenidas)
- la suma de los rechazos que recibe cada alumno del grupo
- el número de opciones binarias o mutuas
- el número de rechazos binarios o mutuos

La comprensión de la matriz sociométrica se representó en un esquema o croquis denominado sociograma individual que es un sistema gráfico que representa el conjunto de interrelaciones de un alumno, es útil para profundizar en el caso particular de alumnos. Para fines de la investigación fueron los sociogramas individuales de aquellos alumnos con problemas de conducta los que constituyeron el objetivo central de la evaluación de interacción social. La realización gráfica de los datos contempló los siguientes pasos:

- En una hoja de papel se dibujan círculos y en su interior se colocan los sujetos de la evaluación.
- Los varones se representan por triángulo y las niñas por círculos, con las iniciales de los sujetos en su interior.
- El sistema de representación de la dirección de las elecciones, rechazos y opciones mutuas, se usaron los siguientes símbolos:

—————▶ - - - - - ▶ Elección y rechazo. Se diferencia por la línea continua (elección), línea punteada (rechazo) tanto para niñas y niños.

◀—————▶ ◀ - - - - - ▶ Elección o rechazo mutuo. Con los mismas características, sólo se dibuja la flecha en ambos sentidos.

- El alumno interesado se coloca en el centro.
- Todos aquellos compañeros de grupo relacionados de alguna forma con este alumno se colocan una distancia adecuada a su alrededor
- Se trazan entre los compañeros y el alumno del centro los símbolos de su relación. (Ver anexo).
- Se anexan informaciones proporcionadas por la maestra y compañeros de grupo obtenidas en las encuestas aplicadas.

## C) ENTREVISTAS FAMILIARES

### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

El concepto de sistema se utiliza para hacer referencia a un grupo de personas que interactúan como un todo funcional. Ni las personas ni sus problemas existen en un vacío. Ambos están íntimamente ligados a sistemas recíprocos más amplios de los cuales el principal es la familia. La familia es el sistema primario más poderoso al que pertenece toda persona. Las interacciones y las relaciones familiares tienden a ser altamente recíprocas, pautadas y reiterativas y es precisamente ésto lo que permite realizar predicciones tentativas a partir de la entrevista y la representación gráfica de la estructura y dinámica familiar (McGoldrick y Gerson, 1987).




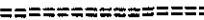

El objetivo de la aplicación consistió en identificar la estructura y dinámica familiar de los niños con problemas de conducta.

La suposición básica es que los problemas y comportamientos reflejan la adaptación de un sistema a su contexto total en un momento determinado. Los esfuerzos de adaptación por parte de los miembros del sistema se reflejan en muchos niveles del mismo, desde el biológico, el intrapsíquico hasta el interpersonal, es decir, familia nuclear y anexa, comunidad cultural y más allá. Además, las conductas familiares, incluyendo problemas, conductas y síntomas derivan otro significado emocional y normativo en relación con el contexto tanto sociocultural como histórico.

La perspectiva estructural se basa en el concepto de que una familia no se reduce a los aspectos psicosociales y biológicos individuales de sus miembros; sino a las relaciones de estos miembros basados en normas que regulan sus transacciones; las normas reguladoras pueden o no ser explícitas y reconocidas por éstos, sin embargo constituyen la estructura familiar vista como un todo.

El investigador sistémico evalúa el tipo de estructura familiar analizando el campo transaccional en el que se relaciona la familia; respuestas a preguntas como: ¿quién es el portavoz de la familia?, ¿quién lo designa como tal?, ¿qué posición asume frente a otras personas? ¿cómo se comunica la familia?, etc. Elabora hipótesis acerca de funcionamiento familiar y establece un mapa familiar que ayuda a organizar los datos que ha obtenido permitiéndole identificar las áreas funcionales y las disfuncionales, y a determinar objetivos de cambio sistémico (Ochoa de Alda, 1995).

Se elaboran claves gráficas para identificar pautas transaccionales familiares en el mapa denominado familiograma. Estas claves son las siguientes:

- a) límite claro 
- b) límite difuso 
- c) límite rígido 
- d) asociación 
- e) conflicto 

La interpretación de los familiogramas se presentan en forma de indicadores y cada uno representó un conjunto general de suposiciones de las cuales se generaron hipótesis relevantes desde el punto de vista sistémico sobre las pautas familiares de los grupos de origen de los alumnos con problemas de conducta y de su maestra escolar. A pesar de que se presentó cada indicador como procesos deducidos concretos, las variables se superponen unas con otras, ya que éstas se basan sobre suposiciones sistémicas que están conectadas teóricamente. Los indicadores de análisis en esta investigación fueron:

Indicador 1. Estructura familiar: examina la estructura vincular, incluyendo la composición familiar, las constelaciones fraternas y las configuraciones familiares inusuales, temas y roles.

Indicador 2. Adaptación al ciclo vital: se refiere las edades y las fechas que aparecen en el familiograma permiten ver a qué transiciones en el ciclo vital se está adaptando la familia y si éstos se dan dentro de las expectativas normativas o alternas; se analizan las posibles dificultades en el manejo de esa fase dle ciclo vital.

Indicador 3. Pautas de vinculación: se refiere al tipo de relaciones de una familia y, dada la estructura familiar y la posición en el ciclo vital formula hipótesis sobre lazos importantes y pautas triangulares de esa familia.

Indicador 4. Consecuencias para el niño: busca pautas de contraste y equilibrio en la estructura, roles, funcionamiento y recursos de la familia para deducir hipótesis sobre cómo la familia se adapta a los desequilibrios que tensan el sistema.

Las entrevistas familiares fueron el resultado de la canalización de los padres de niños con problemas de conducta identificados por la maestra del grupo. La información en dos de las familias fue reportada por ambos padres y en las demás familias fue proporcionada la madre. El tiempo de entrevista fue aproximadamente de una a dos horas y se llevó a cabo en el salón de lectura de la escuela. Fue una entrevista semiestructurada la cual permitía la libre expresión de los informantes. Los padres mostraron buena actitud al proporcionar la información requerida. En lo que respecta a la entrevista de la maestra del grupo, esta se dió de manera circunstancial y propiciada por ella misma. Todas las entrevistas se grabaron previa autorización de los protagonistas y se registraron por escrito algunos datos. A continuación se presentan los contenidos condensados de las mismas, así como su interpretación según los indicadores de análisis seleccionados.

## D) PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH)

### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Ann Cambierr (1990) señala que el dibujo es un objeto particular porque puede dar testimonio de una persona, aun sin su presencia y considera que su significación no puede escapar a la influencia de lo social, es decir, al contexto histórico-cultural en el que se realiza. La misma autora considera que el dibujo debe contemplarse desde dos perspectivas: en la primera el dibujo cuenta, a quien pueda comprenderlo, lo que alguna persona en particular es en un momento dado, integrando tanto el pasado como la historia personal. Desde una segunda perspectiva el dibujo es la imagen del objeto y

constituye una de las modalidades de la función semiótica, dibujar es expresar con marcas, imágenes u otros signos, lo que a veces no se puede decir con palabras. El dibujo tiene entonces, también, una función de comunicación.

Cuando se le pide al niño que dibuje una figura humana, lo cual pareciera constituir un estímulo estructurado, no se le dice cómo, no se le da un modelo a seguir, el niño debe buscar dentro de su experiencia, qué tipo de persona, el sexo de quien dibuja, cómo colocarla dentro de la hoja, entre otros aspectos. Con la orden concreta de dibujar una figura humana y la ausencia de otras indicaciones el examinado realiza la tarea de manera rápida o lenta, presionando o no el lápiz, con trazos débiles o fuertes, haciendo un dibujo de grandes dimensiones o pequeño, enfatizando algunos rasgos, poniendo objetos alrededor, o sin ningún detalle. Es decir, lo que dibuja el niño obedece a una cadena de asociaciones intelectuales y afectivas que están en función de su experiencia personal. Por otro lado, estos dibujos obedecen también a un imperativo de comunicación entre quien realiza el dibujo y quien lo observa, por lo que se consideran de incitación exógena. Por lo tanto, el niño sometido a las limitaciones de la situación externa y a las expresiones de su vida interna, producirá un dibujo cuyas dimensiones y características constituirán los indicadores de análisis e interpretación (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

La prueba de la figura humana (DFH) es una de las técnicas más valiosas para evaluar a los niños, puesto que puede utilizarse como prueba de maduración y como técnica proyectiva. Estudios muestran que los indicadores desarrollados por Koppitz se utilizan en muchos países y se les reconoce validez (Koppitz y De Moreu, 1968; Koppitz y Casullo, 1983; González, 1988; Lewis Aptekar, 1989; Payne, 1990; Pfeffer y Richman, 1991, entre otros).

El objetivo de aplicación fue determinar el nivel de madurez del desarrollo y características emocionales de niños con problemas de conducta.

Para esta investigación la prueba se aplicó individualmente a los niños con problemas de conducta (5) en la sala de lectura de la escuela. Los materiales fueron una hoja de papel y un lápiz del número 2 con goma de borrar.

La consigna de aplicación fue: "Quiero que en esta hoja dibujes una persona completa. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa, y no una caricatura o una figura hecha con palitos".

No hubo tiempo límite en la prueba, el niño fue libre de borrar. Se observaron las conductas de los niños y se tomaron notas de las características de ejecución como: secuencia del dibujo, la actitud del niño y sus comentarios espontáneos, así como el tiempo empleado y papel utilizado.

#### CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA (DFH)

Koppitz analiza los dibujos con base en dos tipos diferentes de signos objetivos: Un conjunto de estos signos se relaciona con la edad y el nivel de maduración y otro se relaciona con las actitudes y preocupaciones del niño (en Esquivel y col., 1994).

Una vez obtenidos los indicadores de desarrollo correspondientes, el DFH se tabuló, asignando un punto a cada reactivo presente. Los indicadores esperados que no aparecieron con - 1 y a los indicadores excepcionales con +1. Para evitar que la suma de las puntuaciones resultara negativa, se asignó una constante de 5 puntos. Así cuando se omitía un indicador esperado se computó como - 1 + 5 o sea, 4; la presencia de un indicador excepcional se convertía en +1 + 5 o sea 6. Después se puntuaron los indicadores esperados, los omitidos y los excepcionales, se obtuvieron las puntuaciones, totales para cada niño, y que pueden interpretarse de acuerdo los parámetros correspondientes para identificar el nivel de desarrollo (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

Posteriormente se obtuvieron los indicadores emocionales para la edad en la que adquieren significancia de acuerdo con Kopptiz.

## E) LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FAMILIA DE CORMAN

### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

La prueba del Dibujo de la Familia, al igual que la del Dibujo de la Figura Humana, es una prueba gráfica proyectiva que por lo tanto comparte los fundamentos de la interpretación de la expresión gráfica del niño. Dibujar a una familia requiere los mismos elementos de desarrollo que dibujar una figura humana, pero en la prueba de la familia se ponen en juego, de manera más marcada, los aspectos emocionales (Corman, 1977; Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

### APLICACIÓN DE LA PRUEBA

El objetivo de la aplicación fue detectar la percepción de las relaciones familiares en niños con problemas de conducta.

La prueba se aplicó según las indicaciones de Corman (1977). Se le dió una hoja blanca al niño y un lápiz del 2 y medio.

La indicación fue: "Dibuja una familia", o bien, "imagina una familia que tú inventes y dibújala". Cuando el niño no entendió la instrucción se agregó, "dibuja todo lo que quieras, las personas de una familia y, si quieres objetos y animales".

Al terminar cada dibujo, se le elogió y pidió que lo explicara. Se realizaron las siguientes preguntas:

¿dónde están? ¿qué hacen ahí? ¿cuál es el más bueno de todos en esta familia? ¿por qué? ¿cuál es el menos bueno de todos? y ¿por qué? ¿cuál es el más feliz? y ¿por qué? ¿cuál es el menos feliz? y ¿por qué? ¿Tú es esta familia a quién prefieres? Suponiendo que formarás parte de esta familia ¿quién serías tú?

### INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

La interpretación se realizó bajo los criterios de Louis Corman (1977):

1. Plano gráfico
2. Plano de estructuras formales
3. Plano de contenido



4. Interpretación descriptiva (no se elaboraron hipótesis de carácter psicodinámico, sólo se apunta a la descripción de los indicadores de la aplicación).

Estos criterios permitieron clasificar la información de los resultados en tres indicadores para la presente investigación:

Indicador 1. Relaciones familiares: enlaces, trato o comunicación entre los miembros del grupo familiar.

Indicador 2. Pertenencia al grupo familiar: sentimientos de ser parte del grupo familiar.

Indicador 3. Identidad frente al grupo familiar: reconocimiento de sí mismo en la familia.

## F) DIBUJO DE ESCENAS ESCOLARES

### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Los dibujos del niño pueden decir mucho más acerca de él que todas las palabras. Con cada trazo, el niño crea, no simples imágenes del mundo que lo rodea, sino autorretratos íntimos y reveladores (Lewis y Greene, 1987).

Los temas que elige, su preferencia, su distribución en el espacio y el sombreado, la velocidad en que realiza los dibujos, la posición que ocupan las imágenes o el modo que que traza las líneas, los detalles que decide incluir o de los que prefiere prescindir, suponen claves que permiten descubrir ideas, sentimientos y actitudes ante situaciones o personas particulares.

El objetivo de la evaluación de las representaciones gráficas de los niños con problemas de conducta, sobre situaciones escolares, fue identificar las formas en que éstos perciben las interacciones cotidianas entre sus compañeros y la maestra.

La indicación para la realización del dibujo fue: " En esta hoja quiero que hagas el dibujo de algo que haya pasado entre tú, tus compañeros y la maestra, en la escuela o en el salón, cuando se portan mal. Después, como si fueran caricaturas escribe lo que cada persona dice en el dibujo". Se le proporcionaron hojas blancas y lápiz del no. 2 con goma para borrar. No hubo tiempo límite. La aplicación fue de manera individual.

El análisis del contenido del dibujo se organizó en tres indicadores:

Indicador 1. Interacción grupal: relaciones recíprocas entre los miembros del grupo escolar.

Indicador 2. Estilos y contenidos de la comunicación: maneras de expresión que median las relaciones en el grupo escolar.

Indicador 3. Relación con la tarea: se refiere a la actividad, situación o hecho descrito en el grupo escolar.

## G) ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Las entrevistas a profundidad se conciben como a) táctica de la estrategia metodológica para la comprensión de un fenómeno, b) no sólo es una técnica de recolección de

información exterior a la relación entrevistador e informante, sino como un ámbito espacio-temporal en el que los datos son construidos, en un diálogo, y cuyo proceso de interacción es fuente de conocimiento, c) como espacio donde se expresan la dinámica generada en la relación sujeto-objeto de conocimiento y los efectos sobre el propio proceso de investigación. Se piensa que todas estas condiciones hacen de la entrevista a profundidad un dispositivo de análisis y creación de conocimiento (Rivas, M. en Szasz y Lerner, 1996).

La subjetividad está relacionada íntimamente con estos procesos de significación y sentido que responden a los contextos sociales e históricos. Por lo tanto, la subjetividad no puede pensarse como un producto universal, sino como resultado de expresiones particulares y temporales de los grupos y de los individuos. En esta investigación se supone que la subjetividad de maestros, padres y alumnos se vincula con aquellas significaciones que participan de los códigos y sistemas simbólicos particulares en torno a los problemas emocionales y de conducta. Estas significaciones inducen a pensarse e imaginarse de una manera específica frente al mundo, condicionando, simultáneamente, las formas de sentir, actuar y establecer las relaciones (Goffman, 1993; Manero Brito, 1992).

La importancia del lenguaje como elemento crucial de la construcción de la realidad social ha sido enfatizada por Gergen (1996) quien ha definido el construccionismo social como una forma de investigación ligada a posturas como el interaccionismo simbólico, la antropología simbólica, la fenomenología, el existencialismo y corrientes de la psicología social. Todas éstas comparten la concepción de que el sujeto desempeña un papel activo, guiado por su cultura, en la estructuración de la realidad.

Bruner y Turner (1986) señalan que el discurso narrativo es uno de los medios más importantes para que los sujetos construyan su experiencia, que a su vez tiene efectos sobre las formas de relatar. Las historias constituyen un procedimiento mediante el cual los individuos le otorgan significado a su vida, ordenándola en una secuencia de eventos, sentimientos, comportamientos, etc.

La dimensión de poder aparece en estas ideas, en términos de que el sujeto se constituye mediante los discursos culturales dominantes, calificados por el grupo social como "verdades", relacionadas con diferentes temáticas, en este caso, los problemas de conducta en el aula. Por lo tanto, se pretende analizar qué discursos dominantes se encuentran entrelazados en las narraciones que los informantes construyeron durante las entrevistas a profundidad, y también mostrar conocimientos o discursos alternativos que expresan una resistencia los primeros.

El objetivo de su aplicación fue identificar y analizar las redes de significado e interacción simbólica en los problemas de conducta en el aula.

El diseño de la entrevista, se realizó con la información proporcionada de los resultados la aplicación de Escala de Diferencial Semántico a la misma población de investigación. A partir de un análisis de este material se elaboró una guía de entrevista cuya utilidad fue simplemente recordar a la entrevistadora grandes rubros que se debían cubrir, sin importar el orden de aparición (véase anexo). Posteriormente, esta guía se fue modificando en función de los hallazgos de campo y del proceso simultáneo de codificación y categorización.

La entrevista a profundidad (Díaz Barriga, 1990) estructura un sistema de preguntas que llevan al sujeto a expresarse sobre una situación buscando profundizar y provocar una serie de asociaciones y producciones que amplíen y contradigan sus formulaciones, el sujeto mismo de pautas para una comprensión de elementos significante en su propio discurso. El cuestionario guía contempló los siguientes indicadores de análisis:

Indicador 1. **Ámbito escolar:** Los espacios físicos y de interacciones sociales comprendidos por los límites determinados por la escuela y donde se manifiestan problemas de conducta.

Indicador 2. **Función escolar:** Las acciones y prácticas ejercidas por la institución escolar ante los problemas de conducta.

Indicador 3. **Normatividad escolar:** Las disposiciones, reglas y tipos de conducta que aplica o emplea la escuela ante los problemas de conducta.

Indicador 4. **Problemas de conducta:** Los desórdenes conductuales en niños (as) identificados por la maestra escolar.

Indicador 5. **Formación docente:** La enseñanza formativa y práctica profesional en educación básica que permita atender las necesidades de niños con problemas de conducta.

Indicador 6. **Función parental:** Las acciones y prácticas ejercidas por los padres de alumnos con problemas de conducta.

Indicador 7. **Fracaso escolar:** Resultados, consecuencias o efectos adversos en el trabajo, rendimiento o comportamiento del niño con problemas de conducta

Las construcciones sociales del objeto estudio requirieron de un abordaje cualitativo que las describiera en su dinámica y complejidad. El análisis en profundidad partió del material recabado durante el trabajo de campo. Se siguió un procedimiento inductivo que permitiera una relación cercana entre los registros y los indicadores surgidos de su análisis continuo.

**PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS:** Se transcribieron todas las entrevistas para después hacer una confrontación de los registros auditivos con los textos producidos y corregir los errores posibles, además de anotar marcas sobre entonación, risas, silencios, es decir, sobre el lenguaje no verbal. A continuación, una lectura repetida de las entrevistas permitió elaborar códigos que clasificaran la información por temas o indicadores tratados en las conversaciones, basando el proceso en las recurrencias de los asuntos y en las diferencias encontradas dentro de ellas. La codificación agrupa y organiza sólo el material de campo por temas relevantes, pero no lo analiza o interpreta.

Esta primera clasificación permitió estructurar el material de las entrevistas a partir de códigos construidos. Posteriores lecturas sugirieron posibilidades de construcción de las categorías de análisis, cuyo fin es la interpretación del material, la cual estuvo permanentemente alimentado con la búsqueda de desarrollos teóricos pertinentes. Por ejemplo, en el caso de relatos reiterados de acciones y estrategias escolares para vigilar

las prácticas de los maestros, padres y alumnos con desórdenes conductuales, la teoría de Foucault (1985) acerca de la biopolítica y la vigilancia como técnica fundamental de poder fue de utilidad para el análisis de los relatos, así como las propuestas del análisis institucional, el construccionismo cognitivo y el interaccionismo simbólico (Collins, 1996).

#### 3.8.4. MATERIALES

Papelería, lápices del No. 2, hojas blancas, grabadora portátil, cintas para grabar, y material evaluación impreso.

#### 3.8.5. PROCEDIMIENTO

El enfoque ecológico del fenómeno educativo y las funciones de la escuela, se observaron partiendo desde el terreno de las interacciones cotidianas, más que de la relación macrosocial entre la escuela y sociedad. Asumir este supuesto determinó el empleo de la investigación cualitativa que constituyó un proceso flexible en función al campo de investigación; las técnicas sirvieron y constituyeron vínculos entre el investigador y el proyecto.

La investigación de campo inició con la visita a la escuela primaria. El propósito fue hablar con el director, de los niños de su escuela, canalizados al servicio de psicología de la UMAI\* Zaragoza, durante 1996 por problemas de conducta, y enfatizar la importancia de las consecuencias en el rendimiento escolar. Asimismo, se habló de la posibilidad de trabajar directamente en la escuela, con niños problemáticos de 3o. a 6o. grados, por considerar que se garantizaba un mayor conocimiento de los alumnos. El trabajo de la psicóloga-investigadora estaría conformado por actividades de evaluación e intervención con apoyo psicológico a la familia y asesoría psicopedagógica a los maestros. La propuesta fue aceptada aparentemente con gran interés, se formalizó con un oficio de la institución universitaria de la cual provenía la propuesta a la escuela primaria. Se acordaron fechas y posibles horarios así, como la condiciones de apoyo mutuo para el logro de los objetivos planteados.

Al día siguiente se realizó una reunión, convocada por el secretario de la escuela, con los maestros de 3er a 6o. grado y la psicóloga-investigadora. Para informar del plan de trabajo hacia los niños problemáticos, sus familias y la asesoría a los maestros; además se solicitó la colaboración para contestar la escala de Diferencial Semántico y obtener información general sobre éstos alumnos. Se explicó el procedimiento para contestar la escala y se aclararon dudas. Los maestros convocados aceptaron participar, aunque el nivel de interés fue muy variable, desde los que aceptaron por indicaciones de la dirección, otros motivados porque encontraban apoyo y aparentemente se liberaban de un problema considerado irresoluble, otros finalmente comentaron la necesidad de que el servicio de apoyo fuera permanente, porque los problemas son continuos y los padres no obedecen las indicaciones de la escuela y por tanto, se requeriría de personal calificado para presionarlos a cumplir con las instrucciones dadas. Con estas expectativas se inició el proceso de evaluación intervención con la población de la escuela.

---

\* Unidades Multidisciplinarias de Atención Integral. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Las escalas contestadas se recopilarían una semana después de la reunión por acuerdo de los maestros. Sin embargo, cuando llegó la fecha, sólo la maestra de 3ro. "C", entregó la información solicitada. Los otros maestros argumentaron falta de tiempo, olvidos, y promesas de futura entrega. La mayoría justificaron su incumplimiento, mencionando que sería mejor trabajar con niños de primer año, ya que, siendo más pequeños, el problema de conducta se controlaría mejor. Se les recordó el criterio de evaluación y que en el futuro, también se trabajaría con esos grados. El director y los maestros entregaron su información casi un mes después a la citada reunión. Cuando los datos se recabaron, el análisis de resultados arrojó una representación de la problemática conductual y, se consideró necesario extender la aplicación de la escala a los padres y alumnos con problemas de conducta, teniendo así una representación inicial, donde los principales protagonistas marcaban puntos de coincidencia semántica muy interesantes. En este momento, se habían contactado 29 niños de 3ro. a 6o. año con problemáticas muy diversas; el señalamiento de éstos se basó en la apreciación de los maestros sobre el rendimiento, conducta y problemas familiares, lo cual habla de la falta de procedimientos sistemáticos de selección al interior de la escuela para canalizar a los alumnos a servicios especializados.

Simultáneamente a la aplicación de la escala y con los listados por grupo, se procedió a entrevistar a los padres de cada niño. Fueron citados a través de los propios maestros. Las entrevistas se realizaron en la sala de lectura de la escuela, improvisando un espacio que contó con las condiciones de privacidad, silencio y limpieza. La investigadora preparaba el escenario de trabajo con el permiso de los distintos docentes que utilizaban el salón. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los participantes y se anotaron datos de lenguaje no verbal, que enfatizaban lo registrado por la grabadora. Las gesticulaciones y posturas como formas de comunicación analógica reforzaron las opiniones descritas por los entrevistados (Camarena, Morales y Necochea, 1994; Garay, 1994).

En las entrevistas a los padres por separado, se les proporcionó la misma información que a los maestros. Hubo entusiasmo y motivación para la solución de los problemas de sus hijos, porque según éstos, los maestros los mandaban llamar más que por la conducta, por la falta de atención, renuencia a trabajar y bajo rendimiento.

En muchos de estos casos, los niños tenían problemas de aprendizaje y la problemática conductual parecía ser una consecuencia. Ante esto, los niños identificados por los maestros se evaluaron y excluyeron los que presentaban problemas de aprendizaje. La revisión de trabajos escolares, pruebas informales de lectura, escritura, y matemáticas sirvieron como elementos de filtro, para trabajar con niños que presentaran las características de alteraciones conductuales señaladas por Hallahan y Kauffman (1991) y donde la inhabilidad para aprender no se debe a factores intelectuales, sensoriales y de salud, tal y como se observó en la población estudiada.

Estos factores y los datos obtenidos permitieron conformar dos grupos de alumnos con problemáticas de aprendizaje y de alteraciones conductuales, a los que se les proporcionó apoyo psicopedagógico y orientación familiar y, otro grupo, que por sus características individuales, la disposición de los padres y el apoyo de la maestra sirvió para los propósitos de la investigación, este grupo se conformó con 5 niños con sólo problemas de conducta y sus respectivos padres, todos pertenecientes al tercer grado y

la maestra que desde un inicio se manifestó muy interesada en la problemática de sus alumnos. El trabajo de convencimiento y seguimiento de ésta, influyó de manera determinante para que en su grupo\* se conformara un trabajo con niños y padres desde el inicio. Identificar los motivos conscientes y los significados del proceder docente, constituyó también, un elemento de investigación que proporcionaría información sobre las redes de interacción entre sistemas de relación social e individual de este protagonista del contrato escolar.

Las citas de contacto con los padres, sirvieron para contestar la escala de Diferencial Semántico e iniciar las entrevistas familiares, las cuales, pretendieron identificar la estructura y dinámica de cada familia así, como las consecuencias que el funcionamiento familiar producía en los niños. El tiempo de entrevistas fue variable por diferentes circunstancias, como la suspensión de clases por paros, marchas de los maestros, vacaciones, cancelación de citas e inasistencias de los padres. Estos hechos hablan de la dinámica social, económica y política que no es ajena a la vida escolar y familiar, sino que, las determina e influye en las condiciones cotidianas de vida y en práctica de la investigación, la cual tiene que adaptarse a las condiciones descritas.

Después de volver al ritmo acostumbrado en la actividad escolar, y conocer las apreciaciones semánticas de los maestros de que, el rendimiento escolar y los problemas de conducta se da en niños inmaduros, propició la evaluación del nivel de madurez y sus características emocionales, con la Prueba de la Figura Humana, de modo que al mismo tiempo en que se descartaban aspectos que forman la explicación subjetiva de la escuela y que tampoco correspondían por teoría a la problemática estudiada, se conformaba una población de investigación más idónea.

Los datos de las escalas de maestros y padres coincidían en una tendencia semántica negativa, y refirmó la necesidad de aplicarla a los propios niños e identificar las representaciones sobre su problemática. Se adaptó y aplicó la escala al nivel conceptual, sustituyendo los adjetivos por sinónimos más comprensibles. Estos datos, junto con los Dibujos de la Figura Humana proporcionaron elementos de las características emocionales que complementaban la información de construcción cognitiva de la escala y la socioafectiva del dibujo proyectivo, obteniendo niveles de desarrollo madurativo, cognitivo y afectivo relacionados en la problemática conductual de cada alumno. Se determinaban condiciones y factores individuales y subjetivos del contrato escolar.

A un nivel de interacción social, los niños fueron una fuente de información vital, sus objetivizaciones, caracterizaciones y simbolizaciones en la evaluación de la interacción con padres, compañeros y maestra se concretizan en los datos proporcionados por los instrumentos que evalúan el contenido de relaciones entre todos, para este propósito, se implementaron el dibujo de la familia de Corman que identificó la percepción de las relaciones intrafamiliares y la identidad del niño en el grupo familiar; e hizo necesario investigar en otro nivel de interacción y contexto, las interacciones grupales en el aula que se determinaron con la aplicación de sociogramas individuales y el dibujo sobre

---

\*La conformación de estos grupos de población no corresponde a un diseño de investigación cuantitativa, obedece al razonamiento inductivo de la investigación cualitativa, donde se desarrolla la comprensión del fenómeno y de la población partiendo de los patrones de datos, más que recogiendo los datos para evaluar un modelo teórico preconcebido o hipótesis a priori.

escenas escolares, como expresión proyectiva de las situaciones cotidianas en la escuela y que reflejaron aspectos emocionales, sociales e institucionales que hicieron importante determinar y analizar a un nivel simbólico, los significados que tanto, padres, alumnos y maestra elaboraban sobre la problemática en cuestión, contribuyendo así, a la identificación de las redes de interacción que se construyen a diferentes planos: el social y el individual en esto que se denominó, el contrato escolar. Las entrevistas a profundidad fueron elaboradas retomando apreciaciones surgidas de las entrevistas familiares, entrevista con la maestra, indicadores de escalas y teorizaciones sobre problemas de conducta.

La evaluación cualitativa requirió de distintos espacios, tiempos y de la presencia de los sujetos en situaciones propicias y generadas por la misma dinámica escolar. La colaboración de la escuela fue constante, pero su participación directa se restringía a dar los permisos correspondientes y favorecer el contacto con los padres y alumnos.

Antes de las implementaciones de cada uno de los instrumentos de evaluación, se establecieron sus objetivos, procedimientos específicos de elaboración, aplicación, calificación e interpretaciones finales, según los indicadores operacionales señalados para tal fin. Proporcionaron valiosa información que permitió constatar elementos del contrato escolar y de los problemas de conducta en el aula. Posteriormente, ya que, el propósito final fue determinar y analizar las redes de interacción y significado entre los protagonistas, se procedió a correlacionar por subcategoría, los datos de los instrumentos e indicadores operativos correspondientes, para dar cuenta de la información y análisis integral sobre el objeto de estudio construido a partir de dos categorías generales: *contrato escolar* y *problemas de conducta*.

La discusión y conclusiones finales de los resultados, se realizaron a partir de las relaciones entre subcategorías previamente analizadas y las preguntas de investigación señaladas, todas contextualizadas a partir de dimensiones conceptuales previamente descritas.

## IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se señaló, al hablar de las dimensiones del objeto de estudio, éstas se traducen en categorías y subcategorías que detallan los elementos a identificar. En el proceso de su construcción, el abordaje empírico-teórico se operacionalizó en indicadores de contenido.

Para facilitar la comprensión del procedimiento final de análisis, este capítulo organizó la presentación de los resultados, de acuerdo a la metodología propuesta en el capítulo III, (ver Tabla 3).

En la tabla 3, se describen los instrumentos, sus objetivos de aplicación y los indicadores correspondientes. En el proceso de análisis, los indicadores fueron relacionados en función a la naturaleza de los datos proporcionados para la elaboración de las 14 subcategorías establecidas. Los datos se analizan en conjunción con todos los instrumentos a fin de dar cuenta de los elementos abordados en la investigación. Esto permitió identificar los contenidos y responder al plantamiento y objetivos propuestos.

### SUBCATEGORÍA 1. NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

Instrumentos: Escala de diferencial semántico (indicador 1)

Dibujo de la Figura Humana (indicador 1)

Entrevistas a profundidad (indicador 4)

En los puntajes aritméticos altos de las escalas de diferencial semántico de maestros, padres y alumnos coinciden principalmente con 4 de las 14 caracterizaciones elaboradas. Las tablas 1, 2 y 3, que se presentan en las páginas siguientes, muestran la comparación de contenidos semánticos entre los sujetos encuestados.



TABLAS DE CONTENIDOS SEMÁNTICOS DE MAESTROS, PADRES Y NIÑOS

Tabla 1. Frecuencias de contenidos semánticos por indicador

MAESTROS

ADJETIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frec.
	Niño con problemas de conducta	Maestro(a)-Niño(a)	Maestro(a)-Padres	Niño(a)-Compañeros de clase	Ambiente en el salón de clases	Ambiente familiar	Disciplina escolar	Disciplina familiar	Niño(a)-Padres	Escuela-Entorno social	
Desobediente	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Nervioso	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Desmotivado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Inmaduro	x	x		x	x	x	x	x	x	x	9
Desordenado	x	x		x	x	x	x	x			7
Travieso	x		x	x		x			x	x	6
Malo	x			x			x	x	x		5
Vagabundo		x				x			x	x	4
Hostil		x	x			x		x			4
Solitario	x	x									2
Triste			x							x	2
Torpe			x					x			2
Mentiroso			x	x							2
Pobre										x	1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>74</b>

TABLAS DE CONTENIDOS SEMÁNTICOS DE MAESTROS, PADRES Y NIÑOS

Tabla 2. Frecuencias de contenidos semánticos por indicador

PADRES

ADJETIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frec.
	Niño con problemas de conducta	Maestro(a)-Niño(a)	Maestro(a)-Padres	Niño(a)-Compañeros de clase	Ambiente en el salón de clases	Ambiente familiar	Disciplina escolar	Disciplina familiar	Niño(a)-Padres	Escuela-Entorno social	
Desmotivado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Desordenado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Vagabundo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Nervioso	x	x		x	x	x	x	x	x	x	9
Inmaduro	x	x		x	x	x	x	x			7
Travieso	x		x	x		x			x	x	6
Mentiroso	x			x			x	x	x		5
Desobediente		x				x			x	x	4
Pobre		x	x			x		x			4
Malo	x	x									2
Triste			x		x						2
Solitario			x					x			2
Torpe			x	x							2
Hostil										x	1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>74</b>

TABLAS DE CONTENIDOS SEMÁNTICOS DE MAESTROS, PADRES Y NIÑOS

Tabla 3. Frecuencias de contenidos semánticos por indicador

NIÑOS

ADJETIVOS	NIÑOS										Frec.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Niño con problemas de conducta	Maestro(a)-Niño(a)	Maestro(a)-Padres	Niño(a)-Compañeros de clase	Ambiente en el salón de clases	Ambiente familiar	Disciplina escolar	Disciplina familiar	Niño(a)-Padres	Escuela-Entorno social	
Nervioso	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Desobediente	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Inmaduro	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Travieso	x	x		x	x	x	x	x	x	x	9
Vagabundo	x	x		x	x	x	x	x			7
Desmotivado	x		x	x		x			x	x	6
Hostil	x			x			x	x	x		5
Desordenado		x				x			x	x	4
Torpe		x	x			x		x			4
Solitario	x	x									2
Triste			x							x	2
Malo			x					x			2
Mentiroso			x	x							2
Pobre					x						1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>74</b>

Estos adjetivos registrados denotan cuatro contenidos semánticos para este indicador que se relacionan significativamente entre sí, mostrando una tendencia hacia las connotaciones negativas. El significado común de las características aceptada se describe a continuación:

**Inflexible (desobediente):** Padres y maestros\* señalan la desobediencia como:

*" el hacer siempre las cosas que se le han dicho que no debe hacer por su bien y como se le dice, le va mal o hace las cosas peores de lo que son"*

o por ejemplo:

*" es un necio y siempre hace lo que quiere, no obedece y además rezonga"*

Teóricamente los autores han caracterizado esta conducta por una limitación cuantitativa de los mecanismos de ajuste o adaptación del niño, y por una limitación cualitativa en la aplicación de los pocos mecanismos de los que dispone. El niño inflexible (desobediente) usa repetidamente una determinada respuesta aunque ésta pueda ser inapropiada para las circunstancias, además sus respuestas son compulsivas. Estos dos aspectos limitan las reacciones del niño frente al entorno (Blanco, 1973; Farrald y Schumber, 1973; Hewett y Fomes, 1974; Aguilar Kubli, 1987; Campion, 1987; Kirk y Gallagher, 1989; Shea, 1993).

**Inmaduro (pequeño):** Aquí el niño es caracterizado como:

*".. parece un bebé , hace que no entiende y se chiquea, a veces se orina en la cama, sobre todo cuando la maestra lo presiona" \**

o como:

*"...Hace cosas como no comer bien, todo se ensucia y se bate la ropa, no la cuida", ... pienso que lo hace sin darse cuenta, como si fuera más chico"*

También en este aspecto los autores han definido la inmadurez conducta inapropiada para la edad del niño, es decir, un niño inflexible muestra una conducta típica de niños de edad cronológica menor que la suya y carece de habilidades para la conducta apropiada a su edad; es común observarla ante situaciones desconocidas y estresantes (Haring y Phillips, 1962; Hewett y Fomes, 1974; Kessler, 1966; Rubir, 1966; Siegel, 1969; Valett, 1974; Lewis, 1990; Shea, 1993).

**Desmotivado (perdedor):** lo caracterizan padres y maestros como:

*"...no presta atención, siempre parece estar en las nubes, sabrá Dios en que piensa y lo que le interesa"*

o por ejemplo:

*"...no le gusta participar, está ausente y no tiene ganas de hacer o jugar con sus compañeros"... parece estar cansado o enfermo, ni siquiera le llamó la atención ver que sus hermanos jueguen fut bol en el deportivo"*

\*\_\_\_\_\_

A partir de aquí lo que se presenta son los comentarios textuales de los actores participantes, y éstos se identifican con nombres falsos para garantizar el anonimato de su identidad personal.

Como lo señalan Blanco (1972); Kessler (1966); Walker y Shea (1976); Shea (1993) la motivación implica tener una razón positiva para la participación en un actividad y para los niños que no comprenden ocasionalmente la razón para participar en actividades se les describe como desmotivados. Son pocos los niños que no están motivados para participar en las actividades de la escuela, pero al crecer algunos tienden a perder interés por la escuela. Las posibles causas pueden ir desde la falta de comprensión de la actividad, miedo a lo nuevo o diferente, falta de confianza en sí mismo por fracasos repetidos.

Impulsivo (nervioso): Los maestros y padres dicen al respecto:

*"...No mide las consecuencias de lo que hace, no piensa, ni razona el peligro o las consecuencias, es muy necio"*

También señalan:

*"... es buen alumno, pero no comprende que las tareas y trabajos deben hacerse con cuidado y limpios,... Sé que los hace rápido y así comete muchos errores y baja su calificación."*

o como:

*"... siempre empuja y pisa a los demás, no se fija es muy arrebatado todo lo quiere hacer más que rápido."*

Según los autores se caracterizan por respuestas casi instantáneas a los estímulos. La respuesta carece de fundamento racional y de planificación. Es muy rápida, con frecuencia inapropiada y a menudo conduce al error (Siegel, 1961; Haring y Phillips, 1962; Rubin y col., 1966; Hamblin, 1971; Blanco, 1972; Farrald y Schumber, 1973; Newconmer, 1987; Clarizio y McCoy, 1988; Shea, 1993, Papalia, 1996).

Al respecto cuando los sujetos evaluados caracterizan a un alumno en concreto, intentan expresar su comprensión del hecho, sobre todo cuando se hace referencia a instancias educativas como la familia y la comunidad. Las implicaciones ante la diversidad de adjetivos señalados, se remiten a asociaciones o estructuras de significado antecedentes y más abarcativas del concepto niño con problemas de conducta y conlleva al análisis de otros significados relacionados interactivamente con demás elementos. También es probable que el señalamiento de estas cuatro representaciones resulte ser lo que conductualmente se observe en el aula, lo cual podría ser no sólo una representación semántica, sino a su vez la descripción de las acciones observadas con mayor frecuencia en el salón de clases, y que empíricamente retroalimentan los resultados de Shea (1993); Kauffman (1989); Clarizio y McCoy, (1988) Pineda Flores (1987); Patterson (1985); Blair y Jones (1982) sobre la incidencia de conductas perturbadoras en la escuela.

En cuanto a los resultados obtenidos de la DFH aplicado a los 5 niños con problemas de conducta, se encontró que cuatro de los niños presenta un nivel de desarrollo normal y esperado para su edad de 8 años. El niño restante tiene un nivel de normal alto, sin embargo, las diferencias cuantitativas no son significativas. Estos datos se corroboran con los aportados por Kirk y Gallagher (1989), Shea (1993), Papalia (1996) quienes señalan que el promedio de estos niños en desarrollo madurativo y nivel intelectual

corresponde al rango de lo normal, eliminado así, mitos sobre la potencialidad o inmadurez extrema como causantes de la problemática.

En las entrevistas a profundidad, las redes de significado y la interacción simbólica identificadas por la maestra, padres y alumnos sobre los problemas de conducta señalan que la descripción realizada por la maestra apunta a la caracterización del alumno con problemas de conducta como "inadecuado". Por una parte, las connotaciones de la maestra pueden verse afectadas por una serie de influencias que van desde aspectos de su personalidad, información distorsionada, investigaciones realizadas, opiniones ajenas y valoraciones personales, etc. Sin embargo, en este caso, responden más bien a la necesidad de disponer de una explicación que la ayude a enfrentarse a la vida escolar, aunque paradójicamente, la propia maestra dé una imagen de impotencia para resolver la problemática en el salón. Las denominaciones de la maestra participan de patrones más amplios de la sociedad que se detectan en la explicación o significado que da de una acción conflictiva, correspondiente tal vez, a la situación profesional y personal en que se encuentra la maestra en ese momento, como su actividad sindical e historia familiar.

Ejemplo:

Para la maestra las características del comportamiento son diferentes a las de los niños sin problemas de conducta "... son rígidos, con gran inmadurez, son latosos, interrumpen, agreden, desobedecen y retan al maestro o al director y creo que no están motivados para la escuela. ... La diferencia que veo en un niño sin problemas es que son más tranquilos, hacen las cosas de manera más natural, sus papás son orientadores en las tareas y trabajos y preguntan al maestro sobre cómo se ve al niño. Hay respaldo de los padres que es importante para los niños y éstos se sienten apoyados por la familia"

Son causados por "... el niño y a la familia desintegrada, ... se deben a muchas cosas, pero lo más importante es la familia y sus problemas económicos, así como a la desatención e irresponsabilidad de los padres"

Para los padres, los problemas de conducta atribuidos a los niños implican una gran gama de reacciones a las interacciones con el grupo escolar, la maestra y los propios padres. La agresión, la falta de atención, la apatía, la depresión, el desinterés, las mentiras, el presumir, los trastornos psicossomáticos, los comportamientos caprichosos, impulsivos, el ser "mariquita" provocan los problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico. La mayor parte de los padres consideran que las causas de estos problemas son originados por conflictos familiares, de pareja o trastornos mentales; la escuela participa de manera indirecta, no causa los problemas, sin embargo, sí tiene derecho a intervenir, corregir o castigar las faltas cometidas en ese ámbito. Existe una desvinculación entre la interacción dinámica escuela-familia.

Ejemplo:

¿A qué se deben los problemas de su hijo?

"... a nosotros que nos peleamos, a sus amigos, su primo que lo influncian mal y a su abuelita que lo consiente mucho"

otro:

*" en gran parte los genes del padre (esquizofrénico y alcohólico) situaciones que vivió dentro del vientro, luego el alcoholismo de su papá, amenazas de muerte a los 5 meses de edad, el nerviosismo del niño, es muy sensible".*

Por su parte, los niños describen que las causas de la "mala conducta" se dan en la propia escuela y se relacionan con el tipo y cantidad de trabajo en el aula. Las quejas de la maestra expresadas a los padres pretenden el apoyo y control del niño en la escuela y casa. El padre se utiliza como emergente para mantener la obediencia para el trabajo en la escuela, generalmente sin lograrlo, y por tanto, también son considerados como problemáticos.

Cuando los niños cuestionan el control, la autoridad, y el castigo injusto al observar las incongruencias entre el decir y el hacer de la maestra, ironizan, se burlan y retan su autoridad, propiciando una interacción circular que ella percibe, como rebeldía y desobediencia crónica. La caracterización del niño sobre sus problemas de conducta en función de criterios de normatividad institucional y familiar que lo hacen calificarse a sí mismo de inadecuado, conflictivo y malo. La identidad que se elaboró en la escuela se traslada a la casa, porque en la familia se encuentran los mismos patrones de interacción y criterios de calificación de la escuela.

Ejemplo:

¿Qué haces después de que el maestro dice que te portaste mal?

*"...nada, hago lo que me dice como..siéntate, no sales al recreo, flojo, tú mamá y tú no cumplen lo que prometen"*

¿Por qué crees que te portas mal?

*"...no sé, a veces no hago la tarea que no entiendo, pero no me porto mal como otros niños que dicen groserías y esconden las cosas en las mochilas de los otros niños del salón"*

¿Qué pasa en el salón cuando hay niños que se portan mal?

*"...se ponen a jugar y echan relajo cuando la maestra se sale a la dirección a las juntas y con otras mamás en el pasillo del patio. Cuando se asoma todos corren a su lugar y todos nos reímos"*

## SUBCATEGORÍA 2. RELACIÓN MAESTRO - NIÑO

Instrumentos: Escalas de diferencial semántico (indicador 2)

Dibujo de escenas escolares (indicador 2)

Entrevistas a profundidad (indicador 5)

En las escalas aplicadas, la visión vertical de las relaciones en el contexto escolar corresponden a la visión negativa y controladora del maestro, a su vez, las relaciones interpersonales se encuadran en la normatividad institucional, la cual considera la disciplina como el medio para regir y corregir el control y equilibrio de los integrantes del contexto escolar. Las relaciones maestro-alumno, son relaciones de poder y cualquier acción en contra de la normatividad es sancionada y se ponen en marcha estrategias para su corrección. La subordinación del alumno -relación normal y necesaria en el habitual contexto escolar-, se refuerza permanentemente a partir del comportamiento

complementario verbal y no verbal del maestro y del propio niño. Si las conductas son percibidas por el maestro, por el padre y el propio niño como perturbadoras del orden, disciplina y normas, se señalan como tales y retroalimentan la dinámica institucional. Estos datos son corroborados Watkins y Wagner (1991); Ball (1994); Woods (1987) y Foucault (1985), Socolinsky (1994), Lehr y Thomae (1994).

A su vez, en los dibujos de escenas escolares, las percepciones de los niños acerca de las situaciones vividas en la escuela muestran que el 100% de los contenidos de la comunicación verbal de la maestra hacia los alumnos son agresivos y ofensivos.

También lo son en 4 de los contenidos en la comunicación verbal alumno-alumno. En un solo dibujo se indica un contenido persuasivo y de acatamiento frente a la indicación de la maestra, continuando así la pirámide jerárquica de poder en la escuela.

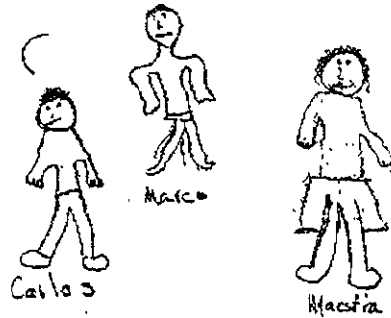
El contenido emocional de la comunicación en el 100% de los dibujos denota enojo, hostilidad en todos los protagonistas.

Los dibujos de Marco y Julio (Nos. 1 y 2), que se presentan en la página siguiente, ejemplifican estas observaciones:



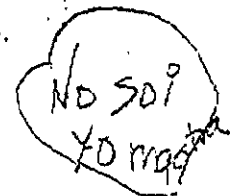
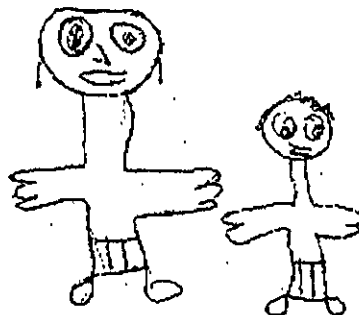
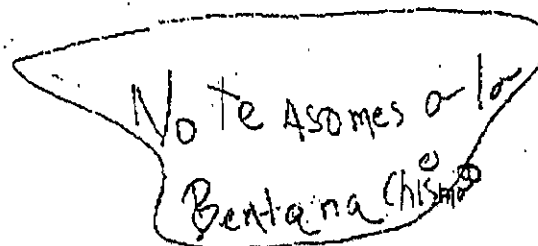
Subcategoría 2. Relación maestro-niño.  
Dibujos de escenas escolares.  
Indicador 2. Estilos y contenido de la comunicación.  
Dibujos de Marco y Julio (Nos. 1 y 2)

que estén quietos  
y que trabajen



Carlos a puremos  
a trabajar  
la maestra  
hace enojo

\* El contenido verbal denota enojo, hostilidad y agresión en la relación maestra-niños.



Al analizar las redes de significado de la maestra en las entrevistas a profundidad se observa:

Que las expresiones parecen corresponder a las exigencias de formación docente para adaptarse a los modos de producción y organización educativa para el aprendizaje. Según su opinión, a los maestros aparentemente, se les exige un mayor conocimiento de las técnicas y contenidos que han de enseñar, y también un mayor conocimiento sobre lo que es el aprendizaje pero no para los problemas de conducta. Para la maestra, la imagen de sí mismos como docentes se está modificando: éstos han dejado de concebir su trabajo como una "vocación" y se definen cada vez más como profesionales. Esta formación constituye la base de la profesionalización de los maestros conseguida a partir de cursos de perfeccionamiento. Sin embargo, las opiniones expresadas señalan que la profesionalización, no sólo debe ser el resultado de una mejor formación sino también de mejores condiciones de trabajo como también lo apuntan Ball (1994), Rockwell (1996) y Zúñiga Rodríguez (1985).

Además señala, que los docentes disponen de poca autonomía en el ejercicio de la profesión. Las decisiones se toman como si los funcionarios supieran mejor que ellos cómo hay que enseñar sin tomar en cuenta los imprevistos que experimentan cotidianamente en las aulas. Esta carencia de autonomía se traslada a la función que los padres deben tener en la educación de los hijos y que va más allá de las instancias pedagógicas, sino que trascienden lo económico y lo político que por derecho les corresponden lesionando la imagen del maestro como profesional y del papel activo de los padres, contribuyendo así, a la desilusión y pasividad de unos y otros en la educación básica.

Este proceso reflexivo se inscribe en movimientos sociales de los maestros, y de los cuales la entrevistada participa, apoyadas por instancias políticas y sindicales del magisterio que valorizan modos de gestión democrática para abrir vías del cambio social. Sin embargo, se apunta que a los maestros les resulta muy difícil cuestionar una profunda aspiración profesional, social y política por las condiciones actuales del trabajo docente, por eso la reiterada justificación para solicitar la intervención de los padres como auxiliares del trabajo docente en casa o ante los problemas que escapan del control de la maestra. Estas contradicciones en la reflexión se producen debido a que los problemas de conducta, no son "creados por naturaleza" por la escuela, sino en la familia.

Ejemplo:

¿Cómo considera su formación docente para la atención de estos niños?

*"... bueno, pienso que se debe actualizar, porque a mí no me sirvió de nada,... porque en la escuela nos enseñaron que el maestro es un apóstol de la educación, en esa situación creíamos que cuando llegáramos a la escuela con los niños íbamos a trabajar muy a gusto, a hacer mucho material didáctico, pero cuando llegamos nos dieron un choque y, o nos levantamos o asumimos una posición muy fuerte o abandonamos el magisterio porque en las normales nunca nos dijeron qué problemas íbamos a tener con los directores y situaciones a enfrentar, ni que había niños con problemas de conducta, económicos y familiares, eso nunca nos lo dijeron, entonces llegamos con una idea romántica y todo lo que aprendí no sirvió de nada, entonces el maestro se va haciendo en el mismo salón, diario, diario y todo eso que la didáctica, que el Poema Pedagógico de Makarenko, para nada! ... son otras las condiciones que promueven la práctica.*

*" Es muy irracional que la SEP diga . sus objetivos son éstos, . pero uds. sostienen económicamente a las escuelas, los papás sostienen a las escuelas .para las primarias no existe un presupuesto para nada, ni para mantenimiento, ni material didáctico,... entonces yo les digo a los papás que si la SEP no mantiene a la escuela por qué no los deja entrar y tomar desiciones. Más bien la escuela es de los papás, y la escuela se las tenemos que arrebatar a las autoridades para hacer lo que no se ha hecho en siglos que es el inicio de la real democracia, donde ya no habrá problemas de conducta, ni de disciplina, ni de aprendizaje porque todos vamos a participar en todo lo que estamos todos inmersos"*

A este respecto los padres opinan: que la capacidad de la maestra está en función del trato personal que ésta haya tenido con ellos. Si la relación es cordial y de apoyo percibido se considera que la preparación profesional es adecuada en la enseñanza y, en el trato, aunque éste sea rígido y estricto ya que sirve para remediar el problema del niño; si la relación es difícil, de exigencias, reclamos por incumplimientos de las indicaciones y señalamiento de fallas o errores paternos, se representa la capacidad docente como mala, inadecuada, sin ingenio, grosera, injusta, e inconsistente. Los elementos de la formación profesional se desconocen y se considera desde lo afectivo y subjetivo. También se considera que la asesoría profesional de psicólogos, trabajadoras sociales puede ayudar a los padres ante los problemas de los hijos, más que apoyarse en la maestra. Santa Ana (1980) argumenta que éstas es una de las demandas más frecuentes de los padres ante la ineficiencia de las escuelas para resolver problemas graves.

Ejemplo:

¿Qué opina de la preparación del maestro para resolver los problemas de conducta?  
¿cómo debería ser?

*" los padres deben exigir el cumplimiento de lo que también exige, lo primero que haría sería el castigo y si el niño sigue con su negativa y reportarlo con sus papás. La maestra está preparada pero, debe dosificar la tarea, para un relajamiento o descanso, el trabajo en el salón es muy intenso, las tareas abruman, que sean menos tareas"*

Otro:

*" .. está preparada, con el problema de mi esposo me ha orientado para ir a lugares donde puedo recibir ayuda legal y luego me aconseja sobre el niño, es una buena maestra"*

Para los niños la enseñanza de la disciplina, como corrección de los problemas de conducta, se da de dos maneras: la primera se identifica claramente con el empleo de analogías, moralejas y consejos revisados en lecturas no programadas oficialmente, pero que se imparten durante las clases, y segunda, la interacción o formas de trato interpersonal, vivenciado como violencia y autoritarismo en el salón de clases: regaños, ofensas, gritos, intolerancia, desinterés, etc. Estas interacciones cotidianas crean un ambiente hostil, desencadenando más interacciones agresivas entre maestra-alumnos y alumnos-alumnos, tengan o no problemas de conducta, es decir, la prácticas de socialización se generalizan y colectivizan para el grupo escolar.

Vásquez Bronfman y Martínez (1996), Melero Martín (1993), Torres (1996), Watkins y Wagner (1991) entre otros, afirman que esto constituye elementos del curriculum oculto en todo proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución escolar.

La forma en que los niños tratan de equilibrar la situación en contra, consiste en responder a la maestra y al ambiente grupal con descalificaciones a sus maneras de enseñar y hacen explícito su descontento, la imagen de la maestra como autoridad y conocimiento es devaluada. Los niños solicitan un mejor trato, sin gritos, regaños y sobre todo menos tarea.

Ejemplo:

¿Cómo te enseñan a portarte bien en el salón y la escuela?

*" no me enseñan sólo regañan, ... todas las maestras regañan y castigan, pero deben hacerlo sólo en su grupo y no en otro que no es su grupo, porque no nos conocen y luego nada más hablan y meten chismes con el director y las mamás"*

¿Cómo te enseñan a portarte bien en el salón y la escuela?

*" .mis papás me dicen que le haga caso a la maestra y al director y que no me pelie con nadie y que haga la tarea, la maestra nos cuenta cuentos para que veamos lo que se debe hacer y no hacer en la casa o en la escuela. Los cuentos los saca de un libro de colores que trae de su casa, con la fábula de la hormiguita, y de la zorra y otros"*

### SUBCATEGORÍA 3. RELACIÓN MAESTRO-PADRES

Instrumento: Escalas de diferencial semántico (indicador 3)

Los significados señalados por los maestros, padres y alumnos se relacionan entre sí, y su tendencia se inclina hacia la percepción negativa de la interacción entre éstos y los padres del niño. La relación maestro-padre teóricamente pretende ser aquella alianza o asociación de apoyo mutuo para el desarrollo académico y social del niño. Sin embargo, todo parece indicar que la relación y la comunicación representados por los sujetos encuestados es disfuncional y desagradable.

Según Dabas (1990), Butelman (1989), Zuñiga Rodríguez (1985) y Medina y López (1985) el maestro y padre desempeñan roles para lograr fines previstos, constituyen ambos, la dimensión institucional de la educación. Esta dimensión está constituida por dos espacios, por una parte, lo externo y concreto, y por la otra lo interno, simbólico, de todos y cada uno de los integrantes que participan en el proceso, donde reside y toma sentido la organización de esta dimensión institucional

Es posible, por tanto, que las representaciones mencionadas en esta investigación, se constituyan en un sistema de conceptos construidos que llevan a conducirse de una o muchas maneras frente a los maestros y padres, a la vez que por un sistema organizado de conocimientos que representan las normas y contenidos de las interacciones personales en el proceso educativo. Hablar del contrato escolar definido por el conjunto de reglas explícitas e implícitas entre institución escolar, maestro y padres, permite analizar las formas que definen y determinan la relación. Las expectativas creadas a partir de lo concreto, niño con problemas de conducta, favorece las actitudes que los sujetos encuestados asumen frente a esta relación, calificando desfavorablemente su función parental en la educación y del control que éstos deben ejercer para evitar la

conducta que pone en conflicto al propio maestro como a la institución escolar, sobre todo, con respecto a su función controladora y normativa, la mayoría de las veces de carácter ideológico, más que pedagógico. Asimismo a partir de las representaciones personales, es posible influir consciente e inconscientemente en lo que los protagonistas (niños y padres) construyen sobre su relación con los maestros.

#### SUBCATEGORÍA 4. RELACIÓN NIÑO - COMPAÑEROS DE CLASE

Instrumentos: Escalas de diferencial semántico (indicador 4)

Sociogramas individuales (indicador 1)

Dibujo de escenas escolares (indicador 1)

En las escalas, los significados identificados se relacionan entre sí negativamente. Las relaciones sociales entre el niño y sus coetáneos es considerado por, como un sistema de intercambios sociales importantes en el desarrollo de la personalidad del niño. Por lo común el tipo de relaciones del adulto (maestro, o padre) frente a los niños en la clase produce distintas reacciones cargadas de significado, que pueden no ser del todo advertidas por éstos, y en este caso, tienden a atribuir las a la perturbación de la personalidad del niño. Y aunque las relaciones niño-niños sean complejas no siempre son conflictivas.

Esto se debe a que en la situación de clase, gracias a las capacidades de adaptación de unos y otros, se llega fácilmente si no al consenso, al menos a un ajuste recíproco. En el nivel del niño, esta adaptación recíproca puede ser facilitada en el sentido de que el poder sobre el otro, siempre es compartido. El niño ejerce su propio poder en la clase, donde el docente y compañeros siempre son evaluados, lo que podría expresarse como ¿hasta dónde puedo llegar sin ir muy lejos?

Ese contrapoder del niño, que se opone al del maestro y compañeros, contribuye al equilibrio de las relaciones según Imbert (1976), Cirrillo (1992), Dabas (1990), Butelman (1989), Kirk y Gallagher (1989), Vayer y Rocin (1989), Marchesi (1985), Shante (1982), y Foucault (1985).

Se afirma por teóricos del desarrollo infantil (Lewis, 1990; Freud, 1970; Piaget, 1980; Leontiev, 1973; Schaffer, 1989) que en el niño existe la necesidad fundamental de ser reconocido por otro. Con tal fin, el niño puede desarrollar comportamientos que responden como se espera que lo haga, y que le valdrá ser reconocido por individuos significativos para él.

En este sentido, se observó que en clase y frente a sus compañeros, el niño necesita afirmar su presencia y su propia seguridad, es decir cubrir el rol que le ha sido asignado por el sistema global de relaciones de la escuela y que se concretiza en el intercambio social valorados por criterios de sus interlocutores, pares y maestros. Estas relaciones son concebidas como conflictivas y disruptivas para el maestro, los padres y los alumnos como referentes concretos de la normatividad y disciplina del aula.

En los sociogramas de acuerdo al indicador de Relación afectiva se corrobora que:

Todos los niños evaluados manifestaron la necesidad de contactos sociales. Éstos se establecen, en primer lugar, bajo el criterio del buen rendimiento académico de los

compañeros del grupo, es decir, el acercamiento a niños con buenas calificaciones tiene el propósito de alcanzar la aceptación del grupo y la maestra escolar. En segundo lugar, se encuentran las actitudes de simpatía y amistad entre el niño con problemas de conducta y sus compañeros. Bajo estos criterios los niños problemáticos buscan a compañeros populares como enlaces para su integración al grupo. Este indicador se observa en aquellos que reportan bajo rendimiento escolar.

El nivel de aceptación del grupo para con los niños problemáticos es mínimo. Solo un niño es aceptado por su popularidad positiva basada en el buen rendimiento, simpatía y aceptación de la maestra. Los 4 restantes del grupo son rechazados por su mal comportamiento y bajo rendimiento.

Los niños con problemas de conducta rechazan a sus compañeros en respuesta, al percibir la agresión, hostilidad y antipatía que sienten hacia ellos.

El nivel de rechazo grupal es elevado (80%) motivado por la popularidad negativa que conlleva el bajo rendimiento, y valoración de conductas inadecuadas como: contar chismes y mentiras, flojear, presumir, ser maricón, ser grosero, etc.

Estos resultados son apoyados por investigaciones etnográficas realizadas por Vásquez Bronfman y Martínez (1996), Melero Martín, (1993) y Safa (1992) sobre socialización en la escuela.

Los sociogramas de Alejandro, Julio y Marco ejemplifican este indicador (Nos.1, 2 y 3; ver páginas siguientes).

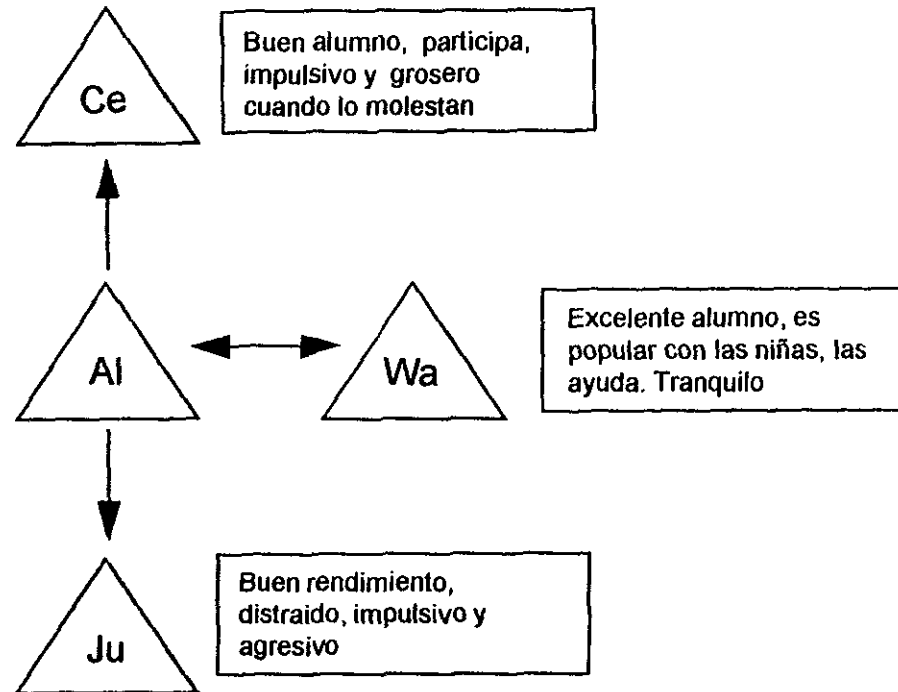
Asimismo los contenidos gráficos de interacción en los dibujos de escenas escolares indican que en la integración grupal:

Todos (5) los dibujos representan relaciones asimétricas maestra-alumno. La jerarquía docente se manifiesta, como lo muestran los dibujos de Yuritz y Josúe (Nos. 3 y 4; ver después de los sociogramas). Se observa por la posición de la maestra arriba de los alumnos y por el contenido verbal que denota autoritarismo y agresión de ésta hacia los niños. En 3 de los dibujos, representan relaciones asimétricas alumno-alumno, y en 2 dibujos relaciones simétricas entre alumno-alumno.

CRITERIO: RELACIÓN AFECTIVA  
ALUMNO: ALEJANDRO

Subcategoría 4. Relación niño-compañeros de clase  
Sociogramas Individuales.  
Indicador 1. Relación afectiva.  
Sociogramas de Alejandro, Julio y Marco (Nos. 1, 2 y 3)

ACTIVIDAD: COMPAÑERO DE BANCA  
PRÓXIMO AÑO



Al elige a Ce, Ju y Wa. Este último también lo elige a él, es decir, la elección es recíproca. La maestra considera a Al "problemático, flojo, no trabaja, distraído, con B.R.E. y problemas familiares".

Al justifica sus elecciones: "Son mis amigos y son aplicados".

Wa justifica su elección: "Lo regaña la maestra porque no trabaja".

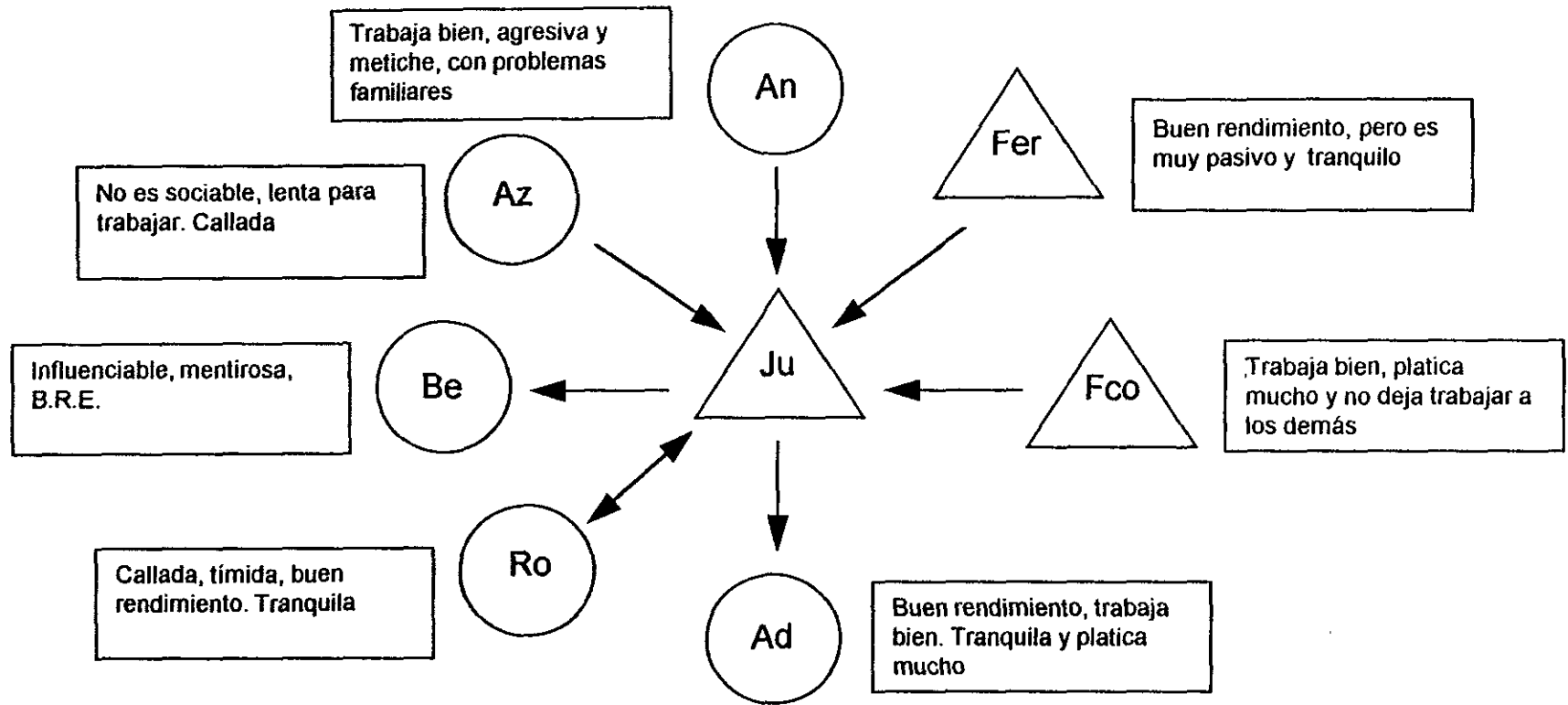
**Interpretación:**

El número de elecciones realizadas (3) lo sitúa como un niño con deseos de mantener relaciones con niños. Sus deseos posibilitan elecciones basadas en el buen rendimiento y las calificaciones. Su interés afectivo apunta a relacionarse con compañeros que son aprobados o aceptados por un comportamiento valorado por la maestra y que él no tiene. El número de elecciones obtenidas (1) y mutuas (1) señala que el nivel de aceptación dentro del grupo escolar es mínimo, y se basa en el deseo de ayudarlo a trabajar y a que no lo regañen. El compañero que lo elige se caracteriza por su afán de ayuda a sus compañeros.

## SOCIOGRAMA

CRITERIO: RELACIÓN AFECTIVA  
ALUMNO: JULIO

ACTIVIDAD: COMPAÑERO DE BANCA  
PRÓXIMO AÑO



147

Ju hace 3 elecciones: Ad, Be y Ro; esta última es recíproca. Sus motivos son: "No son hablantines". Además es elegido por An, Az, Fer y Fco. Las razones de An: "No es grosero con las niñas", Az: "trabaja y la maestra lo pasa al pizarrón", Fer: "es divertido y hace la tarea", Fco: "es mi amigo".

### Interpretación:

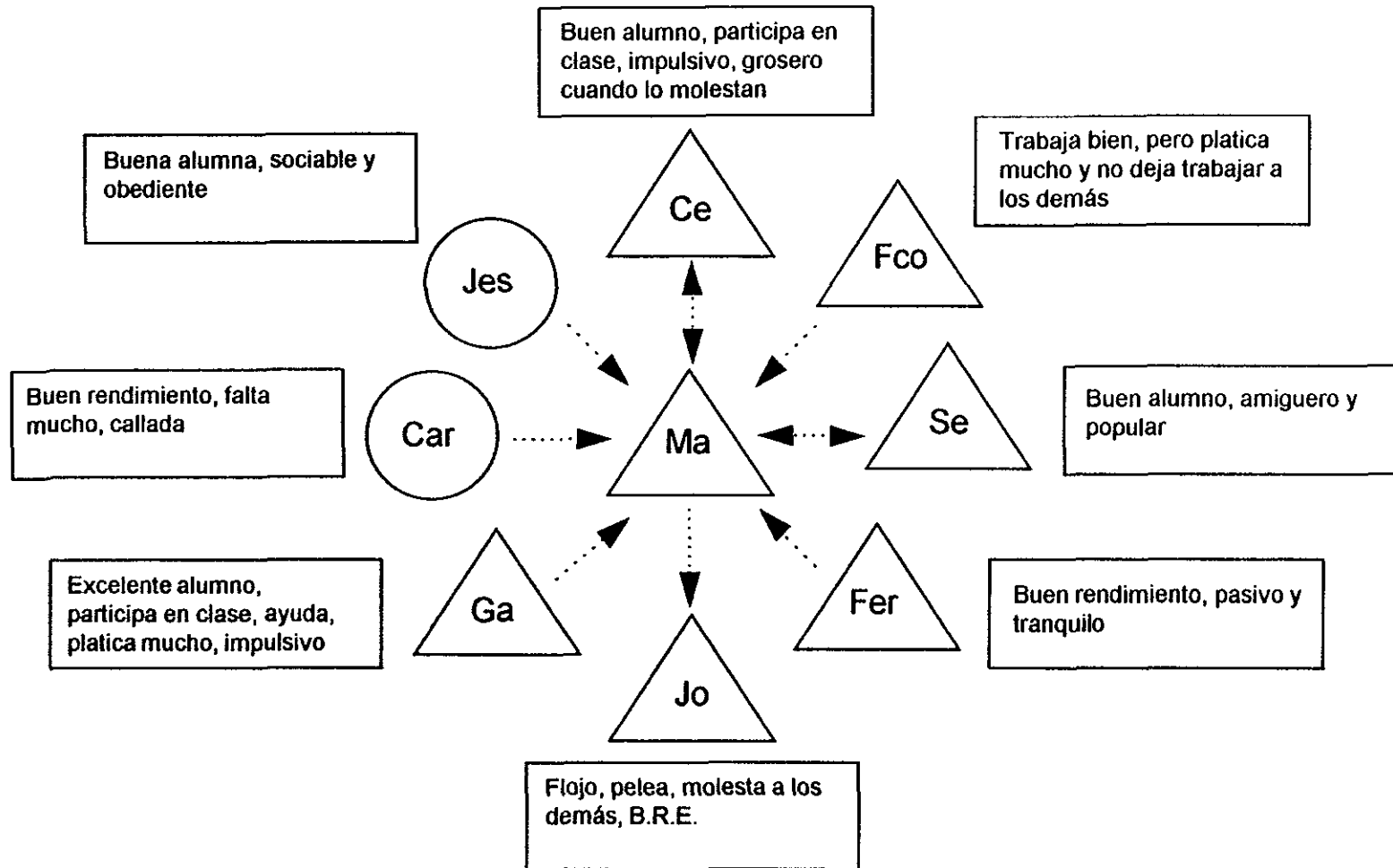
El número de elecciones realizadas (3) lo sitúa como un niño con deseos de mantener relaciones con niñas. Sus deseos se basan en la simpatía por ellas. El número de elecciones obtenidas (6) y mutuas (1) indica que el nivel de aceptación dentro del grupo escolar es grande, se le ve como un niño popular entre niñas y niños, y esto se debe a razones de simpatía, buen rendimiento, aceptación de la maestra y amistad.



# SOCIOGRAMA

CRITERIO: RELACIÓN AFECTIVA-RECHAZOS  
ALUMNO: MARCO

ACTIVIDAD: NO COMPAÑERO DE  
BANCA

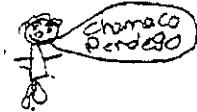
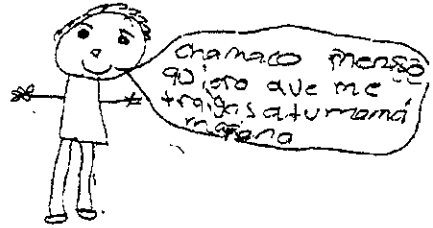
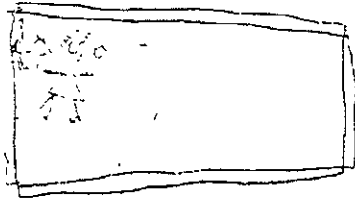


Marco realiza 3 rechazos: Ce, Se (ambos reciprocos) y Jo. A su vez, él es rechazado por Fer, Fco, Ga, Car y Jes. Para Ma sus motivos son: "Son encajosos, peleoneros y me caen mal". Los demás rechazan a Ma por "mariquita, presumido y payaso".

## Interpretación:

El número de rechazos realizados (3) señala una actitud defensiva hacia aquellos que lo agreden y ofenden.

El número de rechazos obtenidos (6) y rechazos mutuos (3) señala una actitud de rechazo de los niños por no adherirse a los valores masculinos del grupo. El comportamiento interpersonal de Ma no corresponde a los parámetros de convivencia de los varones.

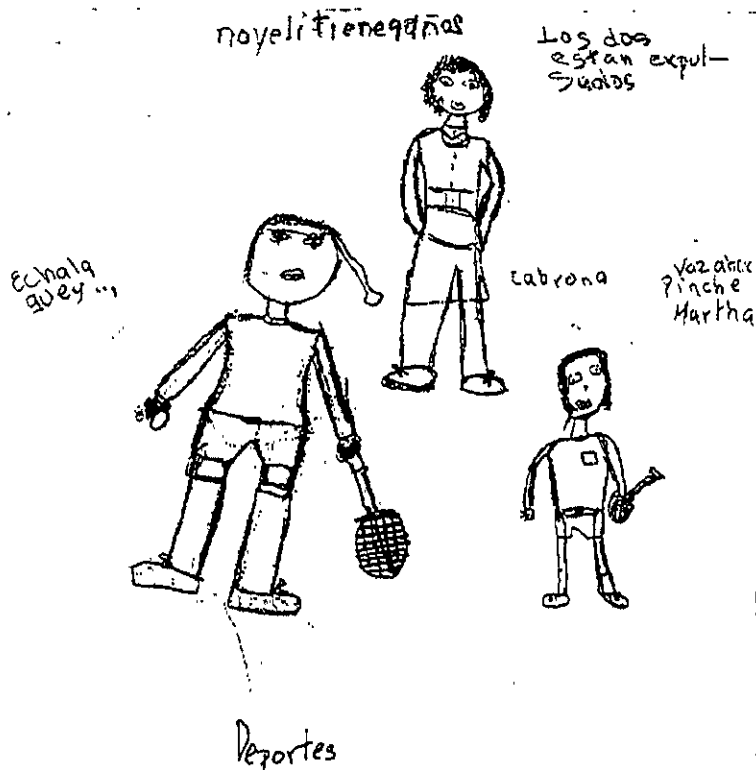


Subcategoría 4. Relación niños-compañeros de clase

Dibujos de escenas escolares.

Indicador 1. Interacción grupal

Dibujos de Yuritzi y Josué (Nos. 3 y 4)



\* Las relaciones maestra-alumnos se jerarquizan y manifiestan por agresión y hostilidad verbal.

## SUBCATEGORÍA 5. AMBIENTE DEL SALÓN DE CLASES

Instrumentos: Escalas de diferencial semántico (indicador 5)

Entrevistas a profundidad (indicador 1)

En el ambiente conformado por la disciplina escolar, el niño se muestra más sensible a las actitudes o actividades de imposición. La tarea de regulación del maestro y del padre en las interacciones sociales bajo la representación mencionada, constituye una función compleja de significados desagradables, que condiciona la medida en que los protagonistas se comprometen con sus funciones dentro del aula en el sentido más amplio. La percepción del maestro, del padre y del niño parecen darse a través de la naturaleza de las actividades o conductas que reciben desaprobación escolar.

Las representaciones semánticas obtenidas de la maestra, padres y alumnos parecen darse a través de la naturaleza de las actividades o conductas que reciben desaprobación escolar, e interacciones que presentan conflicto o dificultades; aunque es probable que los aspectos relacionales no sean del todo percibidos por éstos. A los sujetos evaluados no les gustan las conductas y acciones que ponen en riesgo la estabilidad y control del aula.

Las redes de significado identificadas en las entrevistas a profundidad señalan que las opiniones y sentimientos que la maestra tiene de los problemas de conducta en el ámbito escolar se derivan de las representaciones que hace de las conductas del niño con problemas de aprendizaje o de bajo rendimiento, formula creencias y explicaciones que la remiten a la causalidad de la conducta del niño en la escuela; se apoya en la percepción del niño problemático, equiparando la conducta en la escuela con la conducta de la familia en la casa.

Así también, sus ideas intentan hacer referencia a la educación e influencia recibida por el niño en el ámbito familiar y la clase social a la que pertenece, es decir, el pertenecer a clases socialmente pobres o marginadas *determina* la naturaleza del comportamiento, generalmente pobreza o marginación como sinónimos de malo o inadecuado. La interacción y dinámica familiar se deduce como disfuncional y se le estigmatiza. La atribución causal de la maestra limita la solución del problema en el ámbito escolar, así como el determinismo económico origen absoluto de todo problema social, educativo e individual.

Manero Brito (1992) y Foucault (1985) sostienen que las contradicciones conceptuales individuales y las compartidas de orden institucional son evidentes y corresponden a formulaciones de carácter ideológico sobre la función de la educación y el papel de la escuela básica.

Ejemplo:

¿Cuáles son los problemas de conducta más frecuentes o que más le preocupan de su grupo?

*"...bueno, son relativos, más bien son problemas de aprendizaje y que en consecuencia producen falta de atención, se distraen, se levantan de su lugar y molestan a los demás, a mí me interrumpen la dinámica porque tengo que controlarlos y llamarles la atención... a mí lo que me preocupa es la inquietud de los alumnos. No me gusta hablar de falta de disciplina porque es un término muy vago o que se puede prestar a*

*muchas interpretaciones. Me preocupa la falta de atención e interés de los niños así, como la poca responsabilidad que ponen en sus tareas que se les asignan. Otra problemática es su relación que tienen con la familia porque he tenido casos donde las situaciones familiares son muy difíciles y que los alumnos a su corta edad no pueden solucionar, lo que les crea un conflicto y, esto a su vez repercute en la escuela. El problema de esto es que el maestro tiene muy poca incidencia en la familia. Yo les digo a los papás que si pudiera meterme a su familia y arreglarle sus problemas yo sí lo haría, pero no tengo ninguna autoridad moral para hacerlo.. creo que esto está definido claramente por la situación económica. Hace poco les pedí a los niños que se escondieran y copiarán las conversaciones de sus papás y unos niños trajeron conversaciones muy fuertes en relación a la situación económica. Se nota que hay muchos conflictos por estos motivos y eso se traduce en que una gran mayoría no me atiende, platican mucho en el salón, son distraídos y molestan a los demás"*

Las conclusiones de las madres y padres entrevistados concuerdan con los señalamientos de la maestra sobre la presencia de los comportamientos inadecuados de sus hijos. Son conductas que los distraen, dificultan su aprendizaje y rendimiento escolar. Aunque los comportamientos inadecuados se manifiesten en el salón y en la casa, los padres muestran más preocupación por el comportamiento del niño en función a problemas familiares, pareciendo que la problemática en la escuela queda relegada o para ser trabajada por la maestra.

Ejemplo:

¿Sra (Sr.), según la opinión del maestro (a), ¿cuáles son los problemas de conducta de su hijo?

*"...dice que tiene mal comportamiento, impulsividad y agresión, y a los niños les pega"*

¿Ud, qué opina al respecto?

*"...sí estoy de acuerdo porque en la casa así es de agresivo, trata de manejarlos, ve nuestro punto débil, de su mamá y mío, nos ve peleando y se altera también, yo lo comprendo"*

¿Cuáles son los problemas del niño que a ud. más le preocupan? ¿por qué?

*"...primero el sexo, se está metiendo mucho en eso y la segunda en la agresión verbal contra nosotros (papás y hermana menor)". Me preocupa porque está chico y ya no lo podemos controlar en la casa, a su mamá le ve la cara y se aprovecha de todos".*

Todos los niños entrevistados perciben la escuela y el aula como un lugar de tensión, autoritario, hostil y agresivo que da lugar a los problemas de conducta, los cuales van desde la falta de atención e incumplimiento del trabajo, la agresión, y el bajo rendimiento académico.

Es decir, los niños construyen que el ambiente escolar propicia su comportamiento, en respuesta a las relaciones autoritarias y controladoras de la maestra, y de competencia y rivalidad entre los compañeros, donde las estrategias de control y poder también se reproducen y son copia de las relaciones asimétricas y jerárquizadas de la autoridad en la escuela, creando un patrón de relaciones de dominio-sumisión que se reconocen como el deber ser, y de dominio-rebelión que se castigan por ir contra lo establecido involucrando a todos los protagonistas de manera complementaria y sistémica. Autores como Fishman y Rosman (1990), Socolinsky (1994) y Campion (1987) confirman lo anterior.

El sistema de redes subjetivas desarrollan en este indicador localizan los aspectos comunes y diferentes, así como las contradicciones que dinamizan las interacciones sociales en el aula. Es importante ubicar que las construcciones subjetivas de los niños se parcializan según su propia historia e individualidad, pero permiten ir más lejos y elaborar representaciones globales del espacio escolar. Se ubican los contenidos de relación agresiva, de tensión y desagrado por la escuela, pero simultáneamente se declaran como actividades o acciones que permiten el aprendizaje de formas de socialización escolar que participan, a su vez, de un ambiente social y familiar agresivo y violento en lo físico y emocional.

Las necesidades subjetivas individuales de interacción afectiva son complementarias a las grupales. Es posible sostener que el ambiente familiar contribuye en la representación del ambiente escolar y viceversa. Los niños señalan relaciones recíprocas entre uno y otro, entre lo individual y lo colectivo por tanto, las representaciones personales de la vida cotidiana en el aula encuentran un espacio de expresión y funcionalidad institucional. La agresividad no constituye un rasgo de personalidad distorsionada sino que se desarrolla a partir de valoraciones y representaciones cognitivas interactivas de los protagonistas interesados.

Ejemplo:

Tu maestra dice que tienes problemas de conducta ¿cuáles son?

*"...siempre dice que soy caprichoso, que no hago nada como la tarea o los trabajos en el salón"*

¿Y tú qué piensas?

*"... pues a veces sí, pero me aburro en la escuela, no me gusta, además la maestra es muy gritona y chismosa así todos se dan cuenta y luego se burlan de mí"*

¿Qué es lo que más te molesta de la escuela ?

*"...que me griten y me pongan a hacer más tarea, luego me grita delante de todos y Jorge se burla de mí y me dice bebé"*

#### SUBCATEGORÍA 6. DISCIPLINA ESCOLAR

Instrumentos: Escala de diferencial semántico (indicador 7)

Entrevistas a profundidad (indicador 3)

Los datos de las escalas muestran representaciones semánticas del concepto disciplina escolar están en relación directa con la organización vertical del sistema educativo, de la escuela y del aula; donde el maestro es el medio a través del cual el niño incorpora y reproduce las normas, reglas o límites que mantienen el equilibrio institucional y la jerarquización del poder.

Según Aguerrondo (1987) la observación de conductas en la escuela y aula muestran un modo de relación frecuente que caracteriza los comportamientos que son válidas sólo para el ámbito escolar. Esto constituye formas sociales transmitidas que implícitamente tienen un contenido adecuado para un modo de convivencia que se concretiza en

comportamientos, cuando las conductas de los alumnos suponen una violación a las formas establecidas, sobreviene una práctica disciplinaria para lograr el control entre las partes del sistema escolar.

En las entrevistas a profundidad, la normatividad escolar también es interpretada por la maestra, padres y alumnos como: los modos de controlar la actividad dentro de la escuela, se infieren partir de cómo el maestro entiende el orden y la disciplina. Es posible afirmar la existencia de formas más o menos rígidas de enterderia. Todos estos aspectos no pedagógicos, que tienen que ver con la convivencia que la escuela transmite, ocupan un gran espacio dentro de la vida cotidiana de ésta y parecen constituir una "condición necesaria" para la enseñanza. La disciplina importa, porque es el medio a través del cual se brinda al docente el espacio para las actividades pedagógicas, "condición" con la que se asegura una buena disposición para aprender. Sin embargo, esta práctica es contradictoria y es probable observar las diferencias en los modos de interpretar las normas de la maestra hacia cada uno de sus alumnos, y de estos hacia ella, así como de las representaciones que los padres y niños hacen a su vez, de lo que el maestra concibe. Estas pautas de socialización son valoradas con criterios que califican, discriminan, estigmatizan y mantienen un modelo de convivencia en el aula. Al parecer, los sujetos evaluados tienen una representación de conflictividad generalizada en el salón de clases.

Ejemplo:

Maestra, ¿Qué es la disciplina escolar y cómo se manifiesta en la escuela y el salón de clases?

*"... la disciplina escolar se ha entendido siempre como disciplina militar, el niño callado, que no dice nada, ordenado, pasivo es para el maestro el mejor alumno, para mi gusto no es así, hace poco un niño se atrevió a decir el sobrenombre del director y la maestra va y lo acusa con el director argumentando una falta de disciplina, y a mí, me parece grave que la maestra haya denunciado al niño sólo porque éste dijo lo que piensa. El concepto de disciplina que se tiene es esta escuela es el de someter, se ve como un fin y no como un medio. Se pretende una formación donde se le dice al niño "no hables, no hagas, callarse, etc." y eso es disciplina militar. El padre también lo entiende así. Algunos hasta han traído el palo para que nosotros le peguemos por no obedecer, nos han autorizado para pegar si los niños se portan mal. Los mismos padres promueven esta situación... Los niños la entienden como una lucha constante y también como nosotros hemos querido que la entiendan. Es callarse, no hablar, sentarse, no gritar. El niño tiene una confusión entre lo que el maestro le dice o impone como disciplina y lo que realmente es la disciplina. Esta es un sentido de responsabilidad, de hábitos con nuestro tiempo que hay que respetarlo para hacer las cosas, como organización de nuestra propia vida, pero incluso yo caigo en lo que critico por carecer de elementos para manejar a los niños" ...la disciplina escolar se manifiesta en el aprendizaje y la buena relación entre el maestro y los alumnos, son las formas de establecer acuerdos y autoridad con los niños, y es que todos debemos tener una autoridad, el respeto y compromiso con acuerdos en el salón y los demás niños, así como con el director y demás maestros"*

¿Desde dónde, quién, cuándo y cómo se establecen en la clase las normas o reglas de disciplina?

*"...el maestro y el director las establecen uno en el salón y el director en la escuela completa,... las reglas las pone la escuela y como ya dije son formas o prácticas que se realizan siempre aunque las épocas cambian, esto cambia su forma, pero no su esencia, yo como maestra soy un medio para que se cumplan, matizó la forma y contenido de las sanciones, por ejemplo, antes se golpeaba con la regla en los nudillos del que se portaba mal, ahora se le deja sin recreo"*

¿Cómo entiende el maestro la disciplina escolar?

*" respeto a la autoridad y compromiso con los trabajos escolares como formas de mantener el control del comportamiento de los niños y también de los papás, en un grupo grande es más difícil guardar el orden y la disciplina que si se trabajara con grupos pequeños, con los papás es necesario para que nos ayuden a que el niño cumpla en la escuela, son como la continuación del maestro"*

¿Cómo entienden los alumnos y padres la disciplina escolar, qué respuesta dan ante la disciplina?

*" los niños como castigo, los padres como castigo, otros padres como necesaria para la formación y otros no les interesa o más bien piensan que el maestro debe resolver los problemas que los niños tienen en casa y que muchas veces son crónicos"*

Los padres manifiestan contradicciones, la disciplina y autoridad de la maestra es considerada, adecuada pero necesita ser más enérgica y estricta con todos los niños y padres. La autoridad del director es reconocida, sin embargo, cuando los padres no pueden cumplir lo que a ellos les corresponde, como acatar los horarios, dar cuotas económicas y acuerdos con la maestra, la califican como muy rígida e injusta. En teoría, se acepta que todo funciona bien, pero en la práctica, las condiciones de su cumplimiento son más difíciles de acatar. Todos los padres conciben la disciplina escolar como cumplir con los horarios, indicaciones, pedir permiso para hablar con los maestros, respeto, portarse bien u obedecer a la maestra y director, tener acuerdos con los maestros sobre las reglas para ayudar a corregir a los niños, aplicar castigos en la escuela y en casa. Parece haber un acuerdo general en el sentido de que las reglas deben cumplirse para todos: maestros, niños y padres para evitar conflictos, roces, malos entendidos o injusticias en el trato con el niño problemático, así los padres piden el reconocimiento de su derecho para exigir lo que a ellos se les exige, aun así la normatividad de la escuela y maestra se reconoce como la máxima autoridad, estableciendo una posición de sumisión concertada entre maestra-padres-niño problemático.

Ejemplo:

¿Cómo es la disciplina de la escuela y cuál es la del maestro?

*" la escuela tiene un horario de entrada y pone las llegadas tarde y cuando se acumulan los regresan a su casa. tiene uno que pedir permiso para pasar a ver la maestra, ésta es muy comunicativa y buena, comprende pero es muy exigente, creo a veces más de la cuenta, les deja mucha tarea y creo que por eso los niños no la terminan"*

¿Cómo entiende ud. la disciplina escolar?

*"... llegar temprano, hacer la tarea, que los niños respeten a los maestros y que comprendan que deben portarse bien"*

¿Qué hace ud. cuando su hijo se "porta mal" o recibe una queja del maestro?

*"...le llamo la atención y ahora ya la castigo no dejándola salir a jugar a la calle. Platíco con la maestra y ella me pide que la ponga más atención a la niña y me sugiere que consulte al psicólogo, pues mis problemas son desde mi infancia y están repercutiendo en la niña"*

¿Está ud. de acuerdo con la disciplina del maestro y la escuela?

*"...si, pero debe ser más accesible a las cosas y ponerse de acuerdo entre ellos, porque la última vez una cosa dijo la 3o maestra Tere y otra la maestra Yolanda, pero bueno yo lo entiendo por tantos niños y mamás que atienden"*

Por otra parte, las disposiciones, reglas y tipos de conducta que emplea la escuela en los problemas de conducta son elaborados por los niños en relación a una forma de ser (práctica institucional) que respalda al director, maestra e indirectamente a los padres en el juicio y control del comportamiento infantil en el aula. Las acciones dirigidas a mantener el orden, el silencio, así como al aprendizaje académico son sinónimos de disciplina y su incumplimiento señala la violación de las reglas o normas de funcionamiento de diversos niveles de la institución educativa, así también de los roles y comportamientos esperados para cada protagonista: maestra, alumnos y padres.

Incumplimiento del trabajo escolar, ejercicios, tareas, exámenes son objeto de sanción y castigados paradójicamente, con más trabajo escolar, sin importar si el aprendizaje de contenidos académicos se produce. Sin embargo, se produce un aprendizaje de contenidos para la socialización.

El trabajo y aprendizaje escolar son una obligación y castigo, que se aplica sin una relación directa con el motivo del mismo. La obediencia se iguala con portarse bien bajo los criterios y juicios de la autoridad. La desobediencia da lugar a menor tolerancia al comportamiento infantil y necesidades y es sancionada de diversas maneras, emocionalmente los efectos son: culpa, enojo, frustración, desmotivación y sentimientos de minusvalía en los niños con problemas de conducta.

Ejemplo:

¿Qué hace la maestra cuando los niños se portan mal?

*"... los castigan como no dejar entrar a la escuela, recoger la basura del patio, quedarse en la dirección y ponen hacer planas de "me debo portar bien" , dejar más tarea y ejercicios que no se hacen en el salón y después mandan recados a los papás de los niños"*

¿Qué entiendes por disciplina en la escuela?

*"...castigar por las cosas malas que hacemos"*

¿Qué piensas de la forma en que la maestra trata a los niños que se portan mal?

*"...a veces sí está bien cuando castiga a los niños que se portan mal y todos decimos lo que pensamos y pero a veces no está bien, porque no deja que le digamos qué pasó, y, entonces nos castiga sin saber quién tuvo la culpa y nos pone a quedarnos callados o hacemos muchas planas de tarea"*

#### **SUBCATEGORÍA 7. AMBIENTE FAMILIAR**

Instrumentos: Escala de diferencial semántico (indicador 6)

Entrevistas familiares (indicador 1)

Dibujo de la Familia de Corman (indicador 1)

En las escalas, las representaciones que los protagonistas formulan creencias y explicaciones que lo remiten a la causalidad de la conducta del niño en la escuela, es decir, los maestros, los padres y los alumnos se apoyan en la percepción del niño problemático, equiparando la conducta en la escuela con la conducta en la casa.

Aunque, los resultados de Chessum (1980), Watkins y Wagner (1991) y Champion (1987) sugieren que la conducta de los niños en aula puede estar más relacionada con la



escuela en sí que con sus hogares; otro aspecto de la relación familia-escuela confirma la idea de que las explicaciones basadas en el ambiente familiar raramente se apoyan sobre un conocimiento real y completo de la familia del alumno.

Esto lleva a concepciones implícitas o explícitas ya superadas sobre la naturaleza inmutable de la conducta del niño, o sobre supuestas influencias genética o experiencias por los que atravesó la familia. Así también, las representaciones intentan hacer referencia a la educación recibida por el niño en el ámbito familiar y la clase social a la que pertenece, es decir, el pertenecer a clases socialmente marginadas *determina* la naturaleza del comportamiento, generalmente la pobreza o marginación como sinónimos de malo o inadecuado. La interacción y dinámica familiar se deduce como disfuncional y se le estigmatiza .

Los estudios de Watkins y Wagner (1991), Dabas (1990), Aguerrondo (1987), entre otros, intentan corregir la tendencia a justificar el comportamiento infantil en causas de patología familiar, y entender la problemática conductual en la interacción y multiplicidad de factores implicados. La atribución causal como construcción del maestro, de los padres y de los niños limita la solución del problema en el ámbito escolar.

En las entrevistas familiares, los padres describen su estructura familiar y se encuentra que:

En todas las familias se identifican expresiones de desviación en el desarrollo familiar e individual. Constituyen familias centradas en los niños, es decir son estructuras disfuncionales que generan desviaciones y limitan el funcionamiento emocional del menor, determinando la producción de conductas desadaptadas ante los ambientes de interacción.

En estas familias, los factores que determinan la desviación son de orden precipitante, se encuentran en el pasado, mucho antes de que el centrarse en el niño se haga manifiesto y culmina con la presentación de síntomas conductuales y emocionales y se perpetúan por los mismos factores. Se establece la función de la desviación estructural de tal modo, que se mantiene en el proceso circular del desarrollo familiar estancado. Se señala así, que en estas familias el problema de conducta es el resultado de la interrelación entre estos factores cuya naturaleza ecológica trasciende las características individuales de los niños señalados como problemáticos por los padres.

Los familiogramas de Marco y Josué ejemplifican lo anterior (Nos. 1 y 2; ver páginas siguientes).

A su vez, los niños evaluados en las pruebas de la familia señalan que las relaciones familiares muestran que:

Los dibujos de los 5 niños, no representan a sus familias reales. Elaboran cuadros familiares fantaseados o sustitutos en los cuales existen elementos de identificación y de rechazo. Todos los niños perciben inestabilidad familiar y un ambiente tenso en casa. Se deduce a través de la comparación de los familiogramas de estructura familiar, y de contenidos a las preguntas de la prueba.

Ejemplo:

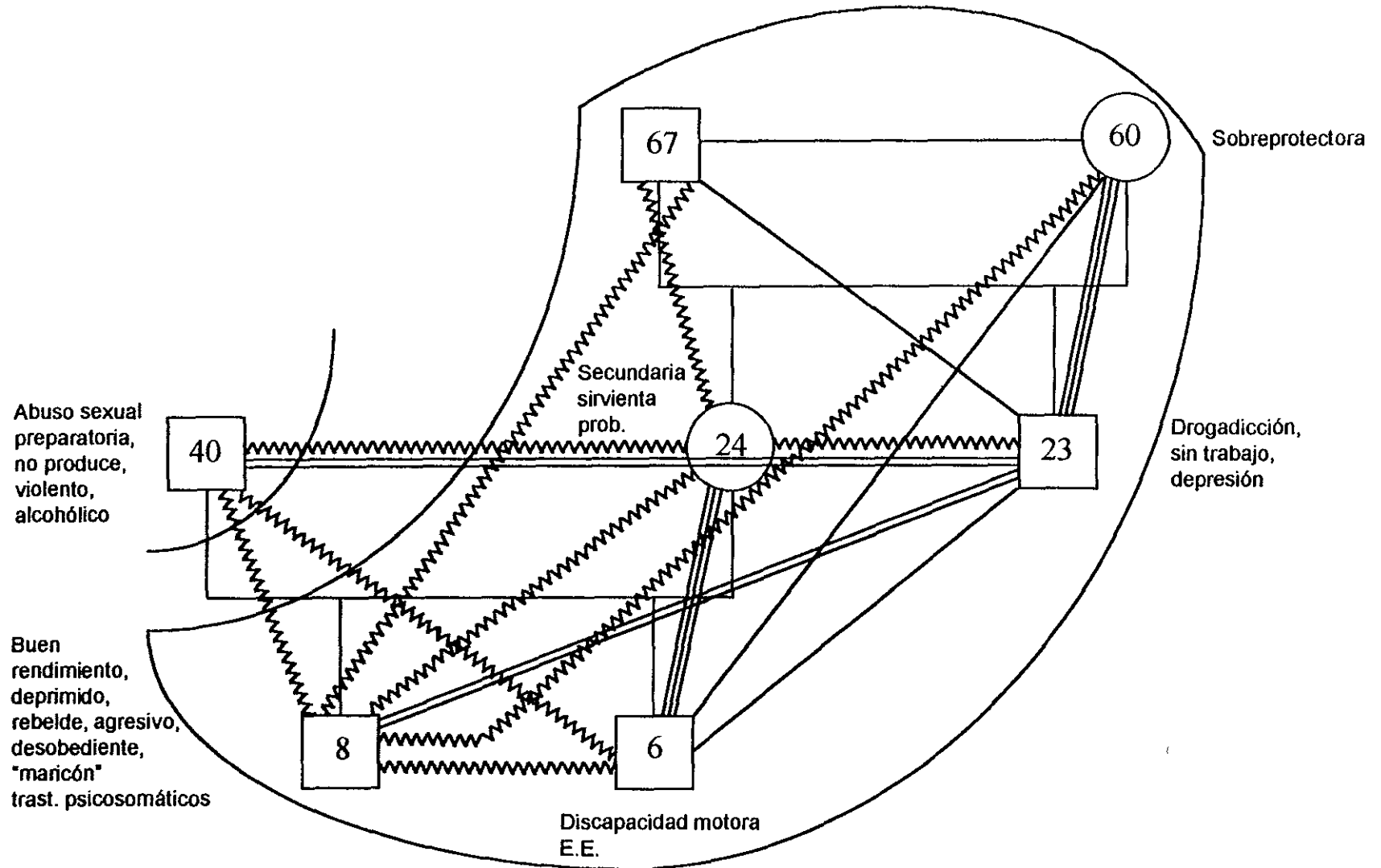
*" el papá siempre está enojado porque mi maestra me regaña y castiga por no hacer la tarea. a veces se enoja con mi mamá y grita para mandar y que le haga caso"*

*" la mamá es mala y enojona, trabaja mucho y castiga y pega la niño por ser malo con sus hermanos"*

Además, los trazos en los dibujos de Marco y Josúe muestran la hostilidad y la agresión en las relaciones familiares (dibujos de la Familia de Corman Nos. 1 y 2; ver después de los familiogramas).

ALUMNO: MARCO  
SUBÍNDICE 1. ESTRUCTURA FAMILIAR

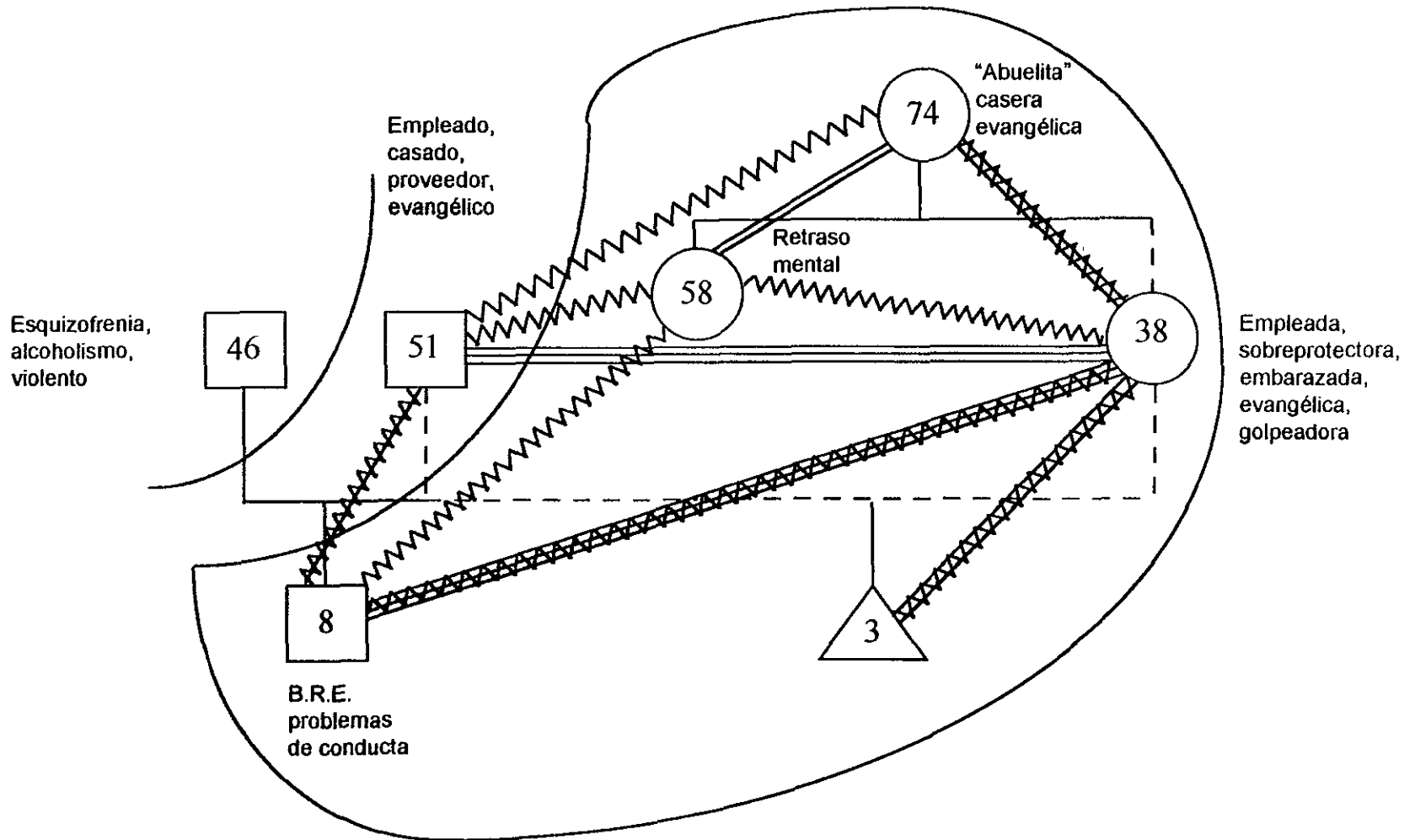
Subcategoría 7. Ambiente familiar  
Entrevistas familiares.  
Indicador: Estructura familiar  
Familiogramas de Marco y Josué (Nos. 1 y 2)



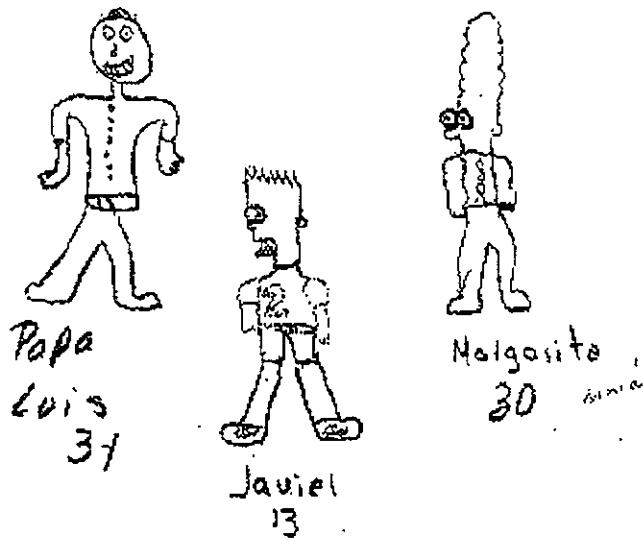
La familia está integrada por abuelos, tío, madre, Marco y hermano. El matrimonio está en proceso de divorcio. El sistema familiar es conflictivo, sin límites claros y en delegación del poder y autoridad frente a los hijos. La falta de acuerdos y negociación de soluciones produce crisis que se rigidizan y no producen cambios en un sistema familiar habituado al conflicto.

# FAMILIOGRAMA

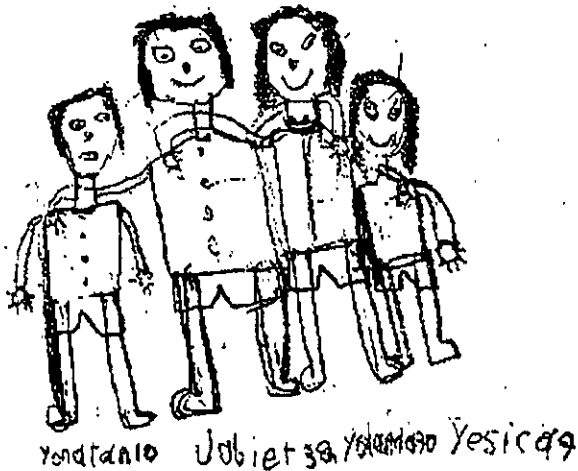
ALUMNO: JOSUÉ  
SUBÍNDICE 1. ESTRUCTURA FAMILIAR



Familia integrada por madre, hijo y dos ancianas que no son familiares, pero a quienes se trata bajo esa condición. Existe una pareja que no vive en casa, pero a quien se le otorga autoridad y poder de decisión frente al hijo. La relación conyugal es muy estrecha, pero sin acuerdos mutuos. Se delega la responsabilidad en la pareja. Se establecen límites difusos entre las "abuelas", madre e hijo, lo cual favorece el rompimiento de las reglas y límites parentales. La madre establece relaciones habitadas al conflicto con estos miembros del sistema.



Subcategoría 7. Ambiente familiar  
 Dibujo de la Familia de Corman  
 Indicador: Relaciones familiares  
 Dibujos de Marco y Josué (Nos. 1 y 2)



\* Los dibujos no representan familias originales; elaboran cuadros fantaseados y sustitutos en los que existen elementos de identificación y rechazo. Se percibe un ambiente tenso e inestabilidad familiar. Además sus trazos denotan agresión y hostilidad en las relaciones familiares.

## SUBCATEGORÍA 8. DISCIPLINA FAMILIAR

Instrumentos: Escalas de diferencial semántico (indicador 8)

Entrevistas familiares (indicador 2)

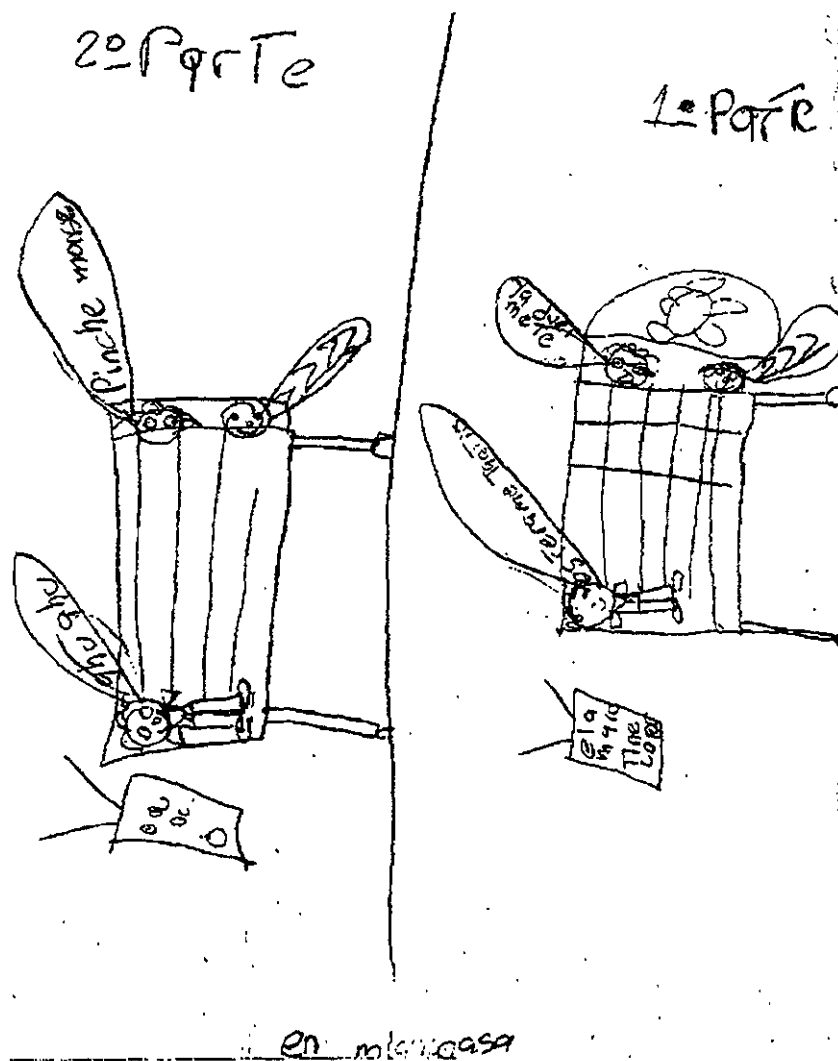
Dibujo de la Familia de Corman (indicador 2)

Las representaciones identificadas de la disciplina familiar se relacionan entre sí negativamente. Al igual que el concepto de disciplina escolar, la disciplina familiar deviene de una organización vertical de los roles y funciones jerarquizadas de sus miembros. Los padres como depositarios del poder y autoridad del sistema familiar, reproducen las relaciones asimétricas con los hijos; ese poder de los padres sobre los niños reproduce diferentes interacciones donde se rigidizan los roles y funciones. Esto es resultado del énfasis que se pone en mantener el sistema normativo y la preocupación de no salirse de ese encuadre; la familia se convierte en un espacio donde no "se debe", "no se puede", modalidades que configuran un poder y normatividad coercitiva como medio de socialización y desarrollo.

En este punto reside una de las contradicciones más importantes de las institución familiar y escolar. Al analizar los significados es evidente que la maestra deposita en la familia con respecto al aprendizaje disciplinario lo siguiente: la familia tiene que preparar a los niños para la aceptación de normas en su desarrollo escolar, y la escuela tiene que "disciplinar" a los alumnos para que obedezcan a sus padres y otras autoridades. Sin embargo, la escuela, también integra al niño a lo social que posee una serie de normas y reglamentos que rigen su accionar por tanto, si un miembro no cumple con las normas, el maestro supone que la organización de la familia es la culpable del mal comportamiento en la escuela.

El dibujo de la familia de Yuritzí muestra el tipo de disciplina familiar en casa (No. 3, página siguiente).

\*La familia mantiene relaciones de control mediante la agresión verbal y la hostilidad entre sus miembros



Subcategoría 8. Disciplina familiar  
Dibujo de la Familia de Corman  
Indicador 2. Disciplina familiar  
Dibujo de Yuritzí (No. 3)

En relación con la adaptación al ciclo vital de cada familia se encontró que:

La historia individual de cada uno de los integrantes de la pareja, los rasgos de temperamento y la capacidad de relación interpersonal afectan directamente los patrones de educación. Es frecuente encontrar padres que centran su atención en los hijos en un intento de darles a éstos de lo que ellos carecieron pero desearon intensamente.

Las condiciones encontradas para que las parejas se centren en el niño se dan porque los cónyuges no han logrado manejar adecuadamente el poder, la intimidad y los límites de participación con sus familias de origen. Las parejas no establecen mecanismos de adaptación y realizan movimientos de separación de su familia de origen, para determinar sus propios límites; cuando éstos no son claros y precisos permiten la frecuente y excesiva intrusión de la familia política en función de necesidades emocionales y/o económicas.

No hay la fluidez y flexibilidad de los mecanismos y formas que se usan para resolver conflictos. Los mecanismos adecuados son aquellos que conducen a definir con claridad lo que está prohibido y lo que no, lo es o no deseable; sin embargo, los mecanismos resolutorios pueden verse obstaculizados por conductas evasivas como silencios prolongados, extender jornadas de trabajo, lectura del periódico, ver T.V., etc. Este tipo de conductas defectuosas son sintomáticas de insatisfacción, exista o no disputa verbal entre los cónyuges.

Ejemplo:

*" yo (la madre) cuido a los niños , y mi esposo llega muy tarde del trabajo ya cuando están dormidos. Si hay quejas de la maestra, le digo que me ayude a corregir a Julio, pero luego, luego sale con que tiene que trabajar y que si no trabaja no comemos, a mi eso me hace sentir una inútil con mis hijos y con la casa, parece que yo no haga nada".*

otro:

*"... Josué va conmigo a la iglesia y le enseño a pedir para que le vaya bien en la escuela, él sabe que si le habla a Dios será recompensado por ser buen niño. Cuando salimos de la iglesia, el niño va con la conciencia tranquila porque sabe que Dios lo ayuda.*

Los elementos presentes o que perpetúan el síntoma ofrecen ganancias en términos de equilibrio, para impedir el cambio o como manifestación de necesidad de satisfacción. Cualquiera que ostente un papel doble en la vida tiende a compensar la insatisfacción de uno con la perfección del otro. En la familia nuclear, los adultos desempeñan el papel doble de esposos-padres de manera indiferenciada.

Para las parejas que se centran en los hijos es más fácil evitar confrontaciones conyugales, ya que siempre existe algo de qué preocuparse, algo que corregir, criticar o comentar acerca de los niños. Esto también explica la dependencia de estas familias en los síntomas de los niños y la tenacidad con la que los mantienen.

Ejemplo:

*"...la mamá de Alejandro y yo estamos muy preocupados por él, estamos concientes de que si no atacamos el problema ahonta, no va a salir adelante. Cada uno tiene que hacer su labor y corregirlo, ella en la casa y*



*yo cuando llegó a revisar la tarea , sin embargo, casi siempre el niño no cumple, porque mi esposa no pone atención a lo que le digo, parece que sobreproteje a Alejandro "*

Secundariamente, los cónyuges muestran soledad y tristeza, sin expectativas de relación con su compañero (a), buscan compañía y satisfacción en sus hijos. Tratan de mantener relación permanente con ellos y sostienen expectativas de éxito social, intelectual y económico. A medida que los hijos crecen, estos padres sobrevaloran sus opiniones y juicios de valor. Por otro lado, elementos propios del niño coadyuban para lograr el proceso de enfoque hacia él. Los elementos más usuales son la debilidad física (tendencia biológica hacia la enfermedad); rasgos temperamentales que permiten calificarlo como "niño difícil" y ser un inadaptado. Otro factor relevante para seleccionar al niño sintomático es el lugar que éste ocupa en la familia; el primero y el último son más vulnerables para atraer la atención. Las aportaciones de Ochoa de Alda (1995), Haley (1980) y Minuchin (1984, 1990) explican este funcionamiento.

Ejemplo:

*" estoy sola, mi esposo abusó de mis hijos, mis padres casi no me apoyan. Tengo que llevar al más chico a la terapia de rehabilitación y Marco, no entiende que no puedo con todo. El debe entender que me debe ayudar con su hermano y no tener miedo de que su papá venga, pero sobre todo no debe rezongarle a su abuelita, aunque le diga de cosas, es muy grosero en la casa".*

Otro:

*" . el sr. Abreu vive con nosotras, pero no me gusta que intervenga para corregirla y mucho menos grtarle Yo sé que Yurtzi es muy caprichosa y encajosa, se mete entre los dos y nos separa...ésto me hace sentir sola y sin apoyo, ."*

El familiograma de Yurtzi (No. 3; ver página siguiente) ejemplifica la adaptación al ciclo vital de su familia.

#### SUBCATEGORÍA 9. RELACIÓN NIÑO - PADRES

Instrumentos: Escalas de diferencial semántico (indicador 9)

Prueba de la Familia de Corman (indicador 2)

La relación social niño-padres es la concreción del ambiente y disciplina familiar. Los padres son representados de forma inadecuada como agentes de socialización del niño, y ante la necesidad de recurrir al padre para corregir la conducta del menor, el docente se ve frustrado e impotente para obtener ayuda del padre. Esto retroalimenta la construcción semántica. Además, cuando la maestra califica esta relación, la rigidiza y no concibe el papel de la adecuación del modelo normativo parental y escolar que paradójicamente no son compatibles.

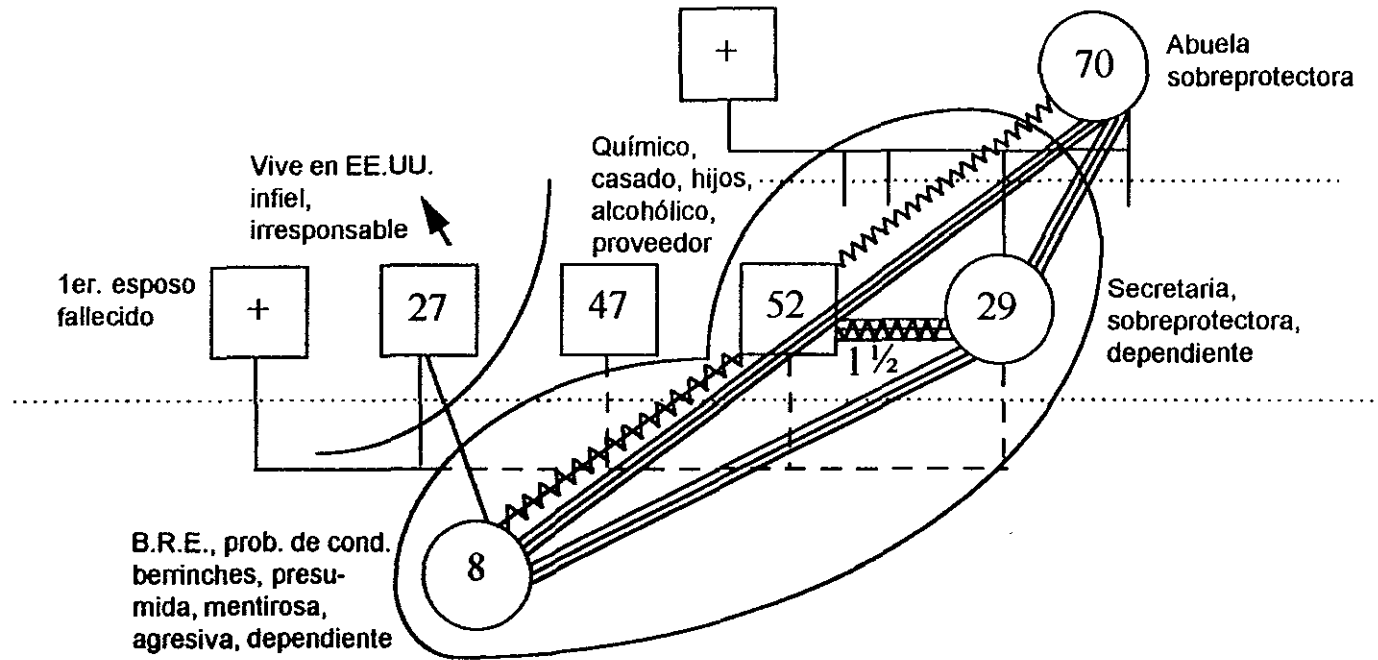
La caracterización padre-hijo corresponde a una reflexión que para Socolinsky (1994) representa a su vez la relación cultural del maestro-alumno, lo que permite a su vez, al niño la identificación afectiva y social con las figuras de autoridad y poder. Los maestros, al partir de su percepción de una realidad concreta, su trabajo pedagógico, elaboran modelos de interacción con los protagonistas padres-hijos que los lleva a determinar a su vez formas de relación conflictiva y predispuesta a la frustración e impotencia.

Las interpretaciones de las pruebas de la familia apuntan que en el indicador Pertenencia al grupo familiar:

# FAMILIOGRAMA

Subcategoría 8. Disciplina familiar  
Entrevistas familiares  
Indicador 2. Adaptación al ciclo vital  
Familiograma de Yuritzí (No. 3)

SGS



\* La familia con un solo hijo no puede afrontar problemas en la delegación del poder y autoridad. La madre cede a la niña el poder, y ésta se convierte en la fuente de control y decisión rebasando su desarrollo individual y del mismo sistema.

Cuatro niños tienen deseos de no pertenecer a su grupo familiar. La omisión o exclusión de ellos lo señala. Un niño percibe que su familia lo aísla o lo ignora por no ser obediente y con buenas calificaciones.

Las figuras parentales se clasifican en buenos y malos. Buenos porque trabajan, dan dinero, hacen el quehacer y regañan a los hijos por su bien. Son malos, porque no juegan con los niños, no son divertidos, y les pegan a sus hijos, y están enojados o tristes.

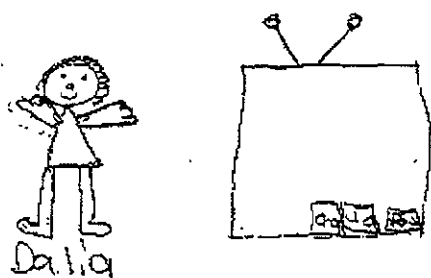
En 4 de los dibujos, los niños perciben al padre alejado y ausente. El dibujo restante no contempla la presencia del papá como integrante de una familia.

En 4 de los dibujos, la madre es hostil, agresiva y abandonadora. El dibujo restante, la madre es percibida afectuosa, y protectora hacia el niño.

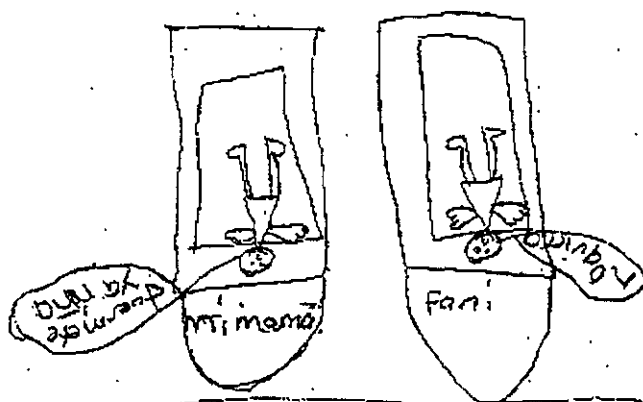
En 3 de los dibujos, las relaciones fraternas son de rivalidad por ganar la atención de ambos padres. Los dos dibujos restantes no las contemplan.

Los ejemplos de dibujos de Yuritz y Alejandro muestran los elementos de pertenencia al grupo familiar (Nos. 4 y 5; ver páginas siguientes).

Subcategoría 9. Relación niño-padres  
 Prueba de la Familia de Corman  
 Indicador 2. Pertenencia al grupo familiar  
 Dibujos de Alejandro y Yuritzi (Nos. 4 y 5)



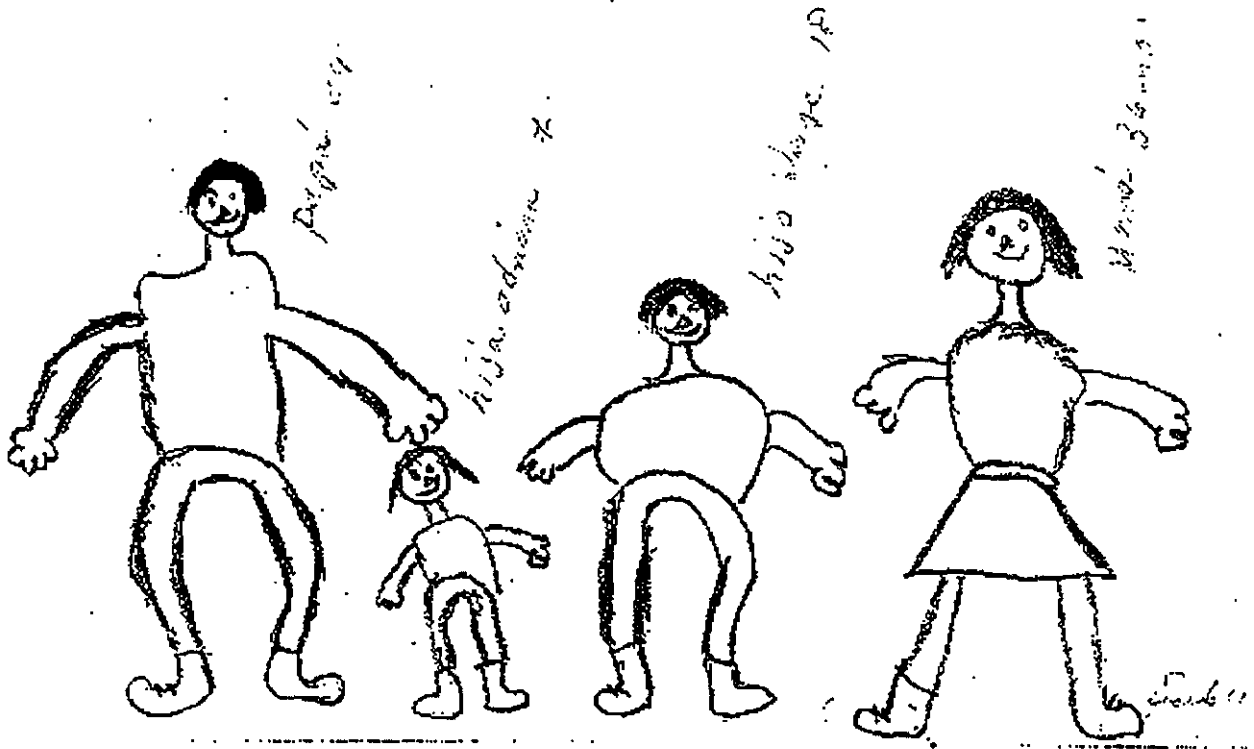
2º Parte



2º Parte

\* La niña percibe que la familia la agrade por no obedecer y tener buen rendimiento escolar.

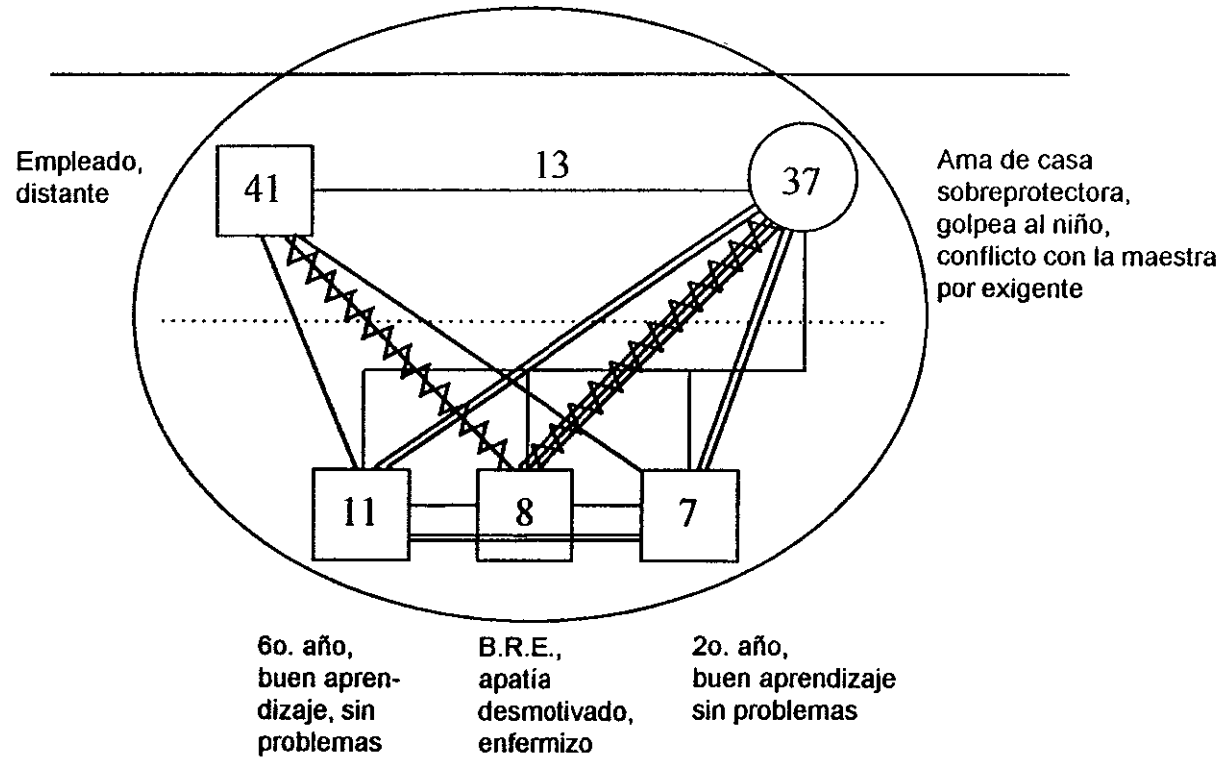
Subcategoría 9. Relación niño-padres  
Prueba de la Familia de Corman  
Indicador 2. Pertenencia al grupo familiar  
Dibujos de Alejandro y Yuritzí (Nos. 4 y 5)



\* Los niños se omiten o excluyen de sus familias dibujadas; perciben que se les ignora por no obedecer y tener bajo rendimiento en la escuela, por ejemplo. Alejandro se omite en el dibujo, sólo dibuja a sus hermanos como una barrera entre sus padres.

# FAMILIOGRAMA

ALUMNO: ALEJANDRO  
SUBINDICE 1. ESTRUCTURA FAMILIAR



169

## SUBCATEGORÍA 10. EXPECTATIVAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Instrumentos: Sociogramas individuales (indicador 2)

Entrevistas familiares (indicador 4)

Dibujo de escenas escolares (indicador 3)

Entrevistas a profundidad (indicador 7)

De acuerdo con el indicador 2. Relación en el trabajo:

Los niños problemáticos desean relacionarse con aquellos compañeros que son hábiles o capaces en las actividades de Matemáticas y Español, debido a que ellos no lo son.

En estas actividades el nivel de aceptación del grupo para con estos niños es mínimo. Sólo un niño es aceptado por su buen rendimiento en estas materias, y su popularidad frente al grupo y maestra. El grupo argumenta que los 4 niños no saben trabajar, no ponen atención en las clases y no hacen la tarea.

Los sociogramas de Alejandro y Julio (Nos. 4 y 5) muestran estos contenidos (ver páginas siguientes).

Las consecuencias para los niños detectadas en las entrevistas familiares reportan que:

Enfocar la atención de los padres en el niño, invariablemente generó en problemas de conducta como expresión de desviación en el desarrollo emocional, manifestado por dificultad para lograr independencia y autonomía, así como en el manejo de la relación triangular con el padre y la madre. Estos niños sufren sobreprotección o bien la agresión de uno de los padres. El efecto de la sobreprotección -usualmente materna- es de timidez, dependencia y sometimiento. En muchas ocasiones, la conducta del niño es demandante, desobediente. La sobreprotección materna siempre está presente en este tipo de familias (90% de la madre y 10% del padre en las familias evaluadas).

Datos similares son reportados por Vásquez Bronfman y Martínez (1996) , Fishman y Rosman (1990) y Ochoa de Alda (1995).

La conducta del niño detenta la doble función: a) protestar por la tensión cotidiana a la que se le somete y b) establecerse como biombo para perpetuar la disfunción. Así, niños "difíciles" son producto de perturbación en el contexto intrafamiliar, más que a conflictos intrapsíquicos.

La elección del "síntoma", en este caso, los problemas de conducta, se determinó por dos factores:

a) la forma como los padres expresan centralidad y b) la forma como el niño se ve involucrado en el conflicto. La primera está en relación con la eficiencia en el control del menor (límites, reglas, etc), y la conducta observable agresiva, hiperactiva, desobediencia, etc., tres de los niños evaluados presentan este tipo de comportamiento en casa y escuela y la segunda, está en relación al cuidado, atención, afecto y cercanía, y genera síntomas tales como ansiedad, timidez, hipersensibilidad y miedos, en dos de los niños presentan estas características.

## SOCIOGRAMA

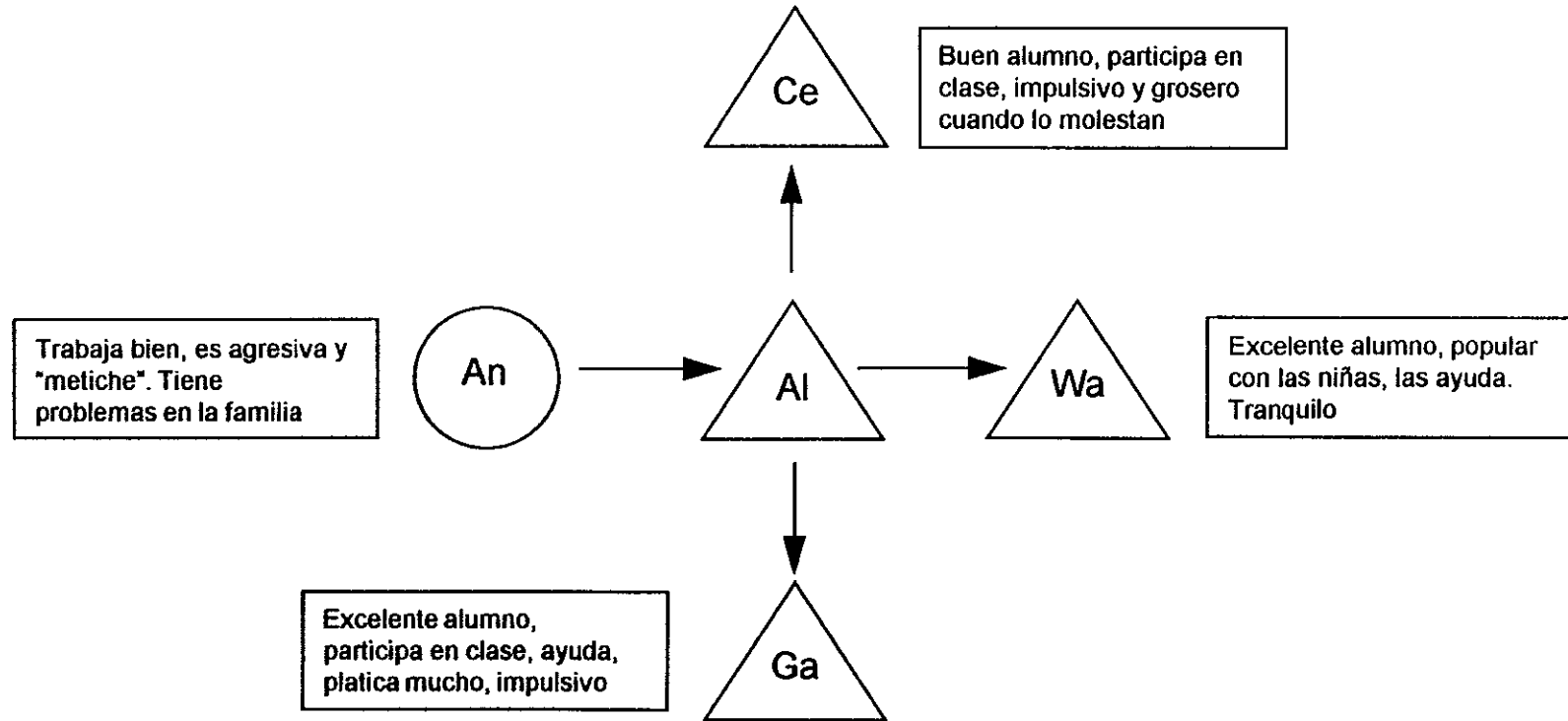
Subcategoría 10. Expecativas de rendimiento escolar

Sociogramas individuales

Indicador 2. Relación en el trabajo. Clases de Matemáticas-Español

Sociogramas de Alejandro y Julio (Nos. 4 y 5)

ACTIVIDAD: CLASES DE ESPAÑOL-  
MATEMÁTICAS



Alejandro hace 3 elecciones: Ce, Wa y Ga, sin reciprocidad; sin embargo, una niña lo elige a él para la actividad. Las características de cada miembro elegido y señaladas por la maestra se indican en los recuadros. Para la maestra, Al es un niño problemático, no trabaja en el salón, es distraído, flojo, y nadie lo quiere porque no trabaja. Tiene B.R.E. y problemas familiares.

Al explica sus motivos de elección: "Hacen la tarea y la maestra no los regaña".

An explica: "Cuando hace los problemas, su mamá lo ayuda y saca más o menos bien."

### Interpretación:

El número de elecciones realizadas (3) denota la necesidad de mantener relaciones con niños que convengan a sus intereses académicos, así como el de sentirse aceptado e integrado por los niños que la maestra valora como buenos alumnos por sus calificaciones.

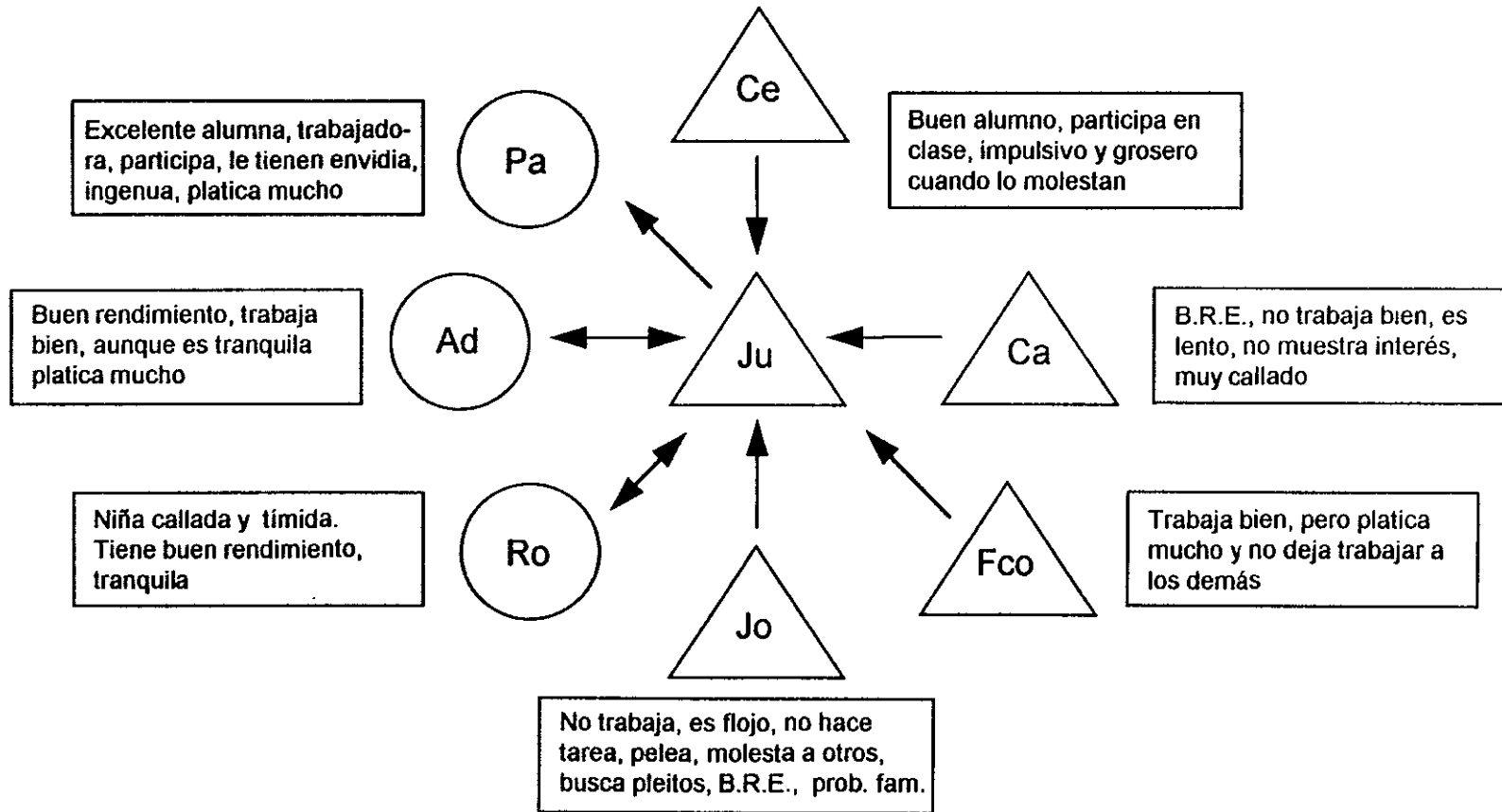
El número de elecciones obtenidas (1) y mutuas (0) señala una actitud grupal de aislamiento, donde no se le considera como miembro eficaz para la actividad de Español y matemáticas.



## SOCIOGRAMA

CRITERIO: RELACIÓN EN EL TRABAJO  
ALUMNO: JULIO

ACTIVIDAD: CLASES DE ESPAÑOL-  
MATEMÁTICAS



172

Julio hace 3 elecciones: Pa, Ad y Ro. Dos de estas elecciones son recíprocas. A su vez, Ce, Ca, Fco y Jo lo eligen a él, sin reciprocidad para esta actividad. Las características de cada miembro elegido y señaladas por la maestra se indican en los recuadros. Para la maestra, Julio es un niño con buen rendimiento, participa en clase y trabaja, aunque es impulsivo, juguetón, se distrae y es agresivo, es popular en el grupo. Ju explica sus motivos de elección: "Son mis amigos, y Paola me gusta y es aplicada".

### Interpretación:

El número de elecciones realizadas (3) denota el interés por mantener relaciones con niñas que considera exitosas y simpáticas para las clases de matemáticas y español. El número de elecciones obtenidas (6) y mutuas (2) muestra la popularidad de Ju como un niño capaz en lo académico, y la atracción y simpatía de los niños por él. Las elecciones se producen en alumnos que pretenden parecerse a él para ser aceptados por la maestra y el grupo de clase.

Ejemplo:

*"...Julio ya nos tiene tomada la medida, bueno más a su mamá que a mí, yo le hablo y me entiende, no sé por qué su mamá le permite que le vea la cara, no tiene carácter"*

Otro:

*" la niña está consentida, tiene como 200 muñecas, yo le compro todo porque la quiero mucho y no quiero que sufra lo que yo sufrí en mi infancia, a veces, como éramos muchos no teníamos que comer y yo juré que mi hija no iba a sentir lo que yo sentí de chica"*

Se establece que del tipo de familia depende del modo en el que el niño se ve involucrado en el conflicto conyugal:

Triangulación: cada uno de los padres exige lealtad, lo que hace imposible para el niño, acercarse emocionalmente a uno sin traicionar al otro. Las triangulaciones ocurren en todas las familias evaluadas.

Ejemplo:

*" Julio sabe muy bien como hacer las cosas, su papá le promete y le compra siempre lo que quiere. Los domingos en el tianguis ahí los ve, se tardan viéndolo los puestos de los tenis y juguetes de fayuca, porque él le pide que se porte bien y le compra lo que quiere, aunque no lo necesita, a mí no me hace caso porque yo no le compro porque no tengo dinero"*

Coaliciones estables: el niño está aliado con uno de los padres (frecuentemente la madre). Se observa en todas las familias.

Ejemplo:

*"... Alejandro está apegado a su mamá y cuando lo regaña ella lo defiende y justifica"*

Rodeo-ataque: ambos padres se unen contra el niño que es definido como "el problema familiar". Dato observado en todas las familias.

*"... mi pareja y yo creemos que Josúe debe tener mano dura para que se corrija su rebeldía y desobediencia.. porque a nadie le hace caso. Lo vamos a internar en Guanajuato, en un internado donde estuvo mi pareja, porque él fue huérfano. Me aconseja y se pone de ejemplo, me dice que ese internado es bueno, porque él no es un mal hombre, a pesar de las cosas feas que le pasaron en su infancia. Yo veo que es la única opción"*

Rodeo-apoyo: ambos padres se unen para conceptualizar al niño como frágil y enfermizo, más que malo o desobediente. Se observa en una de las familias.

*"... muchas veces pienso que Josúe tiene los genes de su papá y le tengo lástima, si ésto es así Dios tendrá la última palabra".*

La triangulación y coalición tienden a producir conductas de ansiedad o sus equivalentes: hipocondriasis, obsesiones, fobias, etc. El rodeo-ataque, tiende a producir desórdenes de conducta y problemas de aprendizaje. Finalmente el rodeo-apoyo genera timidez, inseguridad y desórdenes psicossomáticos. Pérez (1979) y Leventon (1987) observan resultados similares en sus intervenciones con adolescentes con crisis familiares.

El familiograma de Julio presenta los elementos ya expuestos (No. 4; ver página siguiente)

Los datos del indicador: relación con la tarea de los dibujos de situaciones escolares muestra que:

En 4 dibujos se describen interacciones donde la tarea se realiza en el salón y en un dibujo, en el patio de la escuela y en relación directa a las actividades cotidianas y a las condiciones de trabajo, orden y disciplina.

En 4 dibujos el niño con problemas de conducta es el protagonista directo en la interacción con la maestra quien censura su comportamiento.

Todos los dibujos son elaboraciones gráficas de la relaciones sociales en el salón de clase y representan los contenidos a favor de la autoridad, control y sanción ante la mínima violación del orden, el trabajo y disciplina escolar.

La maestra es la autoridad que señala las alteraciones a las reglas de trabajo y orden, y los niños mantienen su posición de subordinados que, activamente, demuestran su inconformidad con su comportamiento como respuesta al trato recibido.

Las relaciones asimétricas y simétricas se intercambian más fácilmente entre alumno-alumno, dependiendo de la situación o tarea representada.

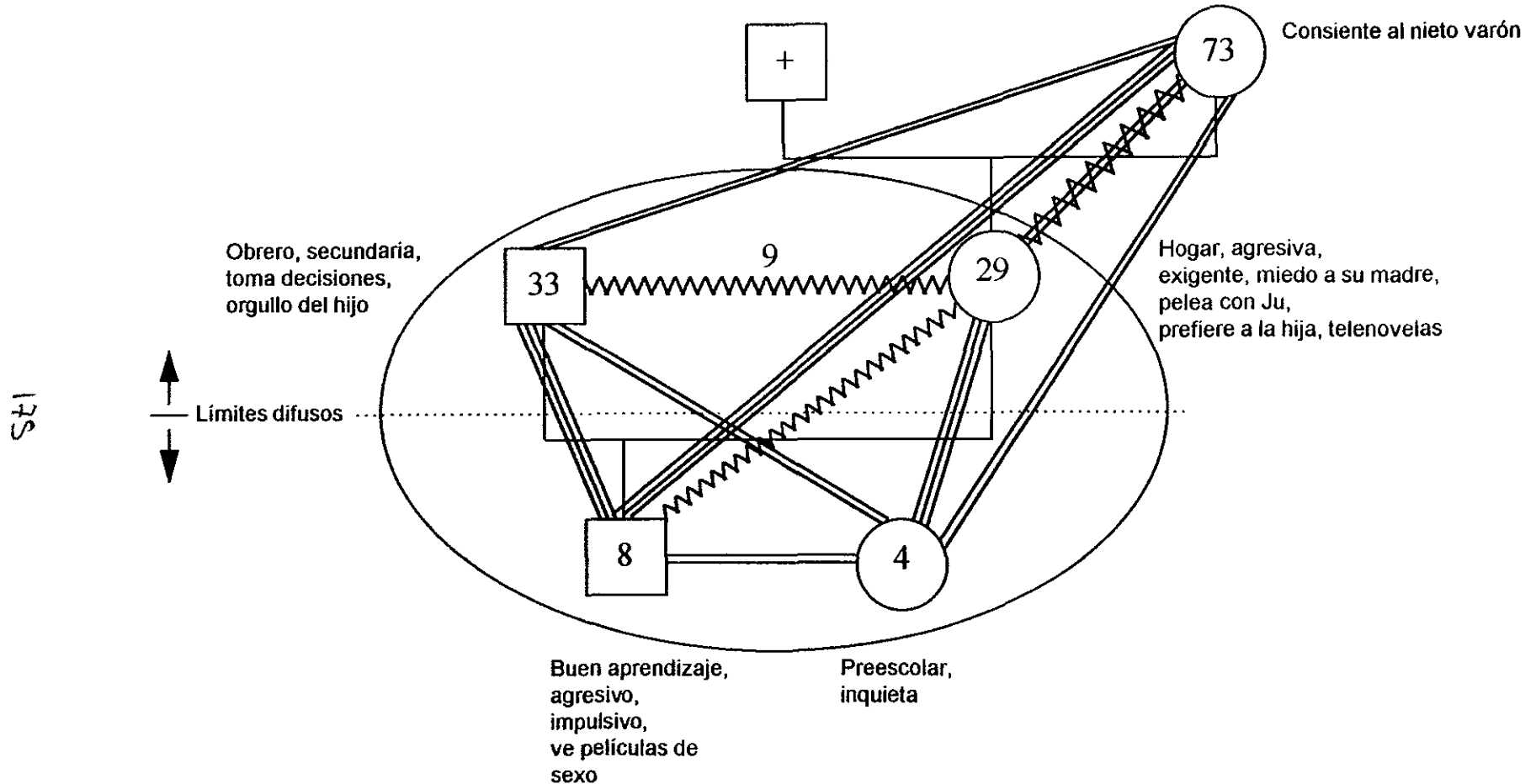
La agresión física y verbal además de la ofensa se constituyen en formas de control del comportamiento que no cubre las expectativas deseadas tanto por alumnos como por la maestra del grupo.

El comportamiento denominado inadecuado de los alumnos evaluados es resultado de la interacción social entre maestra, compañeros, mismos que retroalimentan circularmente las relaciones sociales en el aula.

El dibujo de Alejandro sobre la escena escolar (No. 5) representa esta situación (ver después del familiograma).

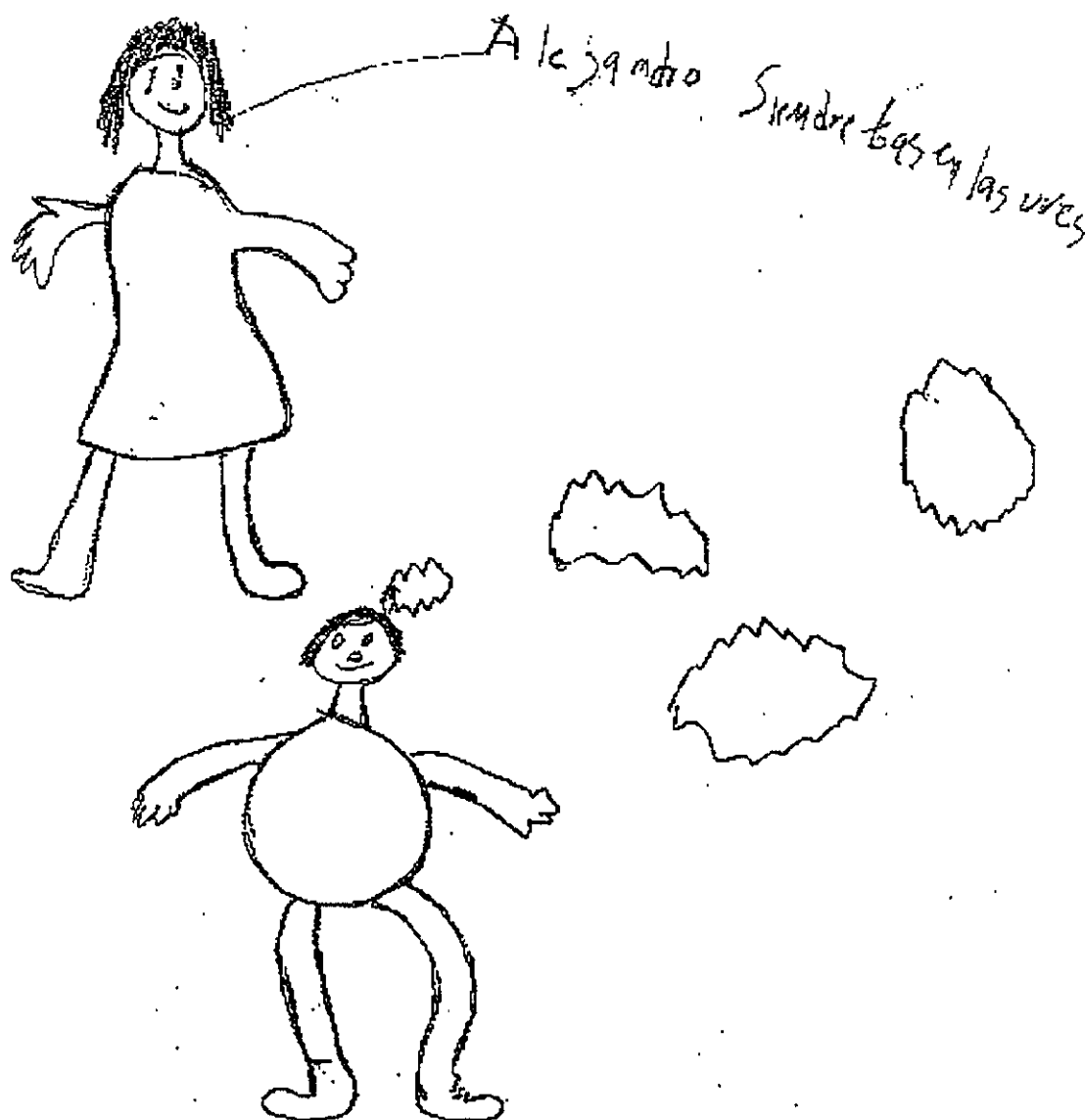
## FAMILIOGRAMA

Subcategoría 10. Expectativas de rendimiento escolar  
 Entrevistas familiares  
 Indicador 4. Consecuencias para el niño con problemas de conducta.  
 Familiograma de Julio (No. 4)



**\*Al enfocar la atención genera en Julio una desviación en el desarrollo emocional manifestado por dificultad para lograr independencia y autonomía, así como el manejo de la relación triangular con el padre y la madre. Julio sufre simultáneamente la sobreprotección y la agresión de cada uno de los padres. El objeto de la sobreprotección es la dependencia y sometimiento, la conducta del niño es demandante y desobediente. A su vez se ve involucrado en el conflicto conyugal donde el padre y la abuela exigen lealtad, y si él se acerca a la madre se siente traicionero. Con esto se favorece la aparición de ansiedad, impulsividad e inquietud.**

Subcategoría 10. Expectativas de rendimiento escolar  
Dibujo de escenas escolares  
Indicador 3. Relación con la tarea  
Dibujo de Alejandro (No. 5)



\* El niño es el protagonista directo en la interacción con la maestra, quien censura y hostiliza su comportamiento.

En las entrevistas a profundidad, la maestra individualiza la causalidad en el éxito o fracaso escolar. Los problemas de aprendizaje parecen ser sinónimos de los de conducta. Los programas vigentes y las políticas administrativas en educación no son adecuados para resolver las diferencias de aprendizaje de estos niños. A su vez, cuestiona la formación y falta de apoyo ante los irremediables fracasos de los alumnos y la ausencia de calidez del maestro, como factor individual y de personalidad que no favorece al rendimiento del niño, sin embargo aquí deja de lado su reflexión anterior sobre los aspectos macrosociales que determinarían la problemática conductual y muestra contradicciones entre el decir y el hacer dentro de su práctica profesional.

Ante lo concreto, el discurso reflexivo de la institución educativa y de la función docente, la maestra considera que el problema de conducta no resuelto marcará no sólo las posibilidades de fracaso escolar sino también el social. La determinación económica resurge como marco de explicación y de intervención para la solución de todo tipo de problemas.

Ejemplo:

1. ¿A qué se debe el éxito o fracaso escolar de los niños con problemas de conducta?

*"...falta de atención e inadecuación para aprender. Pero primero a sus problemas de aprendizaje y falta de apoyo de los padres. Los programas no son los adecuados al nivel, porque estos niños aprenden de forma y en ritmo distintos, entonces se observan problemas múltiples que el maestro no puede resolver por sí solo, ...a las orientaciones, creo que en las condiciones en las que estamos los maestros sin apoyo de ninguna especie, el maestro debe ser más comprensible y que el niño sienta que su maestro lo está apoyando y es accesible. Luego tenemos que el maestro asume su papel de fría autoridad que busca un orden en el salón de clase y no puede expresar ningún tipo de sentimiento, y los niños lo ven reproduciendo en el sentido de que siempre debe haber alguien que los ordene, los mande y los someta y que no son libres de pensar, o hacer porque alguien lo dice"*

2. Cuando ud. reflexiona sobre las dificultades o fracasos escolares de estos niños ¿qué piensa?

*"...que la forma en que la escuela ve el problema depende del tipo de maestro que el niño tenga, ya que cuando está conmigo no entiendo por qué el maestro o la escuela no atendieron el problema antes de que se acentuara y fuera más difícil resolverlo. La disposición del maestro cuenta mucho, su personalidad además de su preparación, también hay maestros ignorantes sin interés por prepararse lo suficiente para atender las necesidades a las que se enfrentan en el grupo, ya que de no resolverlo se convierten en delincuentes, vagos o cuando menos en adultos con muchos problemas e irresponsables con sus propias familias"*

A su vez, los padres consideran que el éxito o fracaso está y es una decisión del niño en particular. Si el niño no quiere cubrir las expectativas de la escuela - la maestra, no obedece, no cumple, no aprende, no se porta bien, el resultado lógico es que fracase. El éxito estaría dado por cumplir con todo lo anterior. Nuevamente la contradicción desvincula la señalada causalidad familiar de los problemas de conducta y ahora se explica a partir de lo que la escuela valide como éxito o fracaso para la vida futura, a pesar de que las condiciones que establece la escuela y maestra resulten para éstos difíciles de alcanzar.

Ejemplo:

¿Qué piensa del éxito o fracaso escolar de su hijo?

*"... la niña cuando crezca deberá ser responsable de su éxito o fracaso, por ahora es necesario que atienda a la maestra y que no me diga mentiras"*

¿Qué condiciones facilitarían el buen rendimiento del niño en el salón?

*"... no sabría decirte, la maestra tendrá que decidir eso, yo no tengo idea"*

Para los niños, al igual que en otros indicadores, el fracaso se determina por no cubrir los criterios y expectativas de rendimiento en la escuela. Las representaciones subjetivas del fracaso son: flojo, burro, tonto, desobediente, caprichoso, entre otros, los cuales explican las causas del comportamiento inadecuado. Estas construcciones determinan las posibilidades de logro educativo y social para los propios niños.

Ejemplo:

¿Por qué los niños que se portan mal, van mal o bien en la escuela?

*"...van mal porque son tontos, burros y no hacen la tarea o le rezongan a la maestra, entonces ella se enoja y los castiga cuando se van a la dirección no ven la clase ni apuntan la tarea ni salen a deportes, los demás niños deben de no ser mentirosos con la maestra cuando se portan mal, porque muchas veces acusan sin saber bien quién empezó a pelear y nos acusan y la maestra les cree porque mi mamá dice que son sus consentidos"*

¿Por qué los niños que se portan mal, van mal o bien en la escuela?

*"...algunos porque son burros y tontos y otros porque no quieren, tienen flojera y no son inteligentes"*

#### SUBCATEGORÍA 11. FUNCIÓN ESCOLAR

Instrumento: Entrevistas a profundidad (indicador 2)

La maestra plantea la función escolar en dos dimensiones: en la primera intenta reflexionar sobre el papel social de la escuela y de los maestros para un cambio democrático de la sociedad, además de la relación causal entre los factores económicos, la familia y los problemas de conducta, y la segunda, la dimensión de lo concreto, que contempla las acciones que enfrenta la escuela y maestros en los problemas de conducta, consistente -contradictoriamente a la reflexión anterior-, a la práctica institucional de la educación, donde cada uno de los integrantes participan en el proceso y toma sentido la organización de la escuela.

Las ideas expresadas constituyen un sistema de conceptos que llevan a conducirse frente a los niños y padres, a la vez que por un sistema de conocimiento que representan las normas y contenidos de las interacciones personales en el proceso educativo. Las expectativas creadas a partir de lo concreto, favorece las actitudes que la maestra asume frente a la familia, al grupo escolar y sobre todo al niño con problemas de conducta. El discurso ideológico sucumbe frente a la contundente práctica institucional.

Ejemplo:

¿De qué manera las escuelas deben atender la problemática conductual?

*" específicamente la escuela debe detectar tempranamente el problema y canalizar a las familias a ayuda especial, a capacitar a los maestros para manejar a los niños en el grupo con dinámicas grupales donde se mantenga al niño problemático a participar y motivarlo para que atienda las clases y no se distraiga" aunque, pensándolo bien, yo me iría a un problema más social, la escuela debería ser generadora de un cambio social, y si vamos a estas magnitudes, la escuela cambiar y hasta desaparecer radicalmente porque es un problema que no lo solucionamos con un aumento presupuestal del 2%. La escuela es una entidad social y trabajamos con padres y la comunidad, hay problemas familiares y económicos, políticos, etc , entonces el problema se convierte para la escuela en un problema social y los maestros son factores de cambio radical en la escuela. El problema de conducta ya no se puede solucionar sólo con orientación psicológica porque en esencia es un problema económico, que ni el maestro, ni el psicólogo pueden resolver. No podemos aportar económicamente a la familia y ésto se convierte en un problema y los maestros tenemos una responsabilidad enorme por lo siguiente: en una junta con los maestros, les decía:... " ¡ maestros ahorita es el momento para que uds., enseñen a los alumnos a agachar la cabeza o para que vivan agachados toda la vida y a sus hijos también porque la educación que vengo a impartir es parte de un modo de vida de mi casa, o enseñamos a nuestros hijos y alumnos a levantar la cabeza y luchar por lo que pensamos y queremos y vivir dignamente, o vivimos agachados toda la vida, y así nos vamos a morir " ..eso es lo más indigno que un maestro que tiene 30 niños puede hacer, porque ellos todavía no han definido como vivir una situación que como adulto por comodidad quiere vivir... el maestro todavía no mide cual es su papel y quién sabe en cuánto tiempo lo irá a entender. Mientras no entienda que la escuela es un espacio de cambio social y que se tiene que cambiar todo, hasta la mentalidad del maestro los problemas económicos, familiares y de conducta van a estar ahí"*

**¿Qué hace el maestro cuando un alumno "se porta mal"?**

*"...casi siempre establecer el orden, poner normas de conducta que favorezcan el aprendizaje y la convivencia entre los niños y los maestros"*

Al respecto, los padres también muestran contradicciones sobre el papel de la escuela frente a los problemas de conducta, que van desde pedir un mejor trato para los niños porque se considera que se les agrade, pero también están de acuerdo en que se necesita ser más estrictos y castigar las fallas de los alumnos y padres con justicia para todos aquellos que se portan mal, dejar menos tareas, más atención para los que no aprenden bien, dar más importancia al buen redimiento y aprendizaje que a conductas que no son importantes y que se producen por el trato injusto de la maestra y su incapacidad de control del grupo, además que se les crea confusión a los niños porque una cosa se dice y otra se hace.

**Ejemplo:**

**¿De qué manera considera ud. que los maestros de esta escuela deben resolver los problemas de conducta de los alumnos?**

*"...con el castigo, que si el niño hace las cosas sepa que lo van a castigar o llamar la atención delante de todos y finalmente traer a a sus papás para corregir el comportamiento"*

**¿Cómo piensa ud. que el maestro debería trabajar con su hijo?**

*"...creo que acercarse primero a los padres para pedir cooperación, para llegar a un acuerdo de normas o reglas que se deben de seguir"*

Para los niños, las acciones ejercidas por la institución escolar ante los problemas de conducta van en el sentido de controlar y eliminar los comportamientos inadecuados de los niños. Las sanciones, castigos, ragaños, llamadas de atención y mayor carga de trabajo escolar caracterizan las acciones predominantes de la escuela, en los problemas de conducta, sin embargo, estas prácticas son duales y ambivalentes para los alumnos. Por un lado, se reconocen su práctica y utilidad y por otro, reaccionan emocionalmente



con desagrado y sentimientos de minusvalía ante el sometimiento del castigo. Los niños observan las sanciones que también recibe la maestra por no cuidar el orden y el silencio en el grupo, es aquí donde se manifiestan las relaciones jerarquizadas de autoridad de forma piramidal. Los alumnos se representan la enseñanza de la maestra como mala, aburrida y agresiva, que los obliga a trabajar más que aprender. Aunque, están a favor de un alianza de apoyo entre la maestra y padres para ayudar a los hijos con problemas. Se manifiesta la necesidad sentida de que el apoyo provenga de la maestra hacia los padres, reconociendo y asumiendo el papel de autoridad y jerarquía del docente frente al papel y desconocimiento de los padres.

Ejemplo:

¿Qué hace tu maestro cuando te portas mal?"

*"...me regaña, me grita, tacha mis cuadernos y llama a mi mamá, ella a veces llora porque la maestra le dice que me porto mal, también la regaña"*

¿Qué debería hacer la maestra para que no haya niños que se portan mal?"

*"...no gritar y ver si todos tuvimos la culpa y castigar al niño que hizo travesuras y dejar menos tarea y no hacer aburridas las clases".*

#### SUBCATEGORÍA 12. FUNCIÓN PARENTAL

Instrumentos: Entrevistas familiares (indicador 3)

Entrevistas a profundidad (indicador 2)

La estructura y dinámica familiar, identificada en las pautas de vinculación muestra que:

Una vez que los elementos, roles e individualidades se combinan adecuadamente y se establece la estructura, aparecen conductas perpetuadoras. Lo que se observa desde el exterior es la preocupación constante por el bienestar del niño, los padres giran alrededor del menor incluyendo la participación constante en actividades, especialmente escolares. Se aparenta la familia como unidad de "colaboración".

Buena parte del ingreso familiar se destina a cubrir necesidades superflúas de los niños. La educación es sobrevalorada en todo sentido; la religión, las relaciones sociales e interpersonales no siempre son establecidas en función del beneficio que reporten para los menores. Aunque, el éxito del niño es muy importante, sus indicadores son observados cuidadosamente y con gran ansiedad.

Son defectos en el desarrollo los que llevan a la familia a enfocar su atención en el niño, a su vez lo anterior impide que la familia continúe creciendo emocionalmente. Se establece un mecanismo que usualmente alimenta al niño con problemas de conducta.

La pareja no puede continuar con el proceso que determine la estructura de poder, intensidad y límites, ya que están centrados en los niños. De esta manera, los cónyuges manifiestan una gran variedad de disfunciones, se observan pautas de vinculación de tres tipos de familias:

a) El matrimonio habituado al conflicto: la relación se caracteriza por lo conflictivo, tenso desagradable; sin embargo, es preferible a encarar el temor a la soledad en 4 de las familias evaluadas.

b) El matrimonio desvitalizado. La relación se caracteriza por apatía e indiferencia. Externamente no existe conflicto, pero está desprovista de alegría. Este tipo de matrimonios se mantienen unidos por lazos morales, legales y sobre todo por los niños, se observa en una de las familias evaluadas.

c) El matrimonio pasivo: "agradable" pero sin interacción afectiva. El apoyo a este tipo de unión proviene del exterior y se centra en el interés hacia los demás. Se describen tipos más específicos de relación: "paz-acuerdo"; "conflicto-desacuerdo"; "silencio-distancia"; "protección-custodia"; "niño-cónyuge" y "aisiamiento social de otras familias" (10%) de las familias evaluadas.

En los referentes de las entrevistas a profundidad, la maestra señala que la función parental es la concreción del ambiente y disciplina familiar. Los padres son representados de forma inadecuada como agentes de socialización del niño, y ante la necesidad de recurrir al padre para corregir la conducta del menor, la maestra se ve frustrada e impotente para obtener ayuda del padre, y ante esto señala la pertinencia de su reeducación.

Además, cuando la maestra califica esta función, la rigidiza y concibe el papel de la adecuación del modelo normativo parental y escolar como adecuado y similar, aunque paradójicamente, no sean compatibles. La caracterización padre-hijo corresponde a una reflexión que representa a su vez la relación cultural del maestro-alumno, lo que permite a su vez, al niño la identificación afectiva y social con las figuras de autoridad y poder. La maestra al partir de su percepción de una realidad concreta, su trabajo pedagógico, elabora modelos de interacción con los protagonistas padres-hijos que lo lleva a determinar a su vez formas de relación conflictiva y predispuesta a la frustración e impotencia .

Ejemplo:

¿De qué manera los padres deben participar en la escuela para la atención de esta problemática?

*"... atender los avisos del maestro, desgraciadamente estamos en una zona donde la gente está interesada más en el futbol, la TV, pero no en los hijos, y por consiguiente no responden a la escuela en muchos aspectos por ejemplo en la conducta" ...a los papás requerimos reeducarlos creo que ellos son lo que nosotros somos, la mayoría de maestros tienen la idea de que el padre es siempre un arma de dos filos, yo en lo personal creo que no, el papá está del lado donde ve responsabilidad y trabajo, aunque luego el padre entiende que ponerle 10 a un niño es haberle dado una educación integral. La importancia de los papás es que representan una fuerza dentro de la escuela y la sociedad y que si los maestros los orientáramos adecuadamente serían los que también generarían ese cambio. Los padres son muy susceptibles a entender los mensajes de los maestros, y son una figura muy importante y también con disposición de aceptar la orientación del maestro"*

A su vez, los padres reconocen y se atribuyen las causas, errores, equivocaciones cometidas en su vida pasada para explicarse la situación actual de sus hijos, sin embargo, cuando se trata de conocer aquellas acciones que los padres puedan realizar en la escuela para atender la problemática del niño, no asumen un papel activo y

responsable. Aquí se descontextualiza el comportamiento del niño en la familia y en la escuela, no hay relación. La maestra es la única responsable de lo que sucede en el salón y por tanto debe corregir lo malo con la disciplina y reglas establecidas. Solicitan mayor información sobre la forma de trabajo en clases, mayor tolerancia a las fallas, condiciones de apoyo o ayuda a la escuela como trabajo voluntario, cubrir gastos económicos, hacer convivios y fiestas, y establecer acuerdos de reglas para corregir al niño.

Ejemplo:

Quando ud. ve los problemas escolares de su hijo, ¿qué piensa?

*"...que nuestra infancia y la forma en que fuimos educados influye en los hijos de uno, por ejemplo, yo y mi esposa sufrimos una infancia de carencias y falta de cariño y que por evitar que nuestros hijos no sufran lo que sufrimos hacemos cosas mal encaminadas como consentirlos, perdonarles todo o tener miedo de provocarles algún trauma, lo que necesitamos es apoyo y una orientación encaminada a hacernos ver nuestros errores y culpas"*

¿De qué manera considera ud que los padres deben de participar con el maestro para resolver los problemas de conducta?

*"... primero que la escuela se abra y a todos los padres nos traten por igual, sin privilegios ni consentimientos, cuando se haya dado entonces debiera haber un psicólogo o trabajadora social para llevar a nuestros hijos para que reciban atención médica y de regularización"*

Ante el papel y función de los padres, los niños, manifiestan situaciones reales y necesidades sentidas. Por un lado, asumen como necesario la alianza entre maestra-padres para corregir y controlar al niño. Las indicaciones unidireccionales de la maestra hace que los padres intenten obedecerla, aplicando las sanciones y estrategias de control en casa. Los padres son una extensión de la escuela en la familia. Es importante mencionar que uno de los niños entrevistados, cuya madre es descalificada por la escuela y maestra, el niño concede toda la razón a la maestra para corregir a los niños y a los papás, debido probablemente a la necesidad emocional de protección, apoyo y cuidado que no tiene de la madre. Ante esta necesidad real, la vivencia de apoyo, se estructura a partir de la "seguridad" de la práctica cotidiana que le brinda la escuela. Por la problemática particular, la maestra es considerada como una figura protectora, aunque castigue. También los padres son descalificados por los niños cuando no cumplen lo dictado por la escuela y lo esperado por ellos en términos de apoyo y cuidado emocional.

Ejemplo:

¿Cómo deberían los papás ayudar a la maestra para enseñar a los niños que se portan mal?

*"...deben ponerse de acuerdo y platicar con la maestra para que los niños ya no se portan mal, deberían poner un sólo castigo porque a mi me regañan dos veces una en la escuela y otra en la casa o con mi abuelita y me dicen que soy chiquita como un bebé y me río porque no soy bebé"*

Otro:

*"...que mi papá le pregunte a mi mamá porque voy mal y ella dice que la maestra la mandó llamar y van a la escuela y platican con la maestra, a veces me castigan como ya no ir al fútbol o lavar los trastes y hago las camas o mi mamá me ayuda con la tarea y a traer los cuadernos de resúmenes completos. los papás deben*

*estar con los hijos y ayudarlos a hacer la tarea y sin dejar que se porten mal y castigarlos de vez en cuando, no tan seguido, depende de lo mal que se porten"*

### SUBCATEGORÍA 13. ASPECTOS EMOCIONALES

Instrumentos: Sociogramas individuales (indicador 3)

Dibujo de la Figura Humana (indicador 2)

Dibujo de la Familia de Corman (indicador 3)

Los sociogramas identificaron de la red de relaciones de los alumnos con problemas de conducta y sus compañeros. Se observa la construcción de lógicas de interacción establecidas en el salón de clases, basadas en las representaciones y valores de vínculo personal entre estos niños y sus compañeros.

En primera instancia, los niños con problemas de conducta prefieren como compañeros de juego, en el recreo, a niños afines en conducta y bajo rendimiento.

El cambio de espacio físico y actividad escolar, como el recreo, favorece que el comportamiento previamente censurado por el grupo y la maestra, se convierta en atractivo, divertido y se tolere. Sólo 2 de los niños problemáticos tienen un nivel de aceptación mínima debido a que para el grupo saben jugar y son divertidos.

El recreo constituye un espacio de libertad en el que se flexibilizan los criterios de aceptación e integración al grupo de pares y donde también es más fácil desafiar, evadir u ocultar las faltas a las normas de comportamiento impuestas por la maestra o escuela. Sin embargo, cuando los niños con problemas no se apegan al criterio, el grupo muestra actitudes de aislamiento o indiferencia para no integrarlos a actividades de juego y diversión.

En relación con la actividad extraescolar de la fiesta de cumpleaños, los niños con problemas prefieren invitar a niños que tienen el reconocimiento escolar y social por su buen rendimiento y buena conducta, además de que sus elecciones no representan amenaza en lo afectivo, es decir son aceptados mutuamente. El nivel de aceptación grupal es mínimo en la actividad extraescolar, fiesta de cumpleaños. El grupo se elige bajo los criterios de simpatía, lástima por la soledad, o por la popularidad positiva frente al grupo.

Todos los indicadores por actividad y los criterios expresados por los niños problemáticos y sus compañeros de salón, son producto de las interacciones físicas y simbólicas entre ellos y la maestra. Los valores y actitudes de aceptación y rechazo, de rigidez o flexibilidad parten de los expresados por la normatividad de la escuela y la de la maestra en su clase. El buen rendimiento, la buena conducta, el reconocimiento y la popularidad a favor o en contra que, estos niños construyen está en función, con la manera en que las relaciones verticales, de autoridad a subordinado (maestra-niño) y las relaciones horizontales (niño-niño).

Kolominski (1984) demuestra que los niños no sólo aprenden de los adultos, sino que también aprenden de otros niños, y de la importancia que tienen los niños con problemas de conducta como modelos de comportamiento de influencia negativa o positiva.

La escuela enfoca las interacciones horizontales como actividades esporádicas, cuya influencia es negativa, ya que contribuye a distraer a los niños de los "verdaderos" aprendizajes. Si al contrario, la institución reconociera la naturaleza de estas interacciones y aceptara percibir sus aspectos "positivos", le sería posible enfocar globalmente los procesos de socialización que ocurren en la escuela y podría captar también los matices de los roles que representan los distintos protagonistas de la escena escolar en un proceso de socialización colectivo y recíproco. De este modo, estaría en una mejor posición para comprender su propio papel -en cuanto institución- en el proceso de socialización.

Ejemplifican este indicador los sociogramas de Yuritzi y Julio (Nos. 6 y 7; ver más adelante).

En la prueba de la figura humana, tres de los dibujos denotan indicadores de inseguridad, retraimiento todos asociados a las relaciones interpersonales inadecuadas. Los trazos denotan figuras pequeñas.

Dos de los dibujos muestran indicadores asociados a sentimientos de inadecuación intelectual, es decir, se catalogan de "tontos" por el mal rendimiento escolar, aunque su nivel de madurez es el esperado para su edad cronológica. Se observa por dibujos con cabezas pequeñas.

Todos los niños presenta inmadurez emocional y pobre control de los impulsos. El total de los niños presenta sentimientos de inadecuación personal y dificultad para relacionarse con el medio y las personas significativas para ellos: padres, maestra y compañeros de clase. Los trazos característicos corresponden a figuras grandes, inclinaciones en el eje de sostén y la asimetría de las partes muestra impulsividad. Los dibujos grotescos son indicadores de inadecuación y relaciones difíciles.

Tres niños presentan hostilidad y rebeldía frente a los requerimientos de adecuación y control de los adultos y pares. Dos niños presentan fuertes sentimientos de angustia, miedo y depresión. Se sienten amenazados por causas externas ubicadas en la familia (internamiento y abuso sexual).

El 100% de los niños perciben sentimientos de inadecuación y pobre concepto de sí mismo en relación al bajo rendimiento escolar y a la desaprobación familiar por este hecho. Los niños con problemas de conducta y la evaluación de DFH corroboran las conclusiones de las entrevistas familiares. Es decir, presentan estas características emocionales en sus conductas de interacción social. Niños con sentimientos de inadecuación, rechazo y aislamiento en la familia favorecen problemas de integración social, de aprendizaje o bajo rendimiento escolar.

Las características identificadas no responden a una patología individual, sino a la interacción social y afectiva de los ambientes en los que participan los niños: la familia y escuela, donde ninguno es la causa y efecto en el comportamiento, es el resultado de interacción ecológica entre estos ambientes sociales.

Alejandro, Julio y Marco (Nos. 1, 2 y 3) muestran sus características emocionales en sus DFH:

Asimismo, la identidad frente al grupo familiar muestra que:

Todos los niños evaluados se identifican con los personajes malos, porque se portan mal, no obedecen a sus papás y no hacen la tarea. Su autoconcepto es pobre y no hay identificación positiva con personajes considerados buenos.

Ejemplo:

*" los niños de está familia son buenos porque los quieren sus papás, hacen la tarea y no les pegan a sus hermanos"*

*" . y la hija Monse siempre quiere comer y la regañan porque tiene hambre"*

*" soy el hijo que la máma regaña porque no la abedece, aquí el papá no le ve y por eso no le pega, Bart Simpson es travieso".*

En los 5 dibujos existen sentimientos de inadecuación frente a las expectativas del grupo familiar.

Ejemplo: Dibujos de Yuritzi y Julio (Nos. 6 y 7; ver después de sociogramas a continuación).

## SOCIOGRAMA

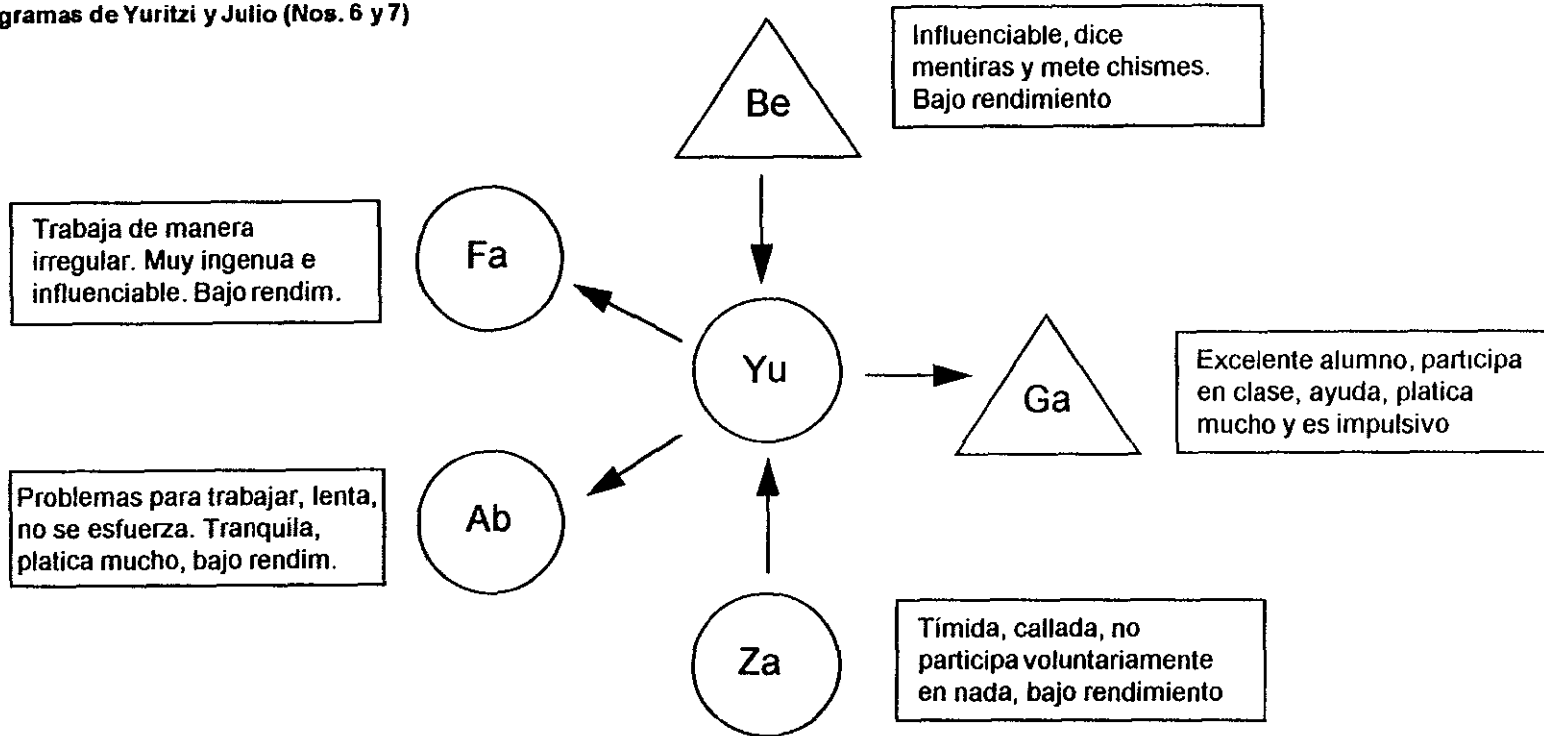
ACTIVIDAD: RECREO

Subcategoría 13. Aspectos emocionales

Sociogramas individuales

Indicador 3. Relación en el juego, recreo y cumpleaños

Sociogramas de Yuritzi y Julio (Nos. 6 y 7)



Yuritzi hace 3 elecciones: 2 niñas, Fa y Ab, y un niño, Ga. A su vez, a ella la eligen Be y Za, y entre todas las elecciones no hay reciprocidad. Las características de cada miembro elegido y señaladas por la maestra se indican en los recuadros. Para la maestra, Yu es problemática, dice mentiras, es floja, muy presumida, mete chismes, no hace trabajos, tiene B.R.E. y problemas familiares.

Para Yu sus motivos de elección son: "Fa es mi amiga" y Ab "juega sin pegar"; Ga "corre más que todos en los encantados".

Za: "Jugamos con sus muñecos", Be: "trae cosas para jugar en el recreo".

### Interpretación:

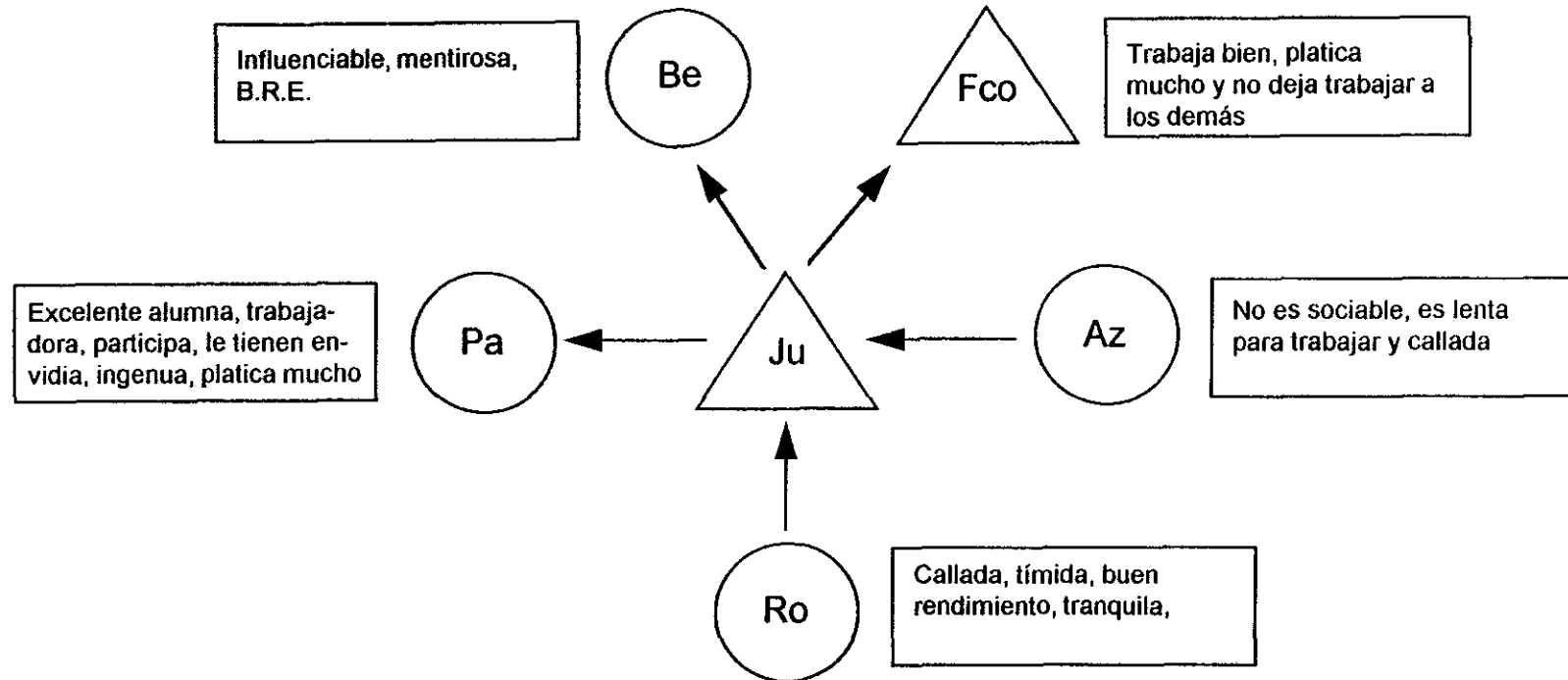
El número de elecciones realizadas (3) muestra la tendencia de Yu a mantener relaciones con niñas con las cuales es afín por B.R.E. y porque sus propios comportamientos le posibilitan ser popular frente a ellas. La elección del niño, quien es el más popular del grupo de varones, le permite ser aceptada e integrada por los niños a las actividades de recreación y diversión en el recreo.

El número de elecciones obtenidas (2) y mutuas (0) indica un nivel de aceptación mínimo que se da a partir de intercambios funcionales que la sitúan como popular frente al grupo.

## SOCIOGRAMA

CRITERIO: RELACIÓN EN EL JUEGO  
ALUMNO: JULIO

ACTIVIDAD: CUMPLEAÑOS



187

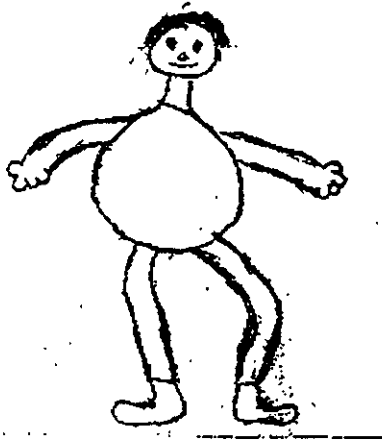
Jo hace 3 elecciones: Pa, Be y Fco; a su vez, Ro y Az lo eligen a él. Sin embargo, ninguna elección es recíproca. Para la maestra, Ju tiene buen rendimiento, es impulsivo y agresivo.

Ju elige a Pa porque le gusta, y a Be y Fco porque son divertidos y juegan bien; no son payasos. Az justifica su elección de Ju diciendo que juega sin decir groserías. Ro justifica: "Juega y no me avienta en el recreo".

### Interpretación:

El número de elecciones realizadas (3) apunta al establecimiento de relaciones sociales con miembros del grupo vistos como divertidos, y por la simpatía hacia las niñas que son muy populares. El número de elecciones obtenidas (3) y mutuas (0) muestra la existencia de un nivel de aceptación bueno. Ju se integra fácilmente a los valores del grupo para actividades extraescolares.





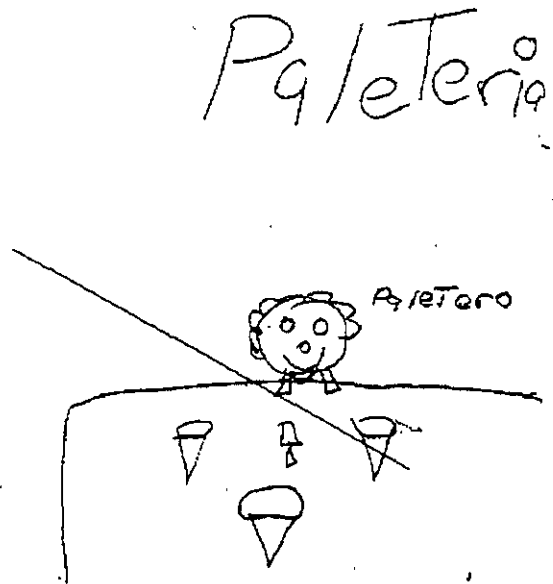
Mario tiene 9 años



\*Los dibujos presentan trazos que indican inmadurez emocional y pobre control de los impulsos, a su vez, el sentimiento de inadecuación personal e intelectual y dificultad para relacionarse con los demás.

Subcategoría 13. Aspectos emocionales  
Dibujo de la Familia de Corman  
Indicador 3. Identidad frente al grupo familiar  
Dibujos de Yuritzi y Julio (Nos. 6 y 7)

en la calle



\* La niña se identifica con el personaje que se porta mal. Su autoconcepto es pobre; hay sentimientos de inadecuación frente a las expectativas de la madre.

Subcategoría 13. Aspectos emocionales  
Dibujo de la Familia de Corman  
Indicador 3. Identidad frente al grupo familiar  
Dibujos de Yuritzi y Julio (Nos. 6 y 7)



\*Julio se excluye de la familia, y a su vez se identifica con el miembro más pequeño del grupo por la sobreprotección recibida.

#### SUBCATEGORÍA 14. ESCUELA - ENTORNO SOCIAL

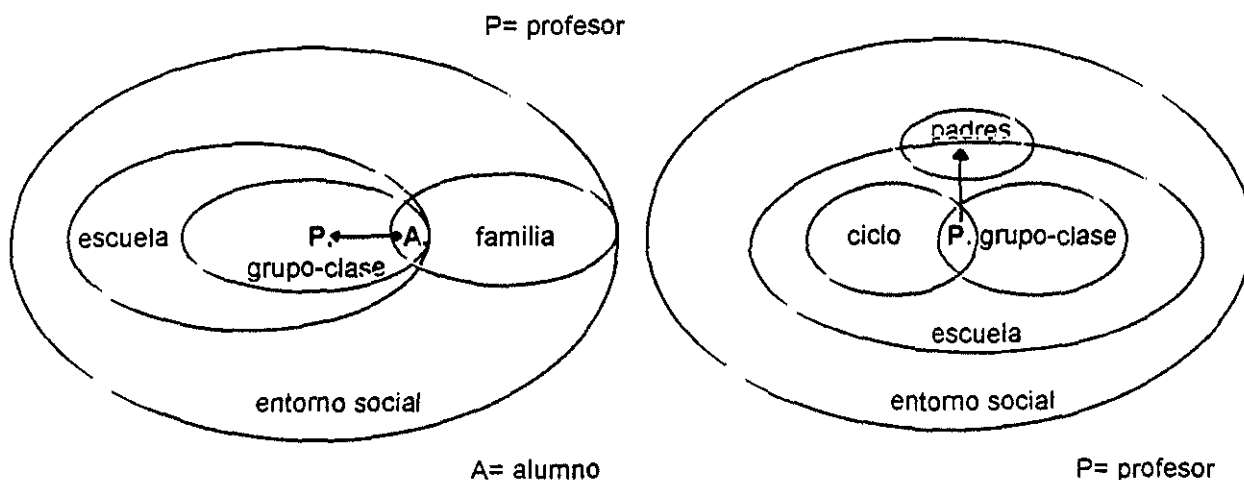
Instrumento: Escalas de diferencial semántico (indicador 10)

Las representaciones realizadas por los maestros, padres y alumnos se correlacionan significativamente entre sí con tendencia negativa. A la descripción de los sujetos encuestados dan una interpretación despectiva de los problemas del niño en la comunidad o en el vecindario, de tal forma que es una especie amplificadora de la educación recibida en la familia; esto hace referencia a las características concretas de las familias que viven en la zona urbana marginada a la que pertenece la escuela, sin embargo tales representaciones restan atención a la institución escolar; se considera a la escuela como una entidad física e incuestionable y ante la cual la comunidad y familia reaccionan de forma inadecuada.

Esta referencia hace alusión implícita a la clase socioeconómica, y muy frecuentemente la presencia o ausencia de los problemas de conducta se distribuyen de forma variable según la clase a la que pertenece el niño.

Power y Col. (1967), Reynolds (1977), Rutter y col. (1977), Dabas (1990), Watkins y Wagner (1991), Woods (1993), Melero Martín (1993) y Socolinsky (1994) han demostrado que esto no es así, es decir, no todas las escuelas situadas en la misma comunidad o vecindario con características similares se pueden asociar con el mismo tipo de comportamiento (delincuencia, asistencia a clases, conducta y rendimiento) por parte de los alumnos, de lo que se deduce es que este tipo de explicación no sirve por sí sola para dar cuenta del problema y que una vez más se tienen que incluir en su análisis los mecanismos que apuntan hacia el papel de la escuela; tampoco la constituye la clase social por sí sola.

#### NIVELES DE INTERACCIÓN ECOLÓGICA EN LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA



El enfoque ecológico y una metodología cualitativa de las condiciones educativas y sociales permiten una percepción más abarcadora y mayor comprensión de los distintos niveles de las relaciones formales e informales, cargadas de significados entre los protagonistas del contrato escolar.

## V. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

De acuerdo con el enfoque ecológico (Gergen, 1996; Bronfenbrenner, 1987), el proceso de construcción de los problemas de conducta en el aula, es una compleja red de factores macro, exo y microsistémicos, que dan como resultado las modalidades cognitivas, afectivas, comportamentales e interaccionales descritas anteriormente, como características y significados de la problemática conductual y emocional en la escuela.

Dar respuesta final a las preguntas e hipótesis de investigación permitió, en el ámbito de la institución escolar y de las relaciones interpersonales, establecer el papel de la maestra, padres y alumnos, la normatividad de la escuela y determinar la dirección que adoptan las "conductas inadecuadas" y las consecuencias en el desarrollo del niño.

Según los resultados de la investigación, los alumnos son el grupo en riesgo de sufrir violencia física y simbólica en el contexto escolar y familiar, porque culturalmente, es definido como el sector de la población del contrato escolar, con menos poder y derechos, a pesar de los principios de organismos mundiales en defensa de los derechos del niño y políticas de integración educativa.

Muchas teorías se apoyan en argumentos de tipo biológico para caracterizar al niño como genéticamente dotado de un mayor monto de agresividad, impulsividad, menor tolerancia a la frustración, etc.. Similares argumentos se utilizaron para dar cuenta de las diferencias de conducta entre niños y niñas. Dado que estas posturas reduccionistas han sido refutadas, este trabajo de investigación, abrió una línea de abordaje teórico-metodológico de los determinantes de la problemática en el salón de clases, partiendo de un modelo científico que considera que las distintas formas de la problemática emocional y conductual de los niños en la escuela, son construcciones de orden psicosocial.

También el fenómeno conductual dentro de la familia ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas. Hasta hace algunos años, la mayoría de ellas se encontraban mediadas por algunos mitos que dificultaban su comprensión. Dichos mitos, tendían a ubicar el problema de conducta como secundario a trastornos psicopatológicos individuales, a factores económicos y educativos. Las consecuencias fueron muchas al sostener este tipo de niño problemático como un enfermo, el retraso se manifestó en considerar la especificidad del problema y por tanto, en planificar estrategias de cambios y prevención educativa que nunca funcionaron.

Los aportes de la sociología de la educación, el interaccionismo simbólico y la construcción socio-cognitiva, además de desmitificar los prejuicios teóricos antes señalados, contribuyeron a delimitar en esta investigación, la problemática de los niños, quienes, construyen relaciones interpersonales cargadas de significados violentos y agresivos. La identificación de indicadores causales asociados al fenómeno, permitió afirmar que las formas institucionales de la escuela y familia que se representan y construyen como un contrato, violentan, y son el producto de identificaciones con un modelo escolar, familiar y social que los acepta como procedimientos viables para resolver conflictos de control y autoridad en el aula.

En lo que respecta al macrosistema, se ha podido constatar que un alto porcentaje de niños, con problemas de conducta, han sido víctimas o testigos de violencia en sus

familias de origen. Si se considera el macrosistema, se puede decir que estos niños han incorporado, en un proceso de socialización, un conjunto de creencias, valores y actitudes que, en su configuración más estereotipada, delimitan el denominado "problema de conducta" como "un problema de disciplina o indisciplina": violación de normas, reglas, principios de convivencia y relación escolar, así como, modelos de control, poder y competencia por el reconocimiento, logros y éxito académico, etc.

La incorporación de este modo de relación e interacción, opera a través de los mecanismos de aprendizaje social mediados por la familia, las instituciones educativas y recreativas, los medios de comunicación masiva y las distintas formas simbólicas de acceso a la cultura.

Así, la identidad infantil se construye por un proceso de diferenciación, lo cual hace que se entienda, en líneas generales, la problemática conductual como una reacción, más que como el resultado de un proceso de identificación.

1. Desde el macrosistema se requirió considerar los valores que, en el contexto cultural, delimitan el estereotipo de niño con problemas de conducta y el lugar en la sociedad. En una cultura escolar que consagra la primacía de la obediencia, la búsqueda de un lugar de dominio se transforma en necesidad del sentimiento de identidad. A través de sus distintos canales, los mandatos culturales se hacen sentir, con el mensaje de que no es suficiente existir o ser. Tales mandatos comparten tanto prescripciones como prohibiciones, además de las prescripciones culturales acerca de los roles sociales que adjudican una "división de tareas" estereotipadas e injustas, a la cual hay que ajustarse.

2. Desde el exosistema, las características de la sociedad industrial actual, implican la creciente exigencia en lo que respecta al mundo del trabajo y, al mismo tiempo, una mayor oferta de actividades alternativas al contacto entre individuos. Especialmente en las ciudades, el padre está cada vez menos tiempo con sus hijos y cuando la madre logra desligarse de las actividades y lugares del ama de casa, el cuidado de los hijos queda, de todas maneras, en manos de otras personas que influyen en su socialización.

3. Desde el microsistema, los tipos de interacción escolar y familiar están modelados por los factores macro y exosistémicos. En el punto de vista de la construcción de los problemas de conducta, un elemento esencial a considerar es la no aceptación de la diferencia o diversidad comportamental. Por lo tanto, el niño incorpora a su repertorio conductual, las pautas estereotipadas en lo cognitivo y emocional, como un modo de diferenciarse de los demás.

Los conceptos "niño problemático" y "problemas de conducta" se asocian a la imagen social del niño conflictivo e inadecuado como algo "natural", apoyados en observaciones "confirmatorias", tales como "los niños son agresivos, rebeldes, desobedientes y tontos", constituyen una construcción psicosocial, en el marco de la cultura escolar, el concepto de disciplina y obediencia se encuentran íntimamente vinculados al de la violencia institucional. La violencia es el instrumento interpersonal más rápido y eficaz para controlar las situaciones e imponer la autoridad y el poder.

La violencia, es decir el uso de la fuerza como método para la resolución de conflictos interpersonales en el aula, es legitimada cuando la emplea la autoridad (maestra, director y padres), en función de un modelo que se apoya en la supremacía del poder y control.

Coherente con el enfoque ecológico, parece importante tener en cuenta simultáneamente, entre otros factores tales como la educación diferencial entre niños y niñas, el proceso psicológico de construcción de la subjetividad infantil, los modelos de control valorizados por la escuela y la familia y la atribución del rol en la sociedad. Esto es, no convence el tipo de hipótesis parcial acerca de la asociación entre patología y problemas de conducta, sino que se insiste en la necesidad de conservar una visión amplia que muestre los factores, su dinámica de interacción que da lugar a patrones de relación y significado en la socialización infantil.

En este sentido la investigación realizada pretendió dar respuesta a las preguntas que corroboran la hipótesis y planteamiento del problema de investigación:

a) *¿Cómo es la interacción que los protagonistas del contrato escolar establecen entre sí y con los demás?*

El proceso de interacción social en la práctica escolar cotidiana se desarrolló a través de la dinámica institucional, en tanto conjunto de prácticas que incluye a todos los sujetos y espacios de la escuela, y la experiencia particular que la maestra, sus alumnos y los padres desarrollan en el aula en el transcurso de la jornada escolar.

La escuela como espacio institucional, tiene como función tradicionalmente reconocida, la de transmitir conocimientos y valores, distribuyendo papeles, funciones y jerarquías en las cuales se articula el proceso educativo. En esta distribución, la maestra es la transmisora del conocimiento: fija y controla las actividades, tiempos en el salón y distribuye privilegios y sanciones; compete a los alumnos en recibir los contenidos y subordinarse a las disposiciones de ésta.

Los análisis realizados detectaron diferencias significativas complementarias y contradictorias en las formas en que los protagonistas interaccionan en el contrato escolar y es posible concluir que:

La compleja red de interacciones de significado en los problemas de conducta, está delimitado por la normatividad escolar. Se identifica la representación vertical de las relaciones en el contexto escolar. Comprende una visión negativa y controladora de la maestra, quien considera la disciplina como el medio para regir y corregir el control y equilibrio de los integrantes del contrato. Las relaciones maestra - niño son relaciones de poder, y la subordinación de éste último es normal y necesaria; cualquier acción en contra de esta normatividad, es castigada. Las conductas del niño se perciben como perturbadoras del orden y la disciplina. Las interacciones de los protagonistas son mediadas por patrones de comunicación verbal de carácter ofensivo y agresivo que producen reacciones emocionales de hostilidad y enojo mutuo. Retroalimentando así, la pirámide jerárquica de poder en el contrato escolar, e identificando elementos y condiciones del llamado curriculum oculto.

La maestra justifica su práctica docente en los problemas de conducta, en los mitos y carencias de su formación normalista, así como, en las condiciones de trabajo concretas, que no le permiten obtener una profesionalización, que garantice mejor capacitación y eficiencia laboral, aspectos que están estrechamente relacionados con la burocracia

educativa difícil de eliminar. Aunque la ideologización de la maestra, la llevaría a la toma de la escuela para lograr el cambio democrático y donde los problemas de conducta desaparecerían por ser un problema de índole social, y político.

Por eso, se le hace obligatorio, solicitar el apoyo de los padres, como emergentes en las situaciones que escapan al control escolar. Frente a estas demandas, los padres responden e interactúan de manera subordinada, apoyando o descalificando la capacidad de la maestra en función del trato agresivo que de ella perciben. No existe el conocimiento objetivo sobre la formación profesional y condiciones de trabajo escolar. Este desconocimiento propicia la relación inadecuada y conflictiva basada en valoraciones, expectativas personales producto de historias individuales, típicamente condicionadas en la práctica cotidiana. Ante las incongruencias, fallas y resistencias mutuas sobre su función, consideran necesario, la presencia de un tercer emergente en la práctica escolar: el psicólogo o trabajador social, en el que se depositarían los esfuerzos del cambio del niño en los problemas de conducta, continuando con la desvinculación entre las prácticas escolar y familiar en este fenómeno.

Para los niños, las acciones de padres y maestra son vivenciadas como agresiones que se generalizan a todo el grupo, creando un ambiente tenso y de hostilidad para el aprendizaje. La corrección de la conducta se da a través de cuentos y moralejas que median contenidos cognitivos, afectivos y sociales sobre lo que debe ser, y si ésto no es suficiente para cambiar el comportamiento, sobrevienen las prácticas violentas y controladoras, identificadas como abuso físico y emocional, señalado por el autoritarismo, la descalificación contra el niño y sus padres, a los que se responsabiliza por el rendimiento y comportamiento dentro de la escuela.

En el ámbito escolar, las interacciones del niño con sus compañeros, padres y maestra son consideradas como negativas y disruptivas, sin embargo, para el niño son los interlocutores del ejercicio de su propio poder, reconocimiento social y de significado emocional. Con sus conductas, el niño afirma su presencia y seguridad; en la clase, la maestra y pares son evaluados al cubrir también expectativas reales y simbólicas que los diferencia y complementa en sus necesidades de socialización escolar. Las necesidades de contacto social se producen bajo los criterios que la autoridad legítima: el buen rendimiento escolar y buen comportamiento, así como las actitudes de simpatía y amistad que la maestra brinda a los niños, autoriza así, la aceptación de los compañeros con problemas de conducta.

En otro nivel de interacción, la relación del niño con sus padres es conflictiva y predispone a la frustración e impotencia. Los padres son vivenciados hostiles, agresivos y abandonadores cuando los hijos no cubren las expectativas de aprendizaje y disciplina en la escuela. La representación de esta relación corresponde a la relación cultural maestro-alumno, lo que permite al niño la identificación y subordinación afectiva y social con las figuras de autoridad y poder.

Estas reflexiones se contextualizan en el ambiente social y cultural de la zona urbana marginada cuya influencia según los protagonistas, rebasa a la escuela y familia. Sin embargo, desde el punto de la institución, se considera a la escuela como una entidad incuestionable y ante la cual la comunidad y la familia reaccionan de forma inadecuada. Se hace referencia a la clase socioeconómica y a los problemas de conducta en la



comunidad marginada, pobre y conflictiva, como una visión amplificada de lo que ocurre en la familia y escuela.

b) *¿Qué lugar ocupa el niño en este contexto?*

En el contexto escolar, las conductas del niño reciben desaprobación porque ponen en riesgo la estabilidad y control del aula. El niño se muestra sensible a las actitudes y actividades de imposición de la autoridad. Percibe la escuela como un lugar de tensión, autoritario y hostil, que propicia su comportamiento, considerado inadecuado como una reacción al maltrato; se ubica real y simbólicamente en un sistema de interacciones de subordinación frente a la maestra y de competencia y rivalidad con sus compañeros aprendiendo formas de socialización que también, participan de ambientes social y familiar agresivos y violentos. Estos se describen a partir de valoraciones y representaciones cognitivas de los protagonistas del contrato escolar.

Se equipara la conducta en la escuela con la conducta en casa. Las familias analizadas son estructuras disfuncionales que muestran desviaciones en su desarrollo que culminan con la presentación de síntomas conductuales y emocionales en los niños ante otros ambientes de interacción. Las causas de las desviaciones, se encuentran en la historia de interacción sistémica mucho antes de centrarse en el niño, así que el problema de conducta es resultado de la dinámica interactiva entre factores de naturaleza ecológica que rebasan las características individuales. Subjetivamente el niño percibe un ambiente familiar hostil e inestable que le permite identificarse pero que a la vez lo rechaza.

Las características emocionales de los alumnos evaluados son la inseguridad e inmadurez emocional, pobre control de impulsos, sentimientos de inadecuación personal, hostilidad y rebeldía, además de fuertes sentimientos de angustia, miedo y depresión en sus conductas de interacción social. La inadecuación, rechazo y aislamiento en las familias favorecen problemas de integración social, de aprendizaje y bajo rendimiento escolar.

Es así como la familia, la escuela, el niño "problemático" y sus interacciones son expresiones de desarrollo social, grupal e individual influenciados mutuamente. Entender la problemática conductual, requiere examinar la influencia de los contextos sociales en el desarrollo del niño. Lo que importa recordar es, que éstas no son cuestiones alternativas, sino simplemente diferentes formas de observar, que proporcionan respuestas más acabadas y útiles sobre la problemática comportamental.

En este sentido, es posible señalar conclusiones específicas sobre la pregunta planteada:

1. La conducta del niño, aprendida a lo largo del tiempo, tiene un significado en el contexto de su vida cotidiana y de su experiencia de sí mismo como individuo independiente.
2. La conducta del niño refleja a menudo gran ansiedad y conflicto. Los niños con problemas de conducta viven con frecuencia rodeados de rechazo, confusión y negligencia emocional, lo que hace que su autoestima y autocontrol sean pobres.

3. La conducta aparentemente "anormal" o "inadecuada" de un niño puede constituir una respuesta normal a una situación de tensión. Es normal, por ejemplo, que los niños den muestras de enojo o desesperación después de la separación de sus padres; es normal que adopten actitudes defensivas frente a actitudes ineficaces de parte de los adultos (padres y maestros); es normal que pongan a prueba los límites de los adultos, y que sean difíciles o negativos.

4. La reacción de los adultos para con los niños con problemas de conducta constituye un factor vital ya sea para desalentar o bien paradójicamente perpetuar sus actitudes.

5. Probablemente, la mejor manera de ayudar a niños consiste en prestar atención a sus necesidades como persona, y dársela también a los sistemas de socialización, como la familia.

*c) A partir de lo anterior, ¿cómo determina la institución escolar que un niño tiene problemas emocionales o de conducta?*

Desde la institución escolar, la comprensión de las causas del comportamiento infantil se localizan fuera del contexto escolar y, hacen referencia a otras instancias educativas como la familia y la comunidad. Se señalan cuatro representaciones semánticas: niño inflexible (desobediente), inmaduro (pequeño), desmotivado (perdedor) e impulsivo (nervioso), e identifica de lo que conductualmente se observa en el aula. Muestran una caracterización del alumno como "inadecuado". Responde a la necesidad de disponer de una explicación que ayude a enfrentar la situación escolar. Estos comportamientos implican una gama de acciones y reacciones a las interacciones con el grupo, la maestra y los padres. Para la maestra y padres, los comportamientos del niño provocan problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Para el niño, la escuela, la maestra y la cantidad de trabajo son las causas de su comportamiento. Cuando los niños cuestionan el control, el autoritarismo, el castigo injusto y las incongruencias entre el decir y el hacer docente, ironizan, se burlan y retan su autoridad propiciando una interacción sistémica circular, que ella califica de rebeldía y desobediencia que violan la disciplina y normatividad institucional, ante esto, sobreviene la sanción, el castigo y abuso del poder que provoca en ellos reacciones cognitivas, comportamentales y interaccionales. La identidad del niño se traslada a la familia, si ésta no actúa como auxiliar eficaz en el control del comportamiento.

Así, el concepto de disciplina escolar está relacionado con la estructura de poder y organización vertical del sistema educativo en México. La maestra es el agente a través del cual el niño incorpora y reproduce las normas que mantienen el equilibrio institucional y la jerarquización del poder. Sin embargo, la normatividad escolar es interpretada como los modos de controlar la actividad del niño dentro de la escuela. Constituye una "condición necesaria" para la enseñanza y el aprendizaje. Las pautas de socialización son criterios que califican, discriminan, estigmatizan y mantienen modelos de convivencia en el aula. Los protagonistas del contrato escolar tienen una representación de conflictividad generalizada en el salón de clases. Los padres conciben la disciplina como necesaria y única vía para corregir la conducta de ellos mismos y de los alumnos, siempre y cuando se aplique de manera estricta, y homogénea para todos. Reconocen la máxima autoridad en la maestra y su papel de subordinados frente a la escuela. Por tanto, en teoría, las medidas disciplinarias se aceptan como válidas, aunque reconocen

que en la práctica cotidiana es difícil llevarlas a cabo, además, los efectos son relativos y temporales.

La institución escolar determina que el incumplimiento del trabajo escolar y las conductas que violan las normas, son los criterios generales que señalan al niño con problemas emocionales y de conducta.

Los efectos emocionales como: la culpa, el enojo, la frustración, la falta de motivación y sentimientos de minusvalía e inseguridad en estos alumnos se conciben, paradójicamente, como formas de desobediencia, rebeldía, agresión, impulsividad, etc., que a su vez dan lugar a menor tolerancia al comportamiento y necesidades infantiles y es sancionada de diversas maneras.

d) *¿Cómo actúa en consecuencia la institución escolar?*

En términos psicosociales los problemas de conducta se consideran en su interacción recíproca, con los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que delimitan su función en el contrato escolar, desde un plano descriptivo.

En el plano cognitivo, la escuela minimiza las consecuencias de sus acciones coercitivas de control, sostiene expectativas poco realistas respecto del niño, de su familia y de la relación entre éstos. No define su práctica como violenta y considera que reacciona legítimamente ante el problema de conducta. Justifica su proceder basándose en la intención de educar o corregir y cree firmemente en que el docente debe ejercer el control y autoridad en la escuela. Asimismo, considera que el niño y su familia, deben obedecer porque las causas del comportamiento inadecuado se deben a factores externos a la institución. Supone y advierte expectativas negativas y pesimistas de la conducta infantil. Se percibe a sí misma como perjudicada frente a los problemas emocionales y conductuales de sus alumnos.

En el plano interaccional-comportamental, la institución disocia su proceder público y privado, "corrige pero no maltrata", "controla, sin coerción", etc. Su práctica es automática, sin revisión ni crítica. Tiende a aislarse de los demás agentes socializadores del niño y adopta prácticas posesivas sobre el conocimiento y disciplina escolar, sin embargo, adopta prácticas dependientes y expresa sus desacuerdos de manera hostil y agresiva para controlar y dominar situaciones y personas. Esto conlleva a presentar comportamientos o prácticas rígidas e inflexibles que derivan en tomar decisiones unilaterales frente al niño y su familia. La socialización escolar fuerza situaciones de competencia y abuso intelectual y emocional con formas características de hostigamiento, de insultos y de amenazas.

En el plano afectivo, la escuela, restringe la práctica emocional de sus integrantes. Se acumulan en ellos, estados afectivos que no se manifiestan abiertamente como la frustración, depresión, autodesvalorización, sentimientos de impotencia e indefensión, temores, insatisfacción, rivalidades y necesidad de venganza por los agravios sentidos pero pocas veces expresados. Cuando se afina la visión sobre la actuación de la institución se observa una secuencia de comunicación explícita e implícita o simbólica que se repite y que más tarde, se reproducirá en las interacciones sociales e interpersonales del alumno. Esquemáticamente, dicha secuencia podría expresarse así:

1. "Yo soy, tu maestra, tú eres un niño. Por lo tanto tengo más poder.
2. Te castigo, te hago sufrir emocionalmente.
3. La culpa de que yo haya actuado de ese modo la tienes tú.
4. Lo que he hecho lo hice por tu bien, y algún día me lo agradecerás".

Estos mensajes simultáneos instalan, a los protagonistas del contrato escolar frente a la institución en una trampa de comunicación de la cual les es imposible salir, ya que se les pide por indicaciones disciplinarias y violentas, que su malestar o sufrimiento se transforme en culpa y agradecimiento por la conducta que los hace sufrir. Es decir, la secuencia en el desarrollo socioafectivo de los niños es:

a) Siendo un niño pequeño, recibir los maltratos, abuso o heridas que nadie considera como tales, b) no reaccionar con ira ante el abuso y dolor emocional, c) testimoniar agradecimiento por los llamados "actos bien intencionados", d) olvidarlo todo, e) al llegar a la edad adulta, descargar la ira acumulada en otras personas o dirigirla contra él mismo.

La máxima crueldad que puede infligirse a un niño es, sin duda, negarle la posibilidad de articular su ira, enojo y su dolor sin exponerse a perder la aceptación y protección de los adultos, incluidos padres y maestros como figuras de autoridad.

Al integrar conceptualmente estos elementos que, surgidos de la historia institucional, familiar y personal cotidiana de los alumnos con la incorporación de las prácticas de rol estereotipadas, de interacción y significado cognitivo y emocional, se avanza en la comprensión de la llamada problemática conductual en el medio escolar y familiar, culturalmente vinculados.

*e) ¿Cuál es la frontera entre la educación especial y la educación regular en el ámbito de los problemas emocionales y de conducta?*

Por lo que se refiere a los factores relacionados con los problemas de conducta del niño, la institución escolar llega a las conclusiones que a continuación se presentan y que empujan al niño a Educación especial:

1. El lugar donde habitan los niños no reúnen condiciones adecuadas y están más expuestos a las conductas inadaptadas y delictivas.
2. La clase social, la falta de empleo o una ocupación específica y la necesidad económica son factores que están en el origen de las conductas inadaptadas, conflictivas y delictivas en general y de los menores en particular.
3. En las familias, las relaciones disfuncionales e incompreensión con los padres están asociadas con las conductas rebeldes, desobedientes, desmotivadas e inmaduras y antisociales en general.
4. En la escuela, el hecho de no adaptarse al ritmo escolar crea una resistencia en los menores al proceso de socialización del sistema educativo formal y, por otra parte, esta insatisfacción escolar lo lleva a otras actividades más gratificantes (tiempo libre, juegos, evitación de trabajos escolares, etc).
5. En el grupo de compañeros, el niño busca en el grupo un marco de referencia y de identificación, donde aprende conductas inadecuadas asociadas al tiempo libre.

6. En el trabajo, las conductas inadecuadas y conflictivas se dan más entre los que no trabajan. Entre los que trabajan, se da mayor índice de adaptación en relación directa con las malas condiciones de trabajo.

Sin embargo, los problemas de conducta no son resultado de condiciones desfavorables estáticas sino que conforman un proceso dinámico e interactivo. Donde son el producto de una problemática más compleja, que nunca se solucionará con atacar las manifestaciones exteriores. El comportamiento inadecuado surge de la confluencia e interacción de disposiciones particulares del niño y demandas del medio social en el que se desenvuelve y, sobre todo, en los que sido socializado.

En el análisis de los problemas de conducta, es importante considera la marginación educativa particularmente, el papel de la escuela regular y las relaciones maestro-alumno, ya que es a partir de la conducta del niño en relación al contexto escolar como el maestro califica, señala y canaliza al servicio educativo especial. Esto enfrenta a la problemática de que un comportamiento inadecuado o desviado (discapacitado) constituye a su vez un comportamiento marginal.

En la vida cotidiana del aula se describen las pautas de relación entre los protagonistas de la acción educativa y contrato escolar. Se sabe que, para su incorporación social, el niño necesita aprender normas y reglas, formas de ordenar la realidad. Se demuestra que en los procesos de enseñanza-aprendizaje hay desigualdades sociales y culturales, a las que los alumnos están expuestos, se constituyen prácticas escolares y de convivencia social "adecuadas" de socialización necesarias en los grupos sociales.

En este sentido, la escuela como institución se desarrolla de acuerdo con una serie de normas que rigen el comportamiento de maestros y alumnos. La observación de las conductas actuadas, muestra un modo de relación frecuente que podría denominarse formalismo, y que se caracteriza porque estos modos de comportamiento son válidos sólo para el ámbito escolar. Las formas sociales transmitidas, llevan implícito un contenido adecuado para un modo de convivencia que se corresponde con comportamientos, cuando las conductas manifiestas de los alumnos suponen una violación a las formas establecidas, sobreviene la práctica disciplinaria para lograr el control y mantener de nueva cuenta el equilibrio entre las partes del sistema de relación escolar. La disciplina del orden y el silencio. La disciplina se define como el *"proceso que limita las conductas a los alumnos y las sanciones que se aplican cuando transgrede esas normas y en todas las situaciones escolares es el personal docente el encargado explícito del control disciplinario"*.

¿Cuáles son las sanciones más comunes en la escuela? y ¿Cuáles son los tipos de conductas que se emplean para sancionar?

En esta investigación, se encuentra un primer tipo que parece estar constituido por el simple llamado de atención a través de la palabra. Se observa la conducta del alumno señalando su improcedencia. Un segundo tipo de sanción consiste en llamar la atención, pero de manera mucho más intimidatoria, es decir, gritando al alumno o expresando la reprimenda delante de toda la clase y hasta de toda la escuela. La maestra puede añadir dos tipos más de sanciones como: sacar al alumno del salón y mandarlo al patio o a la dirección, lo que constituye un tercer nivel de sanciones. Y aunque se conciba cosa del

pasado ya superado, la escuela algunas veces suman a las sanciones descritas otras que implican agresión física (se manda al niño al rincón y se le sacude físicamente cuando se le reta).

Si los criterios de valoración del comportamiento en el aula son, condición necesaria para el aprendizaje mediante control, orden, silencio y disciplina, es posible plantear que lo contrario significaría una desviación a lo establecido, por tanto no es descabellado pensar en la creación social de los "problemas de conducta en el aula".

La construcción de las representaciones de problemas de conducta implica una visión particular de organizar el mundo cotidiano, de contemplar las diferencias individuales, que influye en cómo otros pueden verlas. Se podría resumir algunas de estas ideas básicas de la siguiente manera:

- No existen las representaciones de los problemas de conducta en un sentido absoluto.
- Las representaciones de los problemas de conducta son interactivas y ecológicas.
- Cuando se aplica el concepto de problemas de conducta se presenta la situación de manera particular.
- El cómo un maestro, padre o niño definen o se ve a sí mismo, en relación con la representación de la discapacidad: problemas de conducta, está en función de lo que se ha construido en interacción.
- Las representaciones de los problemas de conducta, como constructos específicos en educación especial, suponen un marco particular de pensamiento para organizar el mundo.
- Las representaciones de los problemas de conducta son situacionales.
- Los problemas de conducta tienen un significado moral. Estos comportamientos tienen un significado simbólico que es visto en términos de lo que la sociedad valora: el orden, la disciplina, la organización, éxito. De este modo, la sociedad ha sido estructurada para tener "consideración" a las personas con incapacidades o inhabilidades, sea por problemas técnicos, morales, sociales.
- Cuando se aplica a alguien la etiqueta de desviación dentro de la escuela, surge el sentimiento "de hay que hacer algo con él". El elemento más significativo de esta reacción es que toda la "ayuda" se dirija al sujeto "desviado", dando a entender que las causas de la desviación residen en la persona que ha sido etiquetado.
- Centrar la atención sobre los problemas de los alumnos, la desvía de los problemas de la institución educativa y de las condiciones que hicieron necesarias la aplicación de "las representaciones señaladas". Por lo tanto las representaciones no son neutras, exigen determinados tratamientos que permanecen a lo largo del tiempo y que tienden a mantener a la persona en la categoría que le ha sido aplicada: Problemas de conducta.
- La desigualdad puede institucionalizarse mediante diferenciaciones y mediante el mantenimiento de programas educativos diferentes. La diferenciación la hace la escuela

cuando juzga a los niños más o menos aptos para las actividades escolares, y los orienta hacia determinadas opciones adecuadas para el reconocimiento social. Por tanto, la integración real del niño problemático es difícil de alcanzar, al no destruir las construcciones sociales que llevan a marginar sobre la base de la representación cognitiva de su discapacidad.

En torno a esta discusión, es válido establecer que las influencias sociales organizan las pautas de los rasgos o características que delimitan y clasifican a las personas que caen fuera de la norma y, en este sentido, el papel que la sociedad tiene en la educación es determinante, ya que ésta, a partir de plantear exigencias sociales, debe establecer los métodos y requerimientos educacionales. La Educación Especial al igual que la Educación Regular cumplen su función socializadora.

## COMENTARIOS FINALES

Como se expuso a lo largo de este trabajo, se evidencia que aunque las teorías psicológicas ofrecen aspectos de los problemas emocionales y de conducta, su concepción del fenómeno queda necesariamente incompleta, si no se toman en cuenta los diversos ambientes y las condiciones culturales y sociales en los que envuelven el fenómeno en sí.

Respecto al ambiente que ofrece la escuela en la manifestación de estas conductas, es posible concebir un continuo en cuyos extremos se encuentran por una parte, comportamientos basados en la existencia de los problemas personales y trastornos de relación familiar, hasta cierto punto independiente de la escuela, y en el otro, conductas dependientes de la propia escuela y que son dirigidas contra "ésta". Al tratarse de un continuo, existen evidentemente puntos intermedios en los que pueden ser contemplados como causas los dos factores conjuntamente. Finalmente se presentan a continuación una serie de tesis sobre los elementos constituyentes de las redes de interacción y significados de los problemas de conducta en la escuela, poniendo de manifiesto los lazos estrechos existentes entre ésta y los ambientes sociales en los que se desenvuelven.

1. Las crisis del sistema axiológico escolar, que suelen manifestarse a través de la falta de aceptación y/o de la observación de valores, de normas y de reglas escolares, señalan algo más que un conflicto relativo a la escuela. Los problemas disciplinarios o de conducta son una señal de una falta de identificación o mejor dicho con la confrontación de diversos modelos de convivencia que chocan con los modelos escolares de valores y acciones y de una insuficiente legitimación de los mismos, sino también un indicador de las deficiencias y de los conflictos concomitantes del sistema general de valores y acciones de la sociedad.

2. Los problemas de conducta pueden tener su origen en dificultades personales de los alumnos, esos problemas personales son en parte síntomas de ciertas condiciones marginales (culturales, sociales, educativas, económicas, organización) de socialización y acción individuales, condiciones marginales que de alguna manera, son conflictivas para el niño y para el grupo social al que pertenece.

3. La marginación y la diferenciación de instituciones especializadas y altamente organizadas dedicadas a los procesos educacionales, crean una discrepancia basada estructuralmente entre las formas y los contenidos de la interacción escolar y extraescolar. De esta manera, se les presenta a los alumnos una barrera motivacional muy difícil de salvar, aun aplicando formas en la organización y de naturaleza didácticas. De este estado de cosas pueden surgir dificultades disciplinarias especiales en niños "normales".

4. La estructura organizativa predominante, burocráticamente rígida de las escuelas inicia solamente proposiciones de interacción y de aprendizaje de los alumnos. De esta manera, constituye una condición social marginal decisiva para la frecuente aparición de los *problemas de conducta* de los alumnos. Estos problemas tienen su origen en el anonimato de los contactos sociales, que se dan en la escuela y su relación con la familia.

5. Ciertos alumnos se hallan, dados los vínculos con su familia de origen, tan alejados estructuralmente de la organización social llamada escuela, que ocupan desde un principio una posición muy utópica dentro de la competencia escolar del estatus, basada en el principio del redimimiento. Prescindiendo de si se identifican o no con ese principio y con los criterios de valoración que éste implica, estos alumnos tienen que sentir frente a lo inalcanzable de los objetivos establecidos, las carencias de motivación, ya sea consciente o inconscientemente. Y estas carencias pueden convertirse en problemas de conducta de la interacción escolar.

En este sentido, la relación emocional del niño con sus padres, es fundamental, en el nivel de frustración del niño con su conceptualización de las relaciones sociales. Los modelos paternos y maternos de disciplina, que incluyen formas de reacción ante la frustración, así como el grado de cooperación o consenso afectarán el grado de interiorización y su socialización en la escuela.

6. El tipo de escuela actual como un sistema de interacción, concebido para el rendimiento individual de acuerdo con esquemas rígidamente prescritos y de gran importancia para los procesos de desarrollo psicológico y social, es incapaz de satisfacer las necesidades psicológicas y sociales del niño como individuo y de los alumnos como un grupo. Este sistema tiene que provocar, por lo menos en algunos niños, de un modo general, *síntomas de falta de deseos de aprender y sentimientos de fracaso*, que se manifiestan en dificultades de conducta en clase.

Después de esta enumeración de las causas de los problemas de conducta en la escuela, mostradas por ciertos alumnos, son un síntoma de situaciones de conflicto personal, familiar, escolar y social. El hecho de que sólo unos pocos individuos presenten este tipo de conductas, no permite olvidar que la escuela como institución en sí, genera entre los alumnos en general, niveles elevados de aburrimiento, de ansiedad, de sensación de absurdo y de resentimiento frente a sus jerarquías. Los niños con problemas de conducta no son sino el 5% visible del contexto de relaciones sociales en el aula. Quizá en muchas ocasiones su comportamiento obedece más que a sentimientos generalizados que encuentran su cauce en conductas individuales, para regocijo, en muchas ocasiones del resto de sus compañeros.



En la actualidad, la psicología está en una fase histórica y conceptual en la que considera al individuo como un ser activo, capaz de "autorregulación" y susceptible de "regulación social por la acción de los demás" (posiciones socio-cognoscitivas). Lo cual, desde el punto de vista de la evaluación psicológica, conduce al análisis del sistema de acciones del sujeto organizándose a sí mismo y planificando cambios contextuales (programas o tratamientos) que modifican a su vez a terceras personas; en este análisis del sistema de acciones, el sujeto cobra tanta importancia como el contexto o como la estructura de los programas educativos organizados.

La evolución que ha caracterizado a la evaluación psicológica, considerada desde el interior del sujeto como punto central, al análisis de sus contextos sociales y culturales es integrativa. En distintos momentos, se ha acentuado un aspecto sobre otro y en el ámbito de la comunidad científica ninguna posición conceptual y metodológica a desplazado por completo a las anteriores. Al coincidir que la evolución ha sido expansiva a partir del individuo, y ha incorporado el análisis de la realidad en un triple sentido:

- a) como externa al sujeto: análisis de las contingencias externas como entidades que por su relación funcional con el individuo creaban cambios o mantenían la conducta del sujeto;
- b) como interactiva y constructiva con el individuo: proceso de mutua determinación en la dinámica entre sujeto y objeto;
- c) como sustantiva en sí misma: análisis de contextos y análisis de la incidencia de las acciones psicosociales- tratamientos y programas ejercidos desde el exterior- sobre la conducta de los individuos.

En este sentido, la evaluación actual del comportamiento debería abordar simultáneamente en un modelo explicativo de la conducta de interés, el análisis de las variables internas de un individuo; los determinantes biológicos personales; las conductas manifiestas y los sistemas de respuestas o de reacción; los procesos cognitivos que subyacen en el actuar y pensar humanos; sus mecanismos de autocontrol y de planificación; las interacciones funcionales entre sujeto y la llamada realidad social; el estudio de los contextos y la eficacia de los contenidos y formas de acción psicosociales planificados para ejercer un cambio en la conducta humana.

Tal análisis debería implicar la aceptación de la complejidad de la conducta humana, *proponer el mayor rigor metodológico, y reconocer que, al evaluar la conducta de un sujeto, se analiza un amplio sistema interaccional de conductas sociales.*

No obstante, la existencia de un modelo de evaluación no asegura la aprehensión de la realidad del fenómeno o problema a evaluar, ya que la realidad siempre rebasa, por definición, el mejor de los proyectos existentes o por desarrollarse; sin embargo, es posible que permita una mejor interpretación del fenómeno, así como acomodar la intervención psicológica o pedagógica o ambas a las demandas de los protagonistas y contextos escolares en relación a los problemas de conducta, además mostrar un apertura a las alternativas teórico-metodológicas propuestas por diversas disciplinas de carácter social y antropológico.

La justificación de estos esfuerzos conceptuales, metodológicos e instrumentales (técnicas) intenta contribuir en la mejora de la calidad de los servicios educativos y

asistenciales con el fin de encontrar soluciones adecuadas y viables para problemas de la inadaptación emocional-conductual y en el aula.

La gran demanda de atención a casos individuales con problemas conductuales en el aula, ha servido frecuentemente como obstáculo para proyectos de acciones evaluativas y de prevención o intervención más globales, dirigidas al cambio o mejora de la enseñanza de los niños problemáticos. La misma categorización de los sujetos, de las funciones de la intervención psicopedagógica en dos grandes bloques, de carácter asistencial (la atención a casos individuales y aislados) y de carácter preventivo, institucional y "global" en el otro (innovación educativa, mejora de la calidad de la enseñanza, y acciones en el ámbito social o comunitario) traduce y conduce a una contradicción que origina, bajo la presión burocrática-administrativa, a desplazar la evaluación e intervención psicopedagógica a un espacio correctivo con escasa capacidad de cambio en el sujeto, en el sistema escolar, y en el sistema familiar, (subsistemas de un sistema socio-cultural más amplio).

Es decir, no se trata sólo de atender las demandas de la comunidad escolar que tienen una orientación correctiva más no preventiva. Actualmente el subsistema escuela prioriza la atención a los casos individuales, abordando el asunto de manera exclusivamente técnica, como si fuera únicamente aplicar con rigor y objetividad técnicas científicas en la solución del problema en cuestión. Es obvia la importancia en la actividad profesional del psicólogo el dominio instrumental, sus alcances y limitaciones, sin embargo, la evaluación como una función profesional, está al servicio de los objetivos de la institución escolar. De aquí se origina la necesidad e importancia de situarla en el contexto de las funciones de la escolarización, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que caracterizan la dinámicas escolar y familiar.

Las afirmaciones anteriores llevarían, no sólo a un modelo de evaluación sociopsicopedagógico, sino también a una manera de entender la intervención en su conjunto. El intento de articular la concepción constructivista del conocimiento y la autorregulación cognitiva y conductual, por un lado, y la acción educativa y familiar con el análisis sistémico por otro, constituye una forma alterna para el desarrollo futuro de la teorización y práctica psicopedagógica de las necesidades educativas especiales, concretamente las relativas a los problemas de conducta en el aula.

La falta de modelos de evaluación que se ajusten de forma adecuada a los requerimientos conceptuales y metodológicos desde una perspectiva global de análisis de la problemática conductal, en Educación Especial, a la luz de las políticas institucionales de integración como: la equidad educativa, el concepto de escuela nueva y el énfasis del papel del currículm escolar, en tanto medio para alcanzar los fines y objetivos del sistema educativo en México, lleva a reflexionar sobre la especificidad y los objetivos de la evaluación de necesidades educativas especiales en la escuela regular.

El interés sobre las características propias de la evaluación como proceso y la culminación diagnóstica se hace patente en la observación de los alumnos y análisis de resultados de la presente investigación, donde se considera que las formas de relación y construcción social sobre los problemas de conducta, son aspectos relevantes en la evaluación de necesidades educativas. De ahí, que la observación de los protagonistas (maestros, padres y niños), la elaboración de instrumentos sensibles al contexto cultural,

y a los sistemas escolar-familiar así como a los procesos, psicológicos involucrados en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo del niño, sean considerados elementos necesarios de evaluación-intervención al atender la diversidad y heterogeneidad de la población infantil y su inserción en diversos contextos culturales y de socialización en que se manifiesta la problemática conductual.

Esta propuesta necesariamente plantea una redefinición de educación especial y sus procesos de evaluación, sus objetivos y su instrumentación y operativización en las estructura, contextos y procesos involucrados en el objeto de estudio. Las premisas de lo que debe ser la evaluación /diagnóstico en la escuela y la función del psicólogo o educador especial provienen esencialmente de dos consideraciones. Por un lado, se parte de la base de que el alumno aprende y se socializa construyendo significados a partir de la interacción constante con el entorno. Por otro, se tiene en cuenta que este aprendizaje se realiza en ámbitos escolares concretos, con características propias e irrepetibles. Es decir, más allá de la organización formal de las escuelas, cotidianamente se desarrolla un mundo complejo de relaciones interpersonales que constituyen las acciones educativas. Es evidente, que este hecho no puede olvidarse en las intervenciones y toma de decisiones sobre el niño problemático, por tanto, éstas variarán y adquirirán matices diferentes en función del análisis de la dinámica institucional que se realiza.

Ante esta naturaleza compleja y diversa, ¿es útil y ético todavía plantear conceptos como diagnóstico diferencial en la categoría Problemas de Conducta, cuando el significado social y científico del concepto *problemas de conducta*, señalan y reafirman diferencias? Las dificultades para conceptualizar la categoría tiene como consecuencia la selección de población infantil con características que así los señalan, sin embargo, es evidente que en la mayoría de los casos esta selección es de tipo informal, asistemático y muy lejanos de la pretendida objetividad de la ciencia.

El reconocimiento del señalamiento "*diferencial*" del niño con discapacidad emocional, en la actualidad se da con base en las apreciaciones prejuiciosas, valorativas, de los adultos (maestros, padres y autoridades sociales) con lo que el papel del científico se reduce a la mínima expresión, independientemente de sus referentes teóricos-parácticos.

También es obvio, el riesgo del diagnóstico científico con y a pesar de sus adopciones conceptuales, es decir, el adjetivo de científico y objetivo puede dejar mucho que desear en fenómenos individuales y sociales cuyos elementos probatorios son de carácter subjetivo y hasta ideológico. La valoración moral hacia la acción de los niños con trastornos del comportamiento ha rebasado y contaminado la valoración educativa científica y sistemática, ya que la ciencia también es valorativa y estigmatizante, es decir la ciencia no es neutra.

Se plantea entonces ¿como evaluar sin diferenciar peyorativamente al niño? La respuesta parece contener la idea de actuar en sentido contrario, es decir, la diferenciación absoluta es imposible de alcanzar y sus repercusiones éticas, sociales y pedagógicas han mostrado su ineficacia. La diferenciación conlleva la selección de elementos distintivos en el comportamiento, sin embargo, en la categoría de problemas emocionales este objetivo es difícil de alcanzar, debido a la carencia de definiciones

conceptuales y operacionales que brinden los suficientes elementos de identificación de las características y los procesos implicados en el problema de conducta.

Ante este estado de conocimiento, la respuesta a la pregunta planteada, apunta a indicar que la evaluación/diagnóstico se debe entender como un proceso de trabajo en que se analiza la situación del niño con dificultades conductuales y emocionales en el contexto escolar, a fin de proporcionar orientaciones e instrumentos de trabajo a los psicólogos que permitan modificar el problema planteado.

Bajo este enfoque, la evaluación diagnóstica deja de ser pretendidamente diferencial y se entiende como integral ya que permite un trabajo amplio que abarca desde la atención individualizada en relación con los alumnos con problemas de conducta, hasta la reflexión en torno a los contextos y los procesos sociales, pedagógicos, psicológicos y culturales del mismo. Así se puede decir, que se trata de un proceso complejo y coherente, que progresa, partiendo de la atención ecológica de la categoría.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acle Tomasini, G. y Olmos, R.A. (1998) *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: UNAM-FES Zaragoza.
- Acle Tomasini, G. (1995) *Educación Especial. Evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM.
- Ackerman, N. (1978) *Psicoterapia de la familia neurótica*. Buenos Aires: Hormé.
- Aguerrondo, I. (1987) Modelos de convivencia que trasmite la escuela primaria. En Elichiry, N.E. *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aguilar Kubli, E. (1987) *Padres positivos*. México: Pax Mex.
- Ajuriaguerra, J. (1987) *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona-México: Mason.
- Altamirano, G. (1994) Metodología y práctica de la entrevista. En Garay, *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Anderson, R. y Carter, I. (1994) *La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad*. España: Gedisa.
- Apatekar, L. (1989) Characteristics of street children of Colombia. *Journal of Child Abuse and Neglect*. 13, 427-437.
- Arroyo Garrido, S. (1992) *Teoría y práctica de la escuela actual*. España: Siglo XXI.
- Arruga, A. (1974) *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Ball, S.J. (1996) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. España: Morata.
- Ball, S.J. (1995) The tyranny of the "devil's mill": time and task at school, en Delamnot, S. (comp) *Readings on interaction in the class-room*. Londres: Methuen.
- Ball, S.J. (1994) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bannister, D. y Fransella, F. (1980) *Inquiring man*. Harmondsworth: Penguin.
- Bar Din, A. (1989) *La madre deprimida y el niño*. México: Siglo XXI.
- Barcelata, E. B. y Martínez O. A. (1995) Educación Especial y Terapia Familiar . En Acle, T.G. *Educación Especial. Evaluación, Intervención, Investigación*. México: UNAM.
- Barragán, M. (1989) *The child - centered family*. Family therapy. N.Y. :Garder Press.
- Bateson, G. (1990) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Bernstein, B. (1977) *Power and ideology in education*. Nueva York: University Press.
- Bernstein, D. y Nietzel, M.C. (1986) *Introducción a la psicología clínica*. México: McGraw Hill.
- Bijou, S.W. (1980) *Psicología del desarrollo infantil*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (1981) *La reproducción*. Madrid: Laila.

- Bowen, M. (1993) *De la familia al individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bower, E.M. (1981) Defining emotional disturbance: Public policy and research. *Psychology in the Schools*: 19; 55-60
- Bower, E. (1981) *Definition emotional disturbance: Public Policy and Research*.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brossard, M. (1987) La diversidad de los niveles de las situaciones escolares: intento de caracterización. *Journal Européen de Psychologie de l'éducation*.
- Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Butelman, I. (1961) *El psicodrama operativo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Butelman, I. (1989) *Psicopedagogía institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Butelman, I. (1988) El grupo pequeño en la burocracia de una institución educacional. *Revista de Psicología y Psicoterapia de grupo*. Vol. (2) Buenos Aires.
- Butelman, I. (1996) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Camarena, O. M., Morales, Lersch, T. y Necochea, G.G. (1994) *Reconstruyendo nuestro pasado. Técnicas de historia oral*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Cambierr, A. (1990) en Esquivel, Heredia y Lucio (1994) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Campion, J. (1987) *El niño y su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cantwell, D. y Carlson, G. (1990) *Trastornos afectivos en la infancia y adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castrejón Diez, J. (1982) *Las nuevas corrientes en Concepto de universidad*. México: Oceáno.
- Castillejo, J.L. y Colom, A.J. (1987) *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ceac.
- Cataldo, C. (1991) *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Chess, S. (1964) Editorial: Mal de mère. *American Journal of Orthopsychiatry*. 34: 613-614.
- Cirillo, S. (1990) *Niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós.
- Clarizio, H. y McCoy, G. (1988) *Trastornos de la conducta en el niño*. México: Manual Moderno.
- Coleman, J. (1972) *Abnormal psychology and modern life*. Glenview, Ill.: Scott Foresman.
- Collins, R. (1996) *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: UAM- Iztapalapa.

- Corestein, Z.M. (1984) Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clase, en *Expectativas del maestro y práctica escolar*. México. UPN, SEP.
- Corman, L. (1977) *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1994) *Working with parents frameworks for collaboration*. London: Open University Press. Milton Keynes.
- Dabas, E.N. (1990) *Los contextos del aprendizaje. Situaciones sociopsicopedagógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Damon, W. (1981) Explaining children's social cognition on two parts. En J.H. Flavell y L. Ross (eds) *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, H. y Cunningham, C. (1985) Mental handicap. En E. Burton (comp) *Personal construct theory and mental health*. Londres: Croom Helm.
- Delamnot, S. (1995) *Readings on interaction in the class-room*. Londres: Methuen.
- Díaz Barriga, A. (1990) La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina. *TRAMAS. Revista de Psicología* 1/Dic. UAM-X.
- Díaz Barriga, A. (1990) *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones y Articulación*. México. Cuadernos CESU; (20). UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1993) *Tarea docente. Una propuesta de didáctica grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen. UNAM.
- Díaz, M., García, O., León, A. y Núñez, M.(1989) *Un pretexto para reflexionar sobre nuestro quehacer educativo*. México: Antología Colegio Madrid, A.C.
- Dirección de Educación Especial (1994) *Proyecto General de Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa No. 1* México: D. E. E. / S. E. P.
- Dirección de Educación Especial (1994) Artículo 41. *Comentando la Ley General de Educación. Cuadernos de Integración Educativa No. 2*. México: D.E.E./S.E.P.
- Dirección de Educación Especial (1994) *Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa No. 3*. México: D.E.E./S.E.P.
- Dirección de Educación Especial (1994) *Unidad de servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) Cuadernos de Integración Educativa No. 4*. México: D.E.E./S.E.P.
- Dirección de Educación Especial (1994) *La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. Cuadernos de Integración No. 5*. México: D.E.E./S.E.P.
- Dirección de Educación Especial (1997) *La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. Cuadernos de Integración No. 6*. México: D.E.E./S.E.P.
- Dirección General de Educación Especial (1984) *Folleto Informativo de la D.G.E.E*. México: SEP.

- Dirección General de Educación Especial (1985). *Desarrollo afectivo en el niño*. México: SEP.
- Elichiry, N.E. (1987) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ellis, A. (1989) *Terapia Racional Emotiva*. México: Pax Mex.
- Erikson, E. (1964) *Infancia y sociedad*. México: Siglo XXI.
- Esquivel, F., Heredia, A.C. y Lucio, E. (1994) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Estrada Inda, L. (1990) *El ciclo vital de la familia*. México: Posada.
- Farrald, R. y Schamber, R. (1973) A diagnostic and prescriptive technique. Handbook I. *A mainstream approach to identification, assesmente and amelioration of learning disabilities*. Sioux Falls. S.D.: ADAPT Press.
- Fernández, L. M. (1996) Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa, en Butelman, I. *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, V. (1980) *Psicoterapia estratégica*. Puebla: UAP.
- Ferraro, J. (1986) *Hacia un diálogo católico-marxista sobre la familia*. México: Edicol.
- Fishman, H. Ch. y Rosman, B.L. (1990) *El cambio familiar: desarrollo de modelos*. Buenos Aires. Gedisa.
- Fontana, D. (1992) *La disciplina en el aula. Gestión y control*. México: Santillana.
- Forns i Santacana, M. (1993) *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Foucault, M. (1985) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975) *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta
- Freud, S. (1970) *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1984) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Alianza.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G. y Calguera, M. (1980) *Modificación de conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas*. México: Trillas.
- Garay, G. de (1994) *La historia con microfono. Textos introductorios a la historia oral*. México: Instituto Mora.
- García Salord, S. y Vanella, L. (1992) *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, A.J. y Mardomingo, S. (1992) *Educación Especial*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Glibert, G.M. (1957) A survey of "referral problems" in metropolitan child guidance centers. *Journal of Clinical Psychology*; 13; 37-42.
- Goffman, E. (1993) *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1987) *Estigma. Identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Goffman, E. (1961) *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Ma. T., Mir, V. y Serrats, Ma. (1993) *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- González Alanís, A. (1988) Observaciones preventivas en relación a fuentes bibliográficas de habla hispana que refieren el manejo del dibujo de la figura humana en los niños de E. Koptiz. *Revista Mexicana de Psicología*. VOL. (50), 73-81.
- González, E. (1987) *Delincuencia Juvenil. Sus causas*. Madrid: Fundación Santa María.
- Gordon, I. (1978) *Como estudiar al niño en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Graham, P. J. (1979) *Epidemiological studies*. Nueva York: Wiley.
- Grosenick, J.K. y Huntze, S.L. (1983) *More questions than answers: Review and analysis of programs for behaviorally disordered and youth*. Columbia. MO: Department of Special Education.
- Grosenick, J.K. y Huntze, S.L. (1979) *National needs analysis in behavior disorders*. Columbia: University of Missouri. Department of Special Education.
- Guerin, P.J. y Gordon, E.M. (1990) Arboles, triángulos y temperamento en la familia centrada en el niño. En Fishman y Rosman. *Cambio familiar: desarrollo de modelos*. Buenos Aires: Gedisa.
- Guevara Niebla, G. (1992) *La catástrofe silenciosa*. México: F.C.E.
- Haley, J. (1992) *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haley, J. (1990) *Terapia de ordaña*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haley, J. (1973) *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haley, J. (1970) *Terapia no convencional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haley, J. (1980) *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hallahan, D.y Kauffman, J. (1991) *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Fifth Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, U.S.A.
- Hamblin, R.L. (1971) *The humanization processes*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hammill, D.D. (1990) On defining learning disabilities: on emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*. 23; 74-83.
- Haring, N.G. y Phillips, E.L. (1962) *Educating emotionally disturbed children*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Haring, N.G. (1963) The emotionally disturbed. En S. Kirk y B. Winer (comps) *Behavioral research an exceptional children*. Washington. D.C.: the counsil for Exceptional Children.
- Heller, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. México: Fontamara.
- Hewett, F.M. (1968) *The emotionally disturbed child in the classroom: a developmental strategy for educating chlidren with maladaptive behavior*. Boston: Allyn & Bacon Inc.

- Hewett, F. M. y Forness, S.R. (1974) *Educating of exceptional learns*. Boston: Allyn & Bacon. Inc.
- Hoffman, L. (1990) *Fundamentos de terapia familiar*. México. F.C.E.
- Huntze, S.L. (1985) A position paper of the Council for Children with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*; 10: 167-174.
- Inclán, C. (1992) Diagnóstico y perspectivas de la investigación etnográfica en México, 1975-1988. México: CESU (28) UNAM.
- Johanson, S., Wahl, G., Martin, S. y Johanson, S. (1973) How deviant is the normal child? A behavioral analysis of the preschool child and his family. *Advances in Behavior Therapy*; 4; 37-54.
- Jonas, C.A.(1992) *Hay límites que matan*. Buenos Aires: Jota y Ce.
- Kamii, C. (1985) *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kamin, L. (1985) *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.
- Karadel, J. y Halsey, A. (1976) *La investigación educativa; una revisión e interpretación, en Poder e Ideología en Educación*. Nueva York: Oxford University Press (trad. UPN).
- Kauffman, J.M. (1982) Social policy issues in special education and related services for emotionally disturbed children and youth. En M.M. Noel, *Progress and change: Issues in educating the emotionally disturbed*. Vol 1. Seattle: program development asistence systems. University of Washington.
- Kauffman, J.M. y Kneedler, R.D. (1981) Behavior disorders. En J.M. Kauffman y Hallahan, D.P. (comp) *Handbook of special education*. Englewood Cliffs: Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Kauffman, J.M. (1989) Educación de los niños con problemas de conducta. En Morris R.J. y Blatt, B. *Educación Especial. Investigación y Tendencias*.México: Panamericana.
- Keeney, B.D. y Ross, J.M. (1985) *Mind in therapy. Constructing systemic therapies*. Nueva York: Basic Book.
- Keesler, J.W. (1966) *Psychopathology of childhood*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey. Prentice Hall.
- Kelly, G. (1955) *The psychology of personal construct*. Nueva York: Norton.
- Kendall, P. (1990) *Psicología clínica.Perspectivas científicas y profesionales*. México: Limusa.
- Keogh, B. (1990) Learning disability diversity of order. En M. Wong: M.Reynolds y H. Walberg. *Handbook of Special Education Research and Practice*. Vol (2) Milaly Handicapped Conditions:Oxford: Pergamon Press.
- Kerlinger, F. (1975) *Investigación del comportamiento.Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kirk, S. y Gallagher, J. (1989) *Education exceptional children*. Houghton Mifflin Co.
- Kolominski, Y.L. (1984) *Psicología de las relaciones interpersonales en una colectividad infantil*. México: Roca.

- Kopptiz, E. y Casullo, M. (1983) Exploring cultural influences on the human figure drawings of young adolescents. *Journal of Perceptual and Motor Skills*; 57: 479-483.
- Kopptiz, E. y De Moreau, M. (1968) A comparasion of emotional indicators on human figure drawings of children from Mexico and fron the United States. *Revista Interamericana de Psicología*; 2: 41-48.
- Kvaraceus, W. y Miller, W. (1959) *Development behavior: culture and the individual*.
- Informe Warnock (1978) *Special educational needs*. Department of Education and Sience. Londres: HMSO.
- Lambert, N.M. y Bower, E.M. (1961) *A process for in school of children with emotional handicaps: manual for school administrators and teachers*. Sacramento, California: Department of Education.
- Lansky, V. (1987) *Las mejores sugerencias prácticas para los padres*. México. Diana.
- Lapassade, G. (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Granica.
- Lapouse, R. y Monk, M. (1958) An epidemiological study of behavior characteristics in children. *American Journal of Public Health*: 48. 1134-1144.
- Lehr, U.M. y Thomae, H. (1994) *La vida cotidiana. Tareas, métodos y resultados*. Barcelona: Herder.
- Leventon, E. (1987) *El adolescente el crisis. Su apoyo en terapia familiar*. México: Pax Méx.
- Levinson, D., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. y McNee, B. (1978) *The seasons of a man's life*. Nueva York. Knopf.
- Levy Strauss, C. (1970) *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, M. (1990) *Desarrollo psicológico en el niño*. México: Interamericana.
- Lewis, D. y Greene, J. (1987) *Test de la personalidad del niño. Cómo es realmente a través de sus dibujos*. Barcelona: Roca.
- Lewis, M y Rosenblum, L.A. (1974) *The effects of the infant on its care giver*. Nueva York. Wiley.
- Lehr General de Educación (1993) México: *Diario Oficial*.
- Lomnitz, M. (1989) *Cómo sobreviven los marginados*. México. Siglo XXI.
- Lyons, D.J. y Powers, V. (1965) Study of chlidren excenplet from. Los Angeles Schools. *Exceptional Chlidren* 30; (4); 155-162.
- Mahler, M.S. (1979) *On human symbiosis and vicisitudes of individuation*. Nueva York: International Univ. Press.
- Mahoney, M. (1984) Pssychotherapy and cognitive sciences. An evolving alliance. *Journal of Cognitive Psychotherapy*. Vol (1):1: 39-59.
- Mahoney, M. (1988) *Cognición y modificación de conducta*. México. Trillas.

- Mahoney, M. (1990) *Human change processes*. Nueva York: Basic Books.
- Mannoni, M. (1981) *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Manero Brito, R. (1992) *La novela institucional del socioanálisis. Ensayo sobre la institucionalización*. México: Colofón.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (*DSM -IV*) (1996). Barcelona: Masson.
- Marchesi, A. (1985) *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Martínez Olivera, A. (1988) *Enfoque sistémico y familias*. México: Instituto de Terapia Familiar Cencalli. Doc. Circ. Int.
- McDermott, J. y Char, W. (1975) *The undeclared war between child and family therapy*. Nueva York. Brunner/ Mazel.
- McFarlane, J., Allen, L. y Honzik, M. (1954) *A developmental study of the behavior problems of normal children between twenty-one months and fourteen years*. Berkeley: University of California Press.
- McGoldrick, M. y Gerson, R. (1987) *Genogramas en la evaluación familiar*. Argentina: Gedisa.
- Mead, M. (1962) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- Medina, P. y López M.C. (1985) Las relaciones entre padres y maestros como contrato escolar. México. *Cero en Conducta* 1 (2) p.p. 20-24.
- Mele, M.A. (1988) Experiencias sobre una intervención institucional parcialmente errada, en Dabas, E.N. *Los contextos del aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Melero Martín, J. (1993) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. España: Siglo XXI.
- Meneses, M.E. (1988) *Educación comprendiendo al niño*. México: Trillas.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1996) *Qualitative data analysis*. USA: Sage.
- Minuchin, S. (1984) *Familia y Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, S. (1990) *Caleidoscopio familiar*. Buenos Aires. Paidós.
- Montandon, C. (1992) La socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*. No. 101.
- Montandon, C. (1988) De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie. Ponencia en el *Congrès Mondial AISLF*, Ginebra.
- Montero, M. (1983) *La investigación cualitativa en el campo educativo en Bolentín CEMIE. Proyecto Multinacional de Investigación*. Costa Rica: PREDE/OEA.
- Moraleda, M. (1978) *Sociodiagnóstico del aula*. Madrid: Morava.
- Morosini, C. (1987) Neurolesioni dell'età evolutiva. En A.M. Sorrentino, *Handicaps y rehabilitación*. Buenos Aires: Paidós.

- Morris R.J. y Blatt, B. (1989) *Educación Especial. Investigación y Tendencias*. México: Panamericana.
- Morse, W.C. (1965) The crisis teacher. En N. Long, W.C. Morse y R. Newman, *Conflict in the classroom*. Belmont, California: Woodworths Publishing Co.
- Moss, H. (1967) Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 13:1031-1051.
- Newcomer, P.L. (1987) *Cómo enseñar a los niños perturbados. Historia, diagnóstico y terapia*. México: F.C.E.
- Ochoa de Alda, I. (1995) *Enfoques en terapia familia sistémica*. Barcelona: Herder.
- Otero, F.O. (1989) *Qué es la orientación familiar*. Pamplona: Universidad de Navarra (EUNSA).
- Palacios, J. (1985) *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Pantano, L. (1988) *La discapacidad como problema social*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Papalia, D. y Wendkos, O.S. (1996) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGrawhill.
- Patterson, G.R. (1970) Interventions in families of aggressive boys: a replication study. *Behavioral Research and Therapy*. 11: 338-349
- Patterson, G.R. (1985) *The aggressive child: victim and architect of a coercive system. Behavior modification and families: theory and research*. Nueva York: Bruner/Mazel.
- Patton, R. y Payne, M.A. (1990) Effects of parental presence/absence on size of children's human figure drawings. *Journal of Perceptual and Motor Skills*; 70: 83 843-849.
- Pfeffer, C.R. y Rickman, J. (1991) Human figure drawings: An auxiliary diagnostic assessment of childhood suicidal potential. *Comprehensive Mental Health Care*; 1(2) 77-90.
- Pérez, A. (1979) Fenomenología y causas de la marginación de los menores. *Documentación Social*, 37.
- Perucca Paparella, A. (1987) *Génesis y desarrollo de la relación educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1984) *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1980) *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1970) *Procesos de adaptación*. Buenos Aires: Proteo.
- Pineda Flores, L. A. (1987) *Modificación de conductas problemáticas en el niño*. México: Trillas.
- Plan Nacional de Desarrollo. 1994-2000 (1995) México: Gobierno de la República. *Diario oficial*.
- Ponce de León, R.E. (1990) *Los marginados de la ciudad. La educación en la comunidad*. México: Trillas.

- Pope, M. y Keen, T. (1981) *Personal construc psychology and education*. Londres: Academic Press.
- Raimbault, B. (1969) "Psychogenesis vs. biogenesis: the issues and the evidence". En S.C. Plog y R.B. Edgeton (comps) *Channing perspectives in mental illeness*. Nueva York. Holt, Rinehart y Winston.
- Redl, F y Foreword, R. (1965) *Conflict in the classroom: the education of emotionally disturbed children*. Belmont, California: Wodworth Publishing, Co. Inc.
- Reinert, H.R. (1972) *Children in conflict educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered*. St. Louis. The C.V. Mosby, Co.
- Reinert, H.R. (1977) *Children in conflict educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disorderd*. St. Louis. The C.V. Mosby, Co.
- Reinert, H.R. (1976) *Children in conflict educational strategies for the emoctionally disturbed and behaviorally disordered*. St. Louis: The C.V. Mosby, Co.
- Reyes Esparza, R. (1985) ¿Es posible otro contrato escolar? México: *Cero en Conducta* 1 (2) p.p. 25-30.
- Rimland, B. (1969) *Infantil autism*. Nueva York: Appleton Century-Crofts.
- Rivas, M. (1996) La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad, en Szasz, I. y Lerner, S. *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: Colegio de México.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1984) La escuela, relato de un proceso en construcción inconcluso. Bogotá. *Revista Colombiana de Educación* (12): Centro de Investigación Pedagógica. Universidad Pedagógica.
- Rockwell, E. (1986) Cultura como conocimiento y como modo de vida, en , *El maestro, La Escuela y la Cultura*. Memorias Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. México: El Fénix.
- Rockwell, E. (1986) Cómo observar la reproducción. *Revista Crítica*. No.28. Puebla: UAP.
- Rockwell, E. (1996) *La vida cotidiana*. México: F.C.E.
- Ross, L. (1978) The "intuitive psychologist and his shortcoming: distorsions in the atribution process. En I. Berkowitz (ed) *Cognitive theories in social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Ross, L. (1981) The "intuitive scientist" formulation and its developmental implications. En J.H. Favell y L. Ross (ed) *Social cognitive development*. Cambridge Mass: Cambridge University Press.
- Rubin, R.A. y Balow, B. (1978) Prevalence of teacher identified behavior problems: A longitudinal study. *Exceptional Children*. 45; 102-111.
- Rutter, G. (1977) *Education, healt and behavior*. Londres: Longrons.
- S.E.P. (1994-1997) *Proyecto General para la Educación Especial en México*: México
- S.E.P., I.N.E.G.I., D.I.F. y Gobierno de los Estados (1995) *Registro de menores con dicapacidad*. México: S.E.P.

- Safa, P. (1992) *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Grijalbo.
- Schaffer, H.R. (1983) *El mundo social del niño*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Schaffer, H.R. (1989) *Studies in mother-infant interaction*. Londres: Academic Press.
- Sánchez Azcona, J. (1980) *La familia*. México: Joaquín Mortiz.
- Sánchez Manzano, E. (1992) *Introducción a la educación especial*: Madrid: Complutense
- Santa Ana, C. (1980) *Una madre acusa a la escuela*. Madrid: Popular.
- Sarason, I. (1989) *Psicología de la conducta anormal*. México: Limusa.
- Selvinni Palazoli, M. (1992) *Frente a la organización*. Buenos Aires: Paidós.
- Selvinni Palazoli, M. (1990) *Paradoja y contraparadoja*. Buenos Aires: Paidós.
- Shantz, C.U. (1975) The development of social cognition. En E.M. Hetherington (ed) *Review of Child Development Research*. Vol (5). Chicago: The University of Chicago Press.
- Shantz, C.U. (1982) Children's understanding of social rules and the social context. En F.C. Serafica (ed) *Social cognitive development in context*. London: Methuen.
- Shea, T.M. (1993) *La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta*. Buenos Aires: Panamericana.
- Shea, T.M. (1977) *Camping for special children*. Sto. Louis: The C.V. Mosby Co.
- Sheehy, G. (1976) *Passages: predictable crisis of adult life*. Nueva York: E.P. Dutton & Co.
- Smith, R.M. y Neisworth, L.T. (1975) *The exceptional child: a functional approach*. Nueva York: Mc Graw Hill Book Co.
- Socolinsky, N. (1994) *La disciplina en el aula ¿Un callejón sin salida?*. Argentina: Aique.
- Sorrentino, A. M. (1990) *Handicap y rehabilitación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sternett, R.G. (1966) Emotional handicaps in the elementary years: phase or disease? *American Journal of Orthopsychiatry*. 36; 444-449.
- Szasz, I. y Lerner, S. (1996) *Para comprender la subjetividad*. México: Colegio de México.
- Taylor, R.L. y Sternberg, L. (1989) *Exceptional children. Integrating research and teaching*. Nueva York: Spring-Verlag.
- Tenti Fanfani, E. (1981) *La educación como violencia simbólica*. Bourdieu, P. y Passeron, J. en *Sociología de la educación*. Corrientes Contemporáneas. México: Centro de Estudios Educativos.
- Tenti Fanfani, E. (1987) Representaciones escolares de los alumnos. Estudio exploratorio. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: Año 5, No. 9.
- Torres, J. (1996) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

- Torres, J. (1995) *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.
- Ulich, D. (1974) *Dinámica de grupo en la clase escolar*. Argentina: Kapelusz.
- Ullman, L. y Krasner, L. (1975) *Psychological approach to abnormal behavior*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Vásquez Bronfman, A. y Martínez I. (1996) *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, J.M. (1984) La nueva sociología de la educación. *En Cuadernos de Realidad*. Madrid: Instituto de Sociología Aplicada de Madrid. No. 14-15.
- Vayer, P. Y Roncin, Ch. (1989) *Una ecología de la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Walker, J.E. y Shea, T.M. (1976) *Behavior modification: a practical approach for educators*. St Louis: The C.V. Mosby Co.
- Watkins, Ch. y Wagner, P. (1991) *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco del centro*. Buenos Aires: Paidós.
- Werry, J. y Quay, H. (1971) The prevalence of behavior symptoms in younger elementary school children. *American Journal of Orthopsychiatry*. 41 (1); 136-143.
- Woods, P. (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987) *The divided school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (1993) *Sociología en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Woods, G. (1981) "Profelis: parents help themselves" child: care, health and development. 7: p.p. 51-56.
- Woody, R.H. (1969) *Behavioral problems children in the schools: recognitions, diagnosis, and behavioral modification*. Nueva York: Appleton-Century Croffts.
- Young, R. (1993) *Teoría analítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zuck, G. (1982) *Psicoterapia familiar*. México. F.C.E.
- Zúñiga Rodríguez, R.M. (1985) Sociedad, clases y contrato escolar. México: *Cero en Conducta* 1 (2) p.p. 7-10.



## ANEXO No. 1

### PROTOCOLO E INSTRUCCIONES DE LAS ESCALAS DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

A continuación aparecen 15 conceptos, los cuales deseamos que los evalúe de acuerdo a lo que ellos significan o podrían significar para usted.

Abajo de cada concepto hay una serie de adjetivos opuestos separados por siete espacios, por ejemplo:

#### NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

Inmaduro \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : Maduro  
Muy Bastante Ligera- Ni Inmaduro Ligera- Bastante Muy  
Inmaduro Inmaduro mente Inmaduro mente Maduro Maduro  
Inmaduro

Usted deberá colocar una "X" en uno de los 7 espacios representados, de acuerdo a su forma de pensar y de sentir.

Así, si el concepto NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA le parece Bastante maduro, deberá colocar la "X" en la siguiente posición:

Inmaduro \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ :  X  : \_\_\_\_\_ : Maduro

o si le parece ligeramente Inmaduro, deberá contestar así:

Inmaduro \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ :  X  : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : Maduro

NO COLOQUE LA "X" ASÍ:

Inmaduro \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ :  X  : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : Maduro

Quizá se encuentre con adjetivos difíciles de relacionar con los conceptos, no se preocupe, conteste LO PRIMERO QUE SE LE VENGA EN MENTE O LO PRIMERO QUE SIENTA. Trate de no utilizar el espacio central (Ni inmaduro ni maduro). Conteste lo más sinceramente posible, recuerde que el cuestionario es anónimo.

AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN

## NIÑO(A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

### EJEMPLO

Inmaduro	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Maduro
	Muy	Bastante	Ligera- mente	Ni Sí ni No	Ligera- mente	Bastante	Muy

INMADURO	_____	MADURO
HONESTO	_____	DESHONESTO
HOSTIL	_____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____	SANO
SOCIABLE	_____	SOLITARIO
INADECUADO	_____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____	RÍGIDO
TRAVIESO	_____	CALMADO
MOTIVADO	_____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____	SEVERO
DESORDENADO	_____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____	PESIMISTA
POBRE	_____	RICO

## RELACIÓN MAESTRO(A) - NIÑO(A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

### EJEMPLO

Inmaduro	_____	_____	_____	Ni Sí ni No	_____	_____	_____	Maduro
	Muy	Bastante	Ligera- mente		Ligera- mente	Bastante	Muy	

INMADURO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	MADURO
HONESTO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESHONESTO
HOSTIL	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SANO
SOCIABLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SOLITARIO
INADECUADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RIGIDO
TRAVIESO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	CALMADO
MOTIVADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SEVERO
DESORDENADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	PESIMISTA
POBRE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RICO

RELACIÓN MAESTRO(A) - PADRES DEL NIÑO(A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

EJEMPLO

Inmaduro	Muy	Bastante	Ligera- mente	Ni sí ni No	Ligera- mente	Bastante	Muy	Maduro
----------	-----	----------	------------------	-------------	------------------	----------	-----	--------

INMADURO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	MADURO
HONESTO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	DESHONESTO
HOSTIL	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SANO
SOCIABLE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SOLITARIO
INADECUADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	RIGIDO
TRAVIESO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	CALMADO
MOTIVADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SEVERO
DESORDENADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	PESIMISTA
POBRE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	RICO

## RELACIÓN NIÑO(A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA - COMPAÑEROS DE CLASE

### EJEMPLO

Inmaduro	_____	_____	_____	Ni Sí ni No	_____	_____	_____	Maduro
	Muy	Bastante	Ligera- mente		Ligera- mente	Bastante	Muy	

INMADURO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	MADURO
HONESTO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESHONESTO
HOSTIL	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SANO
SOCIABLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SOLITARIO
INADECUADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RÍGIDO
TRAVIESO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	CALMADO
MOTIVADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SEVERO
DESORDENADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	PESIMISTA
POBRE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RICO

## AMBIENTE EN EL SALÓN DE CLASES

### EJEMPLO

Inmaduro	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Maduro
	Muy	Bastante	Ligera- mente	Ni Sí ni No	Ligera- mente	Bastante	Muy

INMADURO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	MADURO
HONESTO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESHONESTO
HOSTIL	_____	_____	_____	_____	_____	_____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SANO
SOCIABLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SOLITARIO
INADECUADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RIGIDO
TRAVIESO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	CALMADO
MOTIVADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SEVERO
DESORDENADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____	_____	_____	_____	_____	_____	PESIMISTA
POBRE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RICO

## AMBIENTE FAMILIAR

### EJEMPLO

Inmaduro	:	:	:	:	:	:	Maduro
	Muy	Bastante	Ligera- mente	Ni Sí ni No	Ligera- mente	Bastante	Muy

INMADURO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	MADURO
HONESTO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	DESHONESTO
HOSTIL	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SANO
SOCIABLE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SOLITARIO
INADECUADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	RÍGIDO
TRAVIESO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	CALMADO
MOTIVADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SEVERO
DESORDENADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	PESIMISTA
POBRE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	RICO

## DISCIPLINA ESCOLAR

### EJEMPLO

Inmaduro	Muy	Bastante	Ligera- mente	Ni Sí ni No	Ligera- mente	Bastante	Muy	Maduro
----------	-----	----------	------------------	-------------	------------------	----------	-----	--------

INMADURO		MADURO
HONESTO		DESHONESTO
HOSTIL		AMISTOSO
CUMPLIDO		INCUMPLIDO
ENFERMO		SANO
SOCIABLE		SOLITARIO
INADECUADO		ADECUADO
FLEXIBLE		RÍGIDO
TRAVIESO		CALMADO
MOTIVADO		DESMOTIVADO
IMPULSIVO		REFLEXIVO
BENIGNO		SEVERO
DESORDENADO		ORDENADO
OPTIMISTA		PESIMISTA
POBRE		RICO



## DISCIPLINA FAMILIAR

### EJEMPLO

Inmaduro	_____	_____	_____	Ni Si ni No	_____	_____	_____	Maduro
	Muy	Bastante	Ligera- mente		Ligera- mente	Bastante	Muy	

INMADURO	_____	MADURO
HONESTO	_____	DESHONESTO
HOSTIL	_____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____	SANO
SOCIABLE	_____	SOLITARIO
INADECUADO	_____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____	RÍGIDO
TRAVIESO	_____	CALMADO
MOTIVADO	_____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____	SEVERO
DESORDENADO	_____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____	PESIMISTA
POBRE	_____	RICO

## RELACIÓN NIÑO(A) CON PROBLEMAS DE CONDUCTA - PADRES

### EJEMPLO

Inmaduro	_____	_____	_____	Ni Sí ni No	_____	_____	_____	Maduro
	Muy	Bastante	Ligera- mente		Ligera- mente	Bastante	Muy	

INMADURO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	MADURO
HONESTO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESHONESTO
HOSTIL	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SANO
SOCIABLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SOLITARIO
INADECUADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RIGIDO
TRAVIESO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	CALMADO
MOTIVADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	SEVERO
DESORDENADO	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	PESIMISTA
POBRE	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	RICO

## ESCUELA - ENTORNO SOCIAL

### EJEMPLO

Inmaduro	Muy	Bastante	Ligera- mente	Ni sí ni No	Ligera- mente	Bastante	Muy	Maduro
----------	-----	----------	------------------	-------------	------------------	----------	-----	--------

INMADURO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	MADURO
HONESTO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	DESHONESTO
HOSTIL	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	AMISTOSO
CUMPLIDO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	INCUMPLIDO
ENFERMO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SANO
SOCIABLE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SOLITARIO
INADECUADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	ADECUADO
FLEXIBLE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	RÍGIDO
TRAVIESO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	CALMADO
MOTIVADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	DESMOTIVADO
IMPULSIVO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	REFLEXIVO
BENIGNO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	SEVERO
DESORDENADO	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	ORDENADO
OPTIMISTA	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	PESIMISTA
POBRE	_____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____	RICO

ANEXO No. 2

ENCUESTA DEL SOCIOGRAMA INDIVIDUAL

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas. No dejes ninguna pregunta sin contestar.

1. ¿A quiénes quisieras tener de compañeros de banca en próximo año?

1a. opción \_\_\_\_\_ 2a. opción \_\_\_\_\_ 3a. opción \_\_\_\_\_

¿Por qué

2. ¿Con quiénes preferirías trabajar en las clases de Matemáticas y Español?

1a. opción \_\_\_\_\_ 2a. opción \_\_\_\_\_ 3a. opción \_\_\_\_\_

¿Por qué?

3. ¿Con quiénes preferirías jugar o divertirte en la hora del recreo?

1a. opción \_\_\_\_\_ 2a. opción \_\_\_\_\_ 3a. opción \_\_\_\_\_

¿Por qué?

4. ¿A qué compañeros(as), invitarías con más gusto a tu cumpleaños?

1a. opción \_\_\_\_\_ 2a. opción \_\_\_\_\_ 3a. opción \_\_\_\_\_

¿Por qué?

5. ¿Con quién o quiénes no desearías que te sentarán el próximo año?

¿Por qué?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO No. 3  
FORMATO DE ENTREVISTA FAMILIAR

McGoldrick y Gerson \*

Persona, hijos y cónyuges.

¿Nombre? ¿Fecha de nacimiento? ¿Ocupación? ¿Están casados? En caso afirmativo, dé el nombre de los cónyuges y el nombre y sexo de los hijos con cada. Incluya todos los abortos, nacimientos de un feto muerto, hijos adoptivos. Incluya datos de casamientos, separaciones y divorcios. También, incluya fecha de nacimientos y fallecimientos, causas, y ocupaciones y niveles educativos de los miembros de la familia antes mencionados. ¿Quién vive en el hogar ahora?

Familia de origen

¿Nombre de los padres? Número de hermanos y posición en la familia. Nombre y sexo de cada hermano. Incluya fechas de casamientos, separaciones y divorcios de los padres. Fechas de nacimiento y fallecimiento, causas, ocupaciones y educación de los familiares antes mencionados. ¿Quién vivía en el hogar durante su etapa de crecimiento?

Familia de la madre y del padre

¿Nombre de los dos padres de la madre? ¿Cuántos hermanos tenía y qué posición ocupaba? Dé nombre y sexo de cada uno de sus hermanos. Incluya abortos y adopciones. Además fechas de casamientos, separaciones o divorcios de sus abuelos. Así como fechas de nacimiento y fallecimiento, causas, ocupaciones y educación de los familiares mencionados.

Carácter étnico

Dé los antecedentes étnicos/religiosos de los familiares y sus lenguas maternas.

Migraciones y movimientos familiares

*Otras personas importantes*

Agregue a todos aquellos que vivieron con o fueron importantes para la familia.

Para todos los que aparecen en la lista, indique lo siguiente:

Problemas médicos, emocionales o de conducta; problemas laborales, de adicción o alcoholismo y problemas legales.

Para todos los que aparecen en la lista, indique con quién tenía una relación:

Intima particular;  
Distante o conflictiva;  
Estaban distanciados;  
Dependían demasiado el uno del otro.

\* Genogramas en la Evaluación Familiar (1987) Buenos Aires: Gedisa.

## ANEXO No. 4

### GUÍA DE ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD PARA MAESTROS, PADRES Y NIÑOS CON PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

#### PADRES:

1. Sra. (Sr.), según la opinión del maestro (a), ¿cuáles son los problemas de conducta de su hijo?
2. ¿Qué opina al respecto?
3. ¿Cuáles son los problemas del niño que más le preocupan? ¿por qué?
4. ¿De qué manera considera que los maestros de esta escuela deben resolver los problemas de conducta de los alumnos?
5. ¿Cómo cree que el maestro debería trabajar con su hijo?
6. ¿Cómo es la disciplina de la escuela y cuál es la del maestro?
7. ¿Cómo entiende ud. la disciplina escolar?
8. ¿Qué hace cuando su hijo se "porta mal" o recibe una queja del maestro?
9. ¿Está de acuerdo con la disciplina del maestro y la escuela?
10. ¿Cuáles son las características del comportamiento de su hijo?
11. ¿Qué hace el maestro cuando su hijo se "porta mal"?
12. ¿A qué se deben los problemas de su hijo?
13. ¿Cómo afecta la presencia de niños con problemas de conducta en el salón de clases?
14. ¿Qué opina de la preparación del maestro para resolver los problemas de conducta? ¿Cómo debería ser?
15. Cuando ve los problemas escolares de su hijo, ¿qué piensa?
16. ¿De qué manera considera que los padres deben participar con el maestro para resolver los problemas de conducta?
17. ¿Qué piensa del éxito o fracaso escolar de su hijo?
18. ¿Qué condiciones facilitarían el buen rendimiento del niño en el salón?

## GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A MAESTROS

1. ¿Cuáles son los problemas de conducta más frecuentes o que más le preocupan de su grupo?
2. ¿Qué porcentaje de alumnos con problemas de conducta tiene en su grupo?
3. ¿Cuál es su experiencia en relación a niños con problemas de conducta?
4. ¿Su escuela o usted han participado en algún programa de formación docente o de atención específica para este tipo de niños? ¿cuáles?
5. ¿De qué manera las escuelas deben atender la problemática conductual?
6. ¿De qué manera los padres deben participar en la escuela para la atención de esta problemática?
7. ¿Qué hace el maestro cuando un alumno "se porta mal"?
8. ¿Qué es la disciplina escolar y cómo se manifiesta en la escuela y salón de clases?
9. ¿Desde dónde, quién, cuándo y cómo se establecen en la clase las reglas de disciplina?
10. ¿Cómo entiende el maestro la disciplina escolar?
11. ¿Cómo entienden los alumnos y padres la disciplina escolar, o qué respuesta dan ante la disciplina?
12. ¿Qué actividades contempla su programa para enseñar la disciplina escolar?
13. ¿Cómo afecta la presencia de alumnos con problemas de conducta en la escuela /clase?
14. ¿Qué características del comportamiento son opuestas o diferentes a las de los niños sin problemas de conducta?
15. ¿A qué se deben los problemas de conducta?
16. ¿Cómo trabajaría un maestro al afrontar los problemas de conducta?
17. ¿A qué se debe el éxito o fracaso escolar de los niños con esta problemática?
18. Cuando reflexiona sobre las dificultades o fracasos escolares de estos niños ¿qué piensa?
19. ¿Qué condiciones facilitarían el rendimiento eficaz de los niños en el aula?
20. ¿Cómo considera su formación docente para la atención de estos niños?

## GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA NIÑOS

1. Tu maestra dice que tienes problemas de conducta, ¿cuáles son?
2. ¿Y tú qué piensas?
3. ¿Qué es lo que note gusta o molesta de la escuela?
4. ¿Qué haces después de que la maestra dice que te portas mal?
5. ¿Qué hace tu maestra cuando te portas mal?
6. ¿Por qué crees que te portas mal?
7. ¿Qué pasa en el salón cuando hay niños que se portan mal?
8. ¿Qué hace la maestra cuando los niños se portan mal?
9. ¿Qué entiendes por disciplina en la escuela?
10. ¿Qué hace tu mamá o tu papá cuando sabe que te portaste mal?
11. ¿Qué piensas de la forma en que la maestra trata a los niños que se portan mal?
12. ¿Cómo te enseñan portarte bien en el salón y la escuela?
13. ¿Qué debería hacer la maestra para que no haya niños que se portan mal?
14. Y cuando hay niños que se portan mal, ¿cómo los debe ayudar la maestra?
15. ¿Qué les debe enseñar la maestra a los niños que se portan mal?
16. ¿Por qué los niños que se portan mal van bien o mal en la escuela?
17. ¿Cómo deberían los papás ayudar a la maestra para enseñar a los niños que se portan mal?