

Representaciones sociales de los docentes frente al proceso de socialización de niños(as) con limitación cognitiva*

Teacher's Social Representations in front of the Socialization Process on Children with Cognitive Limitation

Ángela Marcela Güichá Duitama** 
Claudia Patricia Navarro Roldán***

Recibido: Julio 9 de 2007

Aceptado: Mayo 7 de 2008

Palabras clave: Representación social, Docente, Socialización, Limitación cognitiva, Integración escolar.



* Este estudio hace parte de la investigación *Representaciones sociales de la comunidad educativa como facilitadoras u obstaculizadoras del proceso de socialización de niños discapacitados integrados al aula regular de la ciudad de Tunja*, financiada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, código 9907.014.

** Psicóloga, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad Ciencias de la Salud, Programa de Psicología. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. psicolangela21@hotmail.com

*** Psicóloga, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Magíster en Psicología, Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad Ciencias de la Salud, Directora del Programa de Psicología. Coordinadora del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. navarro.cp@gmail.com

Resumen

Se explora y caracteriza la representación social de los docentes sobre el proceso de socialización de niños y niñas con limitación cognitiva en proceso de integración escolar al aula regular en instituciones educativas de Tunja (Boyacá). Se implementa la metodología cualitativa etnográfica, a través de cuatro grupos focales de cinco docentes cada uno. Los resultados muestran que el docente: a) se representa a sí mismo como conocedor de modelos teóricos que lo habilitan como agente motivador y sensibilizador de aceptación y respeto hacia el niño en integración escolar; b) atribuye a las características del niño y a las condiciones del entorno el éxito del proceso de socialización; c) asocia afectos negativos a los padres de familia, quienes no aceptan la limitación del niño y responsabilizan al docente del proceso de aprendizaje y desarrollo social. Se concluye que la representación social del docente se convierte en facilitadora del proceso de socialización de los niños con limitación cognitiva en proceso de integración escolar.

Abstract

An exploration and characterization of the teachers' social representation on the socialization process of children of both genders, with cognitive limitation, in the regular school's integration path, observed in the educational institutions in Tunja (Boyacá). The qualified ethnographical methodology is implemented, through four groups, with five teachers each one: The results shows that the teacher: a) Represents himself as the one who knows the theoretical models, turning himself into the actor that motivates and has the sensibilities toward the acceptance and the respect for the child in the school integration process. b) He attributes to the child characteristics and to the environment conditions the socialization process' successes. c) He blames the negative effects on the family parents, who do not accept the child limitation and blame the teacher for the learning process and social development. The conclusion is that the teacher social representation, is that he is transformed into the socialization facilitator of the children with cognitive limitation into the school integration's process.

Key Words: Social Representation, Teacher, Socialization, Cognitive Limitation, School Integration.

Introducción

Este estudio aborda las representaciones sociales de los docentes frente al proceso de socialización de niños(as) con limitación cognitiva integrados al aula regular en las instituciones educativas. Para ello se privilegia el trabajo con grupos focales, que permite abordar, desde las técnicas de entrevista abierta y estructurada, la representación social de los docentes, estableciendo si esta se convierte en facilitadora u obstaculizadora del proceso de socialización del niño(a).

La representación social permite identificar lo que se percibe, se desea, se teme, se piensa y se adquiere como conocimiento y el modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición de la persona al ambiente y su interacción con él^{3,4}.

El ambiente escolar del niño(a) con necesidades educativas especiales implica características del modelo de integración escolar; este exige una escuela centrada en él o ella, que se adecúe y le brinde las herramientas necesarias a su particularidad, garantizando así el desarrollo pleno de sus potencialidades sociales, intelectuales y artísticas, entre otras. Se requiere de instituciones escolares con una estructura abierta y participativa, que se enriquezcan con las diferencias y potencialidades de cada actor del ambiente educativo, que incluye no solo al estudiante sino al docente y los padres de familia.

Un niño(a) es susceptible de pertenecer a un programa de integración escolar cuando en relación con sus compañeros(as) de grupo enfrenta dificultades para desarrollar

el aprendizaje de los contenidos esperados en un currículo escolar predeterminado y estandarizado para todos los miembros de la clase, o muestra problemas para regular y controlar su comportamiento o adaptarse a su contexto social. El niño(a) necesita un apoyo o atención especial para soportar, potencializar, catapultar sus habilidades o disminuir el impacto de sus dificultades en su interacción con el contenido y con los contextos escolares en donde se desenvuelve; en este punto el docente se convierte en actor y mediador del proceso de adaptación, socialización y ajuste del niño al sistema educativo.

La integración de niños con necesidades educativas especiales obliga a importantes modificaciones en la organización escolar y en la distribución de espacios de aprendizaje que habrán de ser, necesariamente, más flexibles; obliga también al aumento del número de profesores de apoyo para todo el centro, a la revisión de los procedimientos establecidos de evaluación y promoción, al establecimiento de ayudas para el profesor y el sistema educativo en general, así como a una profunda renovación en la formación inicial y permanente de todo el profesorado¹.

Uno de los desafíos de la escuela, y especialmente de los programas de integración escolar, involucra la función social; la escuela vista como potencializador de los procesos de socialización. El humano es un ser social en desarrollo, que va construyendo sus conductas, y a partir de estas establece relaciones que al afectar a otros afectan al medio y a sí mismos. La interacción de los seres humanos dentro de ese medio genera una serie de construcciones, mitos, rituales, tradiciones, creencias y prejuicios que son los elementos

constitutivos de la llamada cultura, por lo tanto, cualquier acción del ser humano dentro de un contexto formará cultura en sí misma. "El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico"².

En el transcurso de la vida de las personas, la experiencia acumulada por estas es fundamental para lograr un adecuado ajuste a las condiciones de la vida en comunidad; el individuo moderno pasa la mayor parte de su tiempo en organizaciones, de las que depende para nacer, vivir, aprender, trabajar, ganar su salario y obtener todos los productos y servicios que necesita; por lo tanto, los aspectos que le permiten moverse con relativa facilidad por su entorno social son aprendidos dentro de las condiciones particulares que proporciona la cultura, los valores y las tradiciones que enmarcan sus pensamientos y acciones.

Las representaciones sociales permiten construir la realidad en un proceso dinámico y cambiante que posibilita redefinir y reelaborar las acciones y significaciones de acuerdo con el factor individual, organizacional y el contexto en el cual se encuentra el sujeto. Se involucran aspectos afectivos, cognoscitivos, sociales, éticos y simbólicos, determinando así la vida y organización de los grupos, teniendo la capacidad de satisfacer un amplio espectro de necesidades, incluidas las relacionadas con las interacciones sociales y el proceso de socialización⁴⁻¹³.

La representación social es conocimiento; permite que los sujetos hagan inteligible la realidad física y social, se integren en un grupo o en una relación cotidiana de inter-

cambios, facilitando el comportamiento y la comunicación en su medio⁹. Surgen cuando grupos concretos en la sociedad requieren para actuar formas de orientación que les permitan definir su comportamiento frente a fenómenos nuevos o a las propias acciones, o como forma de diferenciación social^{7,13}. En este estudio, la representación social de los docentes se organiza^{14,15} alrededor de un núcleo central, que es el elemento más estable y fundamental que determina la significación y la organización de ella. El núcleo central garantiza dos funciones esenciales:

1. Función generadora: crea y transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación social; es por su conducto que estos elementos toman un sentido, un valor.

2. Función organizadora: determina la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la representación; en este sentido, es el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Alrededor del núcleo central se organizan los elementos periféricos, que se encuentran jerarquizados en relación directa con él. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios que se formulan al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Constituyen la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación.

La literatura en representaciones sociales muestra un aporte importante en la comprensión de los contextos escolares y sus actores. Los resultados obtenidos permiten identificar que la representación

social que los docentes tienen de sus alumnos tiende a organizarse desde una perspectiva apegada a la norma, a la regla^{16,17}, que permite controlar, regular y monitorear el desarrollo de los niños desde aspectos académicos e intelectuales^{18,19}, así como desde aspectos sociales, que finalmente determinarán si el alumno logra o no adaptarse, si fracasa o tiene éxito frente a las expectativas y exigencias del contexto escolar²⁰.

Método

Muestra. Participaron voluntariamente 20 docentes (3 hombres y 17 mujeres, entre los 25 y 35 años), distribuidos en cuatro grupos focales de 5 integrantes. Se utilizó muestreo intencional determinado por la situación de ser docentes de niño o niña con limitación cognitiva y en situación de integración escolar, en cuatro instituciones escolares de Tunja (Boyacá).

Instrumento. Protocolo de entrevista para grupo focal, validado por triangulación con un grupo focal de diez personas con características homogéneas a la muestra del estudio¹⁶. La entrevista definitiva para grupo focal estuvo constituida por cuatro temas: a) Concepto de integración escolar; b) Experiencias de integración; c) Conocimiento sobre el retraso mental; d) Concepto de apoyo en el hogar.

Diseño y procedimiento. Se presenta una investigación de tipo cualitativo etnográfica. Se realizan dos sesiones con cada grupo focal, con una duración de hora y treinta minutos cada una. El investigador no participa en la discusión, cumple una función orientadora con respecto a los tópicos contemplados en el protocolo de

entrevista del grupo focal. Las sesiones fueron grabadas en audio y transcritas textualmente. El estudio sigue las normas del código deontológico de psicología para el trabajo con los docentes, quienes fueron informados del proceso y consintieron los procedimientos llevados a cabo. A través del método de análisis de contenido centrado en el nivel semántico²¹, se codifica la información de los textos obtenidos mediante las transcripciones en una matriz de análisis en la que se establecieron categorías iniciales (deductivas) a partir de las cuales se definieron categorías inductivas, que facilitan la ubicación de las unidades significativas del texto correspondiente a cada una de ellas. Se utiliza la técnica de análisis de componentes, contemplada dentro del método de análisis de contenido, y la técnica de análisis valorativo o evaluativo para el componente cognitivo y el análisis de componentes²¹.

Para la construcción del modelo figurativo de la representación social, se retomaron el núcleo central y periférico, a partir de tres dimensiones de análisis: ^{9,4,7,13,15,22,23}.

1. Información: remite a la suma de los conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, a su cantidad y a su calidad (ver tabla 1).
2. Actitud: expresa la orientación general, positiva o negativa, frente al objeto de la representación (ver tabla 2).
3. Campo de representación: expresa ante todo la idea de una organización del contenido. Se refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación social (ver tabla 3).

Tabla 1. Matriz información grupo focal docentes

Categoría Deductiva	Unidad de Contexto	Categoría Inductiva
Concepto del proceso de socialización	Aquí se ubican las unidades de registro del texto transcrito textualmente de las sesiones de grupo focal	Opinión acerca del proceso de socialización de niños discapacitados Papel de los padres Papel del docente Papel de la integración escolar en el desarrollo social Papel de los compañeros Características del niño que facilitan el proceso de socialización

Tabla 2. Matriz de identificación de actitud de docentes

Actitud	Objeto de la actitud	Términos calificativos	Polaridad
Frente al proceso de socialización	Opinión acerca del proceso de socialización de niños discapacitado Papel de los padres Papel del docente Papel de la integración escolar en el desarrollo social	Aquí se ubican las unidades de registro del texto transcrito textualmente de las sesiones de grupo focal que presentan carga evaluativo o valorativa	Positiva o negativa según la carga valorativa del sujeto

Tabla 3. Matriz de identificación de información de los docentes

Información	Objeto de la actitud	Términos calificativos
Proceso de socialización	Opinión acerca del proceso de socialización de niños discapacitados Papel de los padres Papel del docente Papel de la integración escolar en el desarrollo social Papel de los compañeros Características del niño que facilitan el proceso de socialización	Aquí se ubican las unidades significativas dentro del texto transcrito textualmente que hacen referencia al los pensamientos e información que poseen los miembros del grupo focal acerca de cada una de las unidades de contexto

Resultados

La representación social de los docentes frente al proceso de socialización de los niños con limitación cognitiva en proceso de integración escolar al aula regular se conforma a partir de seis componentes representacionales, así:

1. Proceso de socialización de niños discapacitados. El núcleo central muestra que los docentes consideran que la socialización “es cuestión de darle la posibilidad al niño, de ofrecerle entornos que le brinden reconocimiento y así logre socializar”. Todo depende de las condiciones positivas o favorables que ese entorno le ofrezca al niño en integración; estas condiciones incluyen no solo aspectos materiales, sino las características sociales del entorno escolar, además de la disposición que el niño muestre hacia los procesos de relaciones interpersonales.

En la periferia se encuentra que los docentes consideran que el proceso de socialización de los niños(as) en integración depende de:

1. El esfuerzo de los docentes y los compañeros de aula para ayudar a los niños(as) con limitación cognitiva en integración se considera “valiosísimo”, asociándolo así a juicios de valor.
2. El conocimiento y la experiencia de los docentes se convierte en soporte importante para que el niño en integración sea reconocido y aceptado dentro de la sociedad y para que él mismo se reconozca como parte de ella; marcando así estereotipos no solo con respecto a que los niños con limitación cognitiva poseen

menor capacidad para enfrentarse a la realidad, sino estereotipos de la labor del docente con respecto a que es el “proveedor autorizado” de conocimiento y establecimiento de normas de convivencia en el aula.

3. El proceso de socialización del niño en integración es asociado a una tarea que, aunque susceptible de ser lograda, es “ardua” y requiere de “esfuerzos adicionales de los docentes y sus compañeros de aula”.

2. Papel de los padres en el desarrollo social. En el núcleo central, la representación muestra que los docentes piensan que el papel del padre está en “que reconozca y acepte el problema de su hijo” y la “necesidad de que sea vinculado, no solo en el medio familiar, sino también en el escolar y en el social”. El padre suele “negar la condición y las consecuencias de la limitación de su hijo” y espera que “el docente envíe el niño a la casa en perfectas condiciones de socialización”.

En la periferia la representación evidencia como factores importantes:

1. La influencia positiva o negativa que causa “el rechazo o la sobreprotección que experimentan los niños en el hogar” sobre el desarrollo social de los niños con limitación cognitiva.
2. Se conceptúa una relación causa efecto del desarrollo de procesos de socialización en el hogar y aquellos desarrollados en el colegio, concibiendo una “responsabilidad directa de los padres sobre el éxito de la socialización” en el contexto educativo.

3. Se parte de modelos conceptuales que apoyan la teoría de que “al niño en integración se le debe hacer sentir importante”, “útil”, “como si fuera uno más del núcleo familiar”; asociando al niño al estereotipo de que la discapacidad genera diferencia de los demás niños y a modelos de expectativas frustradas de los padres.

4. “Algunos padres dejan todo en manos del docente y no colaboran”, no solo porque asocian al docente con el estereotipo “proveedor, responsable” de la educación de los niños en la escuela para que lleguen “educados” a la casa, sino también porque se asocian a “afectos negativos de culpa y duelo no elaborado hacia el problema de los hijos”.

5. “No hay que dejar los chicos abandonados y eso va en el interés de los padres”, asociando patrones de información acerca de la familia como red de apoyo y a afectos positivos o negativos de los padres hacia los niños con limitación cognitiva.

6. Lo más importante dentro de la familia para desarrollar la socialización del niño “es el diálogo y la afectividad”, los aspectos valorativos y afectivos de los vínculos familiares se consideran elemento fundamental para el adecuado desarrollo de los procesos de socialización en el niño en integración escolar.

3. Papel del docente en el desarrollo social. En el núcleo central, la representación de los docentes reconoce “un papel de agente motivador y sensibilizador”, tanto a los demás niños como a la comunidad en general, para que los niños no sean vistos como “locos” o que “suelen ser rechazados

por sus características físicas, de socialización, de lenguaje o limitación cognitiva”.

En la periferia la representación evidencia como factores importantes:

1. “Es necesario que se le ayude al niño a reconocerse y a luchar por ir más allá de donde pudiera ir”, partiendo de modelos conceptuales de desarrollo afectivo y emocional que se implementan con niños sin ningún tipo de limitación cognitiva.

2. El papel del docente frente al padre de familia consiste en “motivarlo para que no desfallezca”, asociando a los padres a afectos negativos frente al proceso “diferente” que desarrolla un niño con limitación cognitiva en el hogar y en el contexto escolar.

3. “Los docentes son cordiales, pacientes, dan ánimo y apoyo al niño”, asociando su proceso de socialización con características particulares que le generan ciertos niveles de frustración, por lo cual requiere apoyo afectivo y especializado.

4. “Fomentar el respeto de los miembros de la comunidad académica hacia los niños en integración”, asociando el papel que el docente tiene frente al niño a aspectos de afecto positivo y aspectos valorativos.

5. “El papel del docente es integrar al niño”, “que no se aíse”, asociando no solo modelos conceptuales sobre el proceso de socialización en contextos escolares, sino de apoyo afectivo hacia el niño que estereotipa como desvalido, en desigualdad de condiciones.

4. Papel de la integración escolar en el desarrollo social. En el núcleo central la

representación muestra conceptualizaciones sobre socialización que no visualizan a un niño en integración escolar que esté aislado, sino “participando en el juego, en la clase”; entonces “el proceso de integración le va ayudando a crear conceptos y a formar una personalidad”. “El entorno educativo le brinda reconocimiento y opción de desarrollo a nivel social”.

En la periferia la representación evidencia como factores importantes:

1. “La integración funciona como una manera de poder expresarse, de establecer una relación de igual a igual”, asociando modelos teóricos relacionados con discursos valorativos sobre la igualdad entre todos para evitar diferencias entre “los niños normales y los niños con alguna necesidad educativa especial”.
2. “A través de la integración, los niños discapacitados aprenden a convivir y son más cariñosos”; el niño con limitación cognitiva necesita establecer relaciones interpersonales con sus pares, con otras figuras de autoridad diferentes a los padres o cuidadores del hogar, se concibe susceptible de desarrollar procesos afectivos y emocionales iguales que los demás niños de su edad.
3. “En integración, los niños discapacitados no se sienten rechazados, porque ellos saben cuándo los quieren y cuándo no”, además, “aprenden a dar soluciones a problemas sociales que se presentan habitualmente”. Se le atribuye al niño con limitación cognitiva la capacidad de evaluar y comprender situaciones o procesos de relaciones interpersonales, generando control sobre los procesos de interacción en el aula.

4. “Los contextos escolares colombianos no ofrecen las garantías suficientes en infraestructura, políticas y recursos materiales y científicos para ofrecer al niño en integración la atención especial que él necesita para potencializar su desarrollo social”, asociando factores contextuales al fracaso del desarrollo social del niño en integración.

5. Papel de los compañeros en el desarrollo social. En el núcleo central la representación muestra que el principal papel atribuido a los pares o compañeros de aula es la aceptación como condición por la cual las relaciones sociales se facilitan, caracterizándose por la atención, la ayuda, la escucha, la comprensión y la consolidación de conductas pro sociales.

En la periferia la representación evidencia como factores importantes:

1. La integración de un niño discapacitado permite a los demás niños valorar lo que son y aceptar las diferencias de los demás.
2. Los compañeros facilitan la identificación de los roles como estudiantes.
3. Es importante que los demás lo aprendan a escuchar y a comprender.
4. El desarrollo de conductas como la cooperación, iniciativa, espontaneidad, el cumplimiento de normas, expresión verbal, la disminución de conductas conflictivas y aislamiento están determinadas por la interrelación entre el niño con limitación cognitiva y los demás miembros del grupo, en donde se identifica que los niños en integración logran adquirir estos compor-

tamientos a medida que el grupo permite la participación del niño en las diferentes actividades escolares y de relación social.

6. Características del niño que facilitan el proceso de socialización. En el núcleo central la representación muestra que “el entusiasmo e interés que cada niño tenga frente a la relación con otros pares”, sus “experiencias de socialización anteriores”, su “capacidad verbal”, su “comportamiento no agresivo”, al igual que sus “valores y el respeto que tenga hacia los demás”, inciden de forma favorable o desfavorable en el proceso de socialización. Estas características se establecen en el hogar y se fortalecen en el colegio.

En la periferia la representación evidencia como factores importantes:

1. “Los profesores atribuyen la dificultad de socialización a que el niño no tenga una comunicación eficiente por posibles desórdenes del lenguaje, de acuerdo con su limitación cognitiva”, asociando la eficacia del niño a patrones de interrelación.
2. “Influye el hecho de que el niño haya tenido la posibilidad de socialización desde temprana edad”, asociando a modelos teóricos que analizan el historial de fracaso o frustración como predictor de fracasos futuros, en este caso al nivel de socialización.
3. “Todo depende del comportamiento del mismo niño”, asociando al estereotipo de una relación que no perturbe a nadie, que se ajuste a los parámetros normales impuestos en el aula de clase para el cumplimiento de expectativas de éxito en las relaciones interpersonales.

4. “Si el niño discapacitado es una persona muy agresiva pues ahí empieza el rechazo por parte de los demás niños”; finalmente la responsabilidad del proceso de socialización se asocia a la capacidad del niño para asumir y practicar los patrones de conducta compartidos en el aula.

La representación social de los docentes frente al proceso de socialización de niños con limitación cognitiva (ver figura 1) evidencia no solo el manejo de modelos teóricos, sino experiencia en el manejo de aulas con niños en situación de integración escolar, que le permiten al docente concebir un niño con capacidades intelectuales y sociales suficientes que lo habilitan para integrarse adecuadamente al contexto escolar; así mismo le permiten manejar las diferentes situaciones que se valoran como problemáticas en el proceso de socialización, como son, conductas agresivas, dificultades de lenguaje y aprendizajes lentos. Al mismo tiempo, posee el conocimiento y la experiencia para valorar y manejar las dificultades que se presentan con los padres y con las políticas educativas que van en detrimento del adecuado desarrollo del proceso de socialización.

El conocimiento experto que los docentes poseen les permite no solo identificar los problemas que se van presentando en el proceso de socialización del niño o la niña, sino identificar alternativas de solución que llevan a facilitar el desarrollo adecuado del proceso. El docente promueve conductas de atención y escucha entre los miembros del aula escolar, establece normas claras, motiva la interacción y evita el aislamiento del niño o niña en integración. El docente se convierte en facilitador del proceso de socialización.

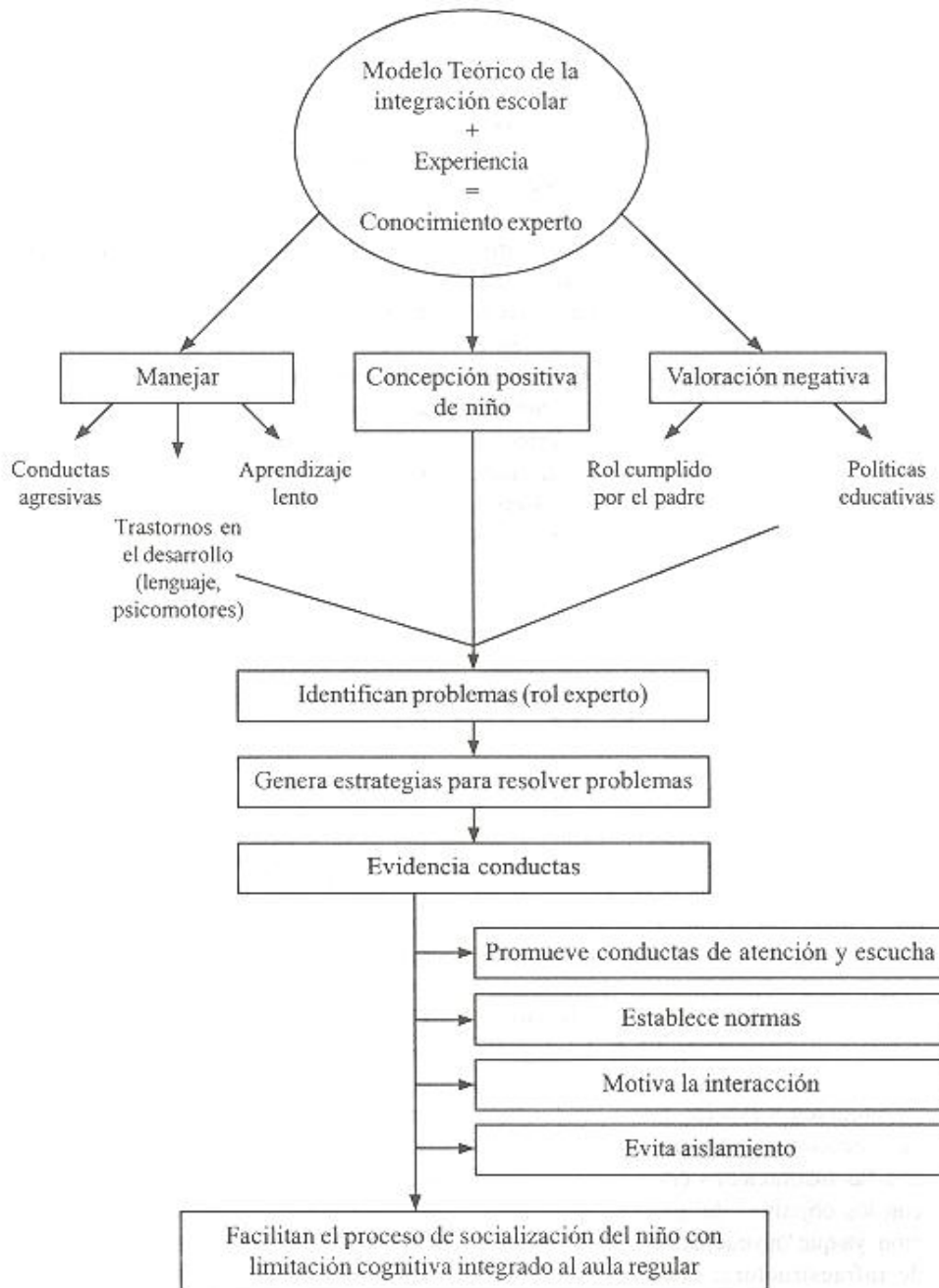


Figura 1. Representación social de los docentes frente al proceso de socialización del niño con limitación cognitiva integrado al aula regular: Mapa Conceptual^{3,4}

Discusión

En la representación social de los docentes predomina el componente cognitivo, evidenciado en una amplia información sobre limitación cognitiva, el proceso de integración escolar y el desarrollo de procesos de socialización; así como información acerca de la situación del niño(a) con necesidades educativas especiales integrado al aula regular en el contexto colombiano, reconociendo las ventajas que el proceso de integración escolar tiene para el desarrollo académico y social de los niños(as) en el aula de clase. Esto sumado a la experiencia en el manejo de niños(as) con limitación cognitiva integrados al aula regular.

El docente se representa como “agente motivador y sensibilizador de la aceptación y el respeto por el niño en integración escolar”, ya que conoce “modelos teóricos” que lo habilitan, reafirmando el estereotipo que la comunidad académica le atribuye como “conocedor del conocimiento” y asumiendo un papel de responsabilidad social frente al desarrollo de los niños que tiene a cargo en su aula (ver figura 2).

Algunos factores se consideran negativos o entorpecedores de la labor del docente frente al proceso de socialización del niño en integración escolar, como las políticas de educación y desarrollo que no permiten que las instituciones educativas cumplan con los objetivos del proceso de integración, ya que “no cuentan con los elementos de infraestructura, planeación y apoyo profesional interdisciplinario que se requieren para un adecuado manejo del niño en proceso de integración”.

El docente se representa como activo frente al proceso de “generar y promover estrategias” que ayuden a compensar las dificultades de las instituciones educativas para atender al niño en integración, a través del diseño de material didáctico, de la implementación de modelos pedagógicos constructivistas, de vincular a los padres de familia en el proceso, de apoyarse en estudiantes practicantes de últimos semestres de áreas de formación de la psicología, terapia ocupacional, terapia del lenguaje, entre otras.

El docente cumple una labor fundamental en el desarrollo social de los niños en integración escolar, ya que está en capacidad de diseñar estrategias que favorezcan las relaciones interpersonales en el aula y puede indagar permanentemente sobre modelos teóricos y experiencias exitosas de integración escolar. Una fortaleza importante se centra en representar al niño en proceso de integración con las capacidades suficientes para alcanzar el desarrollo y reconocimiento social, lo cual permite concebir a un niño que cuenta con los suficientes elementos para enfrentarse a su mundo de forma favorable y resolver sus problemas sociales.

El docente considera que el entorno que se le presente a ese niño debe contar con ciertas características que le favorezcan el proceso de socialización; un entorno con reglas claras, sin prejuicios hacia el niño, que proporcione condiciones de igualdad y solidaridad al niño en integración. De las características del entorno y de las personas con las cuales se relaciona el niño en integración dependerá en gran parte la expectativa de éxito que el docente atribuye al proceso de socialización.

Desde la representación social del docente, el padre o cuidador se convierte en un obstaculizador del desarrollo social de los niños, dadas sus dificultades de orden psicológico, como la no elaboración del duelo ante la limitación del hijo, las dificultades en patrones de crianza y la inseguridad y ansiedad que le genera pensar en las expectativas de seguridad y desarrollo futuro de su hijo; a esto se le suma el hecho de que las instituciones educativas no cuentan con los recursos ni condiciones suficientes para asumir una asesoría y acompañamiento permanente de los padres o cuidadores a nivel psicológico o pedagógico.

Parecería que los padres, al ingresar a sus niños en un colegio regular, asumen una condición "normal" para sus hijos; entonces es el docente el responsable de que los niños tengan un desarrollo académico y social en igualdad de condiciones que sus pares o compañeros de aula.

La representación social de los docentes muestra que son los padres de familia los responsables directos de incentivar en el niño(a) la realización de acciones por su propia cuenta; si los padres animan la independencia en sus hijos, compartiendo con ellos las acciones, el niño se sentirá satisfecho por la acción que realiza y reconocerá que cuenta con la complacencia de los padres. El hecho de sobreponerse a los fracasos, según sea la actividad social desempeñada por él, depende de las pautas de crianza de los padres y la estabilidad emocional que estos brinden al niño; en caso contrario da lugar a equívocos, desarrollando sentimientos de frustración y culpa. El niño siente preocupación por

demostrar sus habilidades y desarrollar su autonomía²⁴.

La experiencia de socialización del niño en integración no siempre es positiva, ya que se ve enfrentado a grupos grandes de alumnos, en los cuales el docente no cuenta con el tiempo suficiente para dedicarle, y a exigencias académicas que en muchas ocasiones son claras para los compañeros de clases, pero no para él. Los docentes se ven abocados a que el niño en integración académicamente haga lo que puede y socialmente aproveche las características individuales para ajustarse al contexto escolar y lograr que los niños lo acepten y lo respeten. De no ser así se debe enfrentar a las burlas, rechazo o aislamiento.

En el proceso de integración, una vez los niños son aceptados por sus pares se generan conductas entre ellos de ayuda, atención, colaboración, altruismo, solidaridad, igualdad. Se desarrollan conductas pro sociales que benefician el desarrollo social no solo de los niños en integración, sino de sus pares.

Los profesores pueden desempeñar una función sustancial en la formación de la conducta positiva del niño, pues son personas significativas en la vida infantil, imponen disciplina y son una fuente de valores; ellos indican cómo ayudar y compartir, y son quienes pueden alentar o desalentar las actividades que el niño desarrolla; además, y al igual que los padres, pueden ser ejemplo de cariño y apoyo, o de frialdad o desinterés²⁵.

Los docentes no se han apersonado del papel que realmente deben desempeñar en

el proceso de socialización del niño discapacitado²⁶, pues la sensibilización de las demás personas es solo una parte de sus funciones, y no le dan mucha relevancia a las acciones que pueden influir de manera directa en el niño; es evidente que los profesores, al igual que los padres, actúan como modelo para los niños; los docentes influyen con su ejemplo cuando les hablan de los comportamientos buenos y malos, y cuando premian o castigan conductas como el compartir, la cooperación, la mentira, el robo y la agresividad; aunque los docentes alrededor de su discurso no permitieron ver estas múltiples funciones, en las observaciones se hicieron evidentes algunas de ellas, como el refuerzo y el

castigo ante varias conductas, la retroalimentación que le dan a los niños y expresiones afectivas.

La literatura muestra²⁴ que si un niño se siente importante y es reconocido como ser humano, más tarde será comprensivo, paciente y tolerante; por el contrario, los niños que son rechazados sienten que no tienen nada que ofrecer y tienden a proyectar o repetir sus mismas conductas a lo largo de sus vidas. La formación de valores en el niño hace que pueda integrarse responsablemente a la sociedad con una cultura específica, donde él se amolda con actos que demuestran convicciones e ideales positivos.

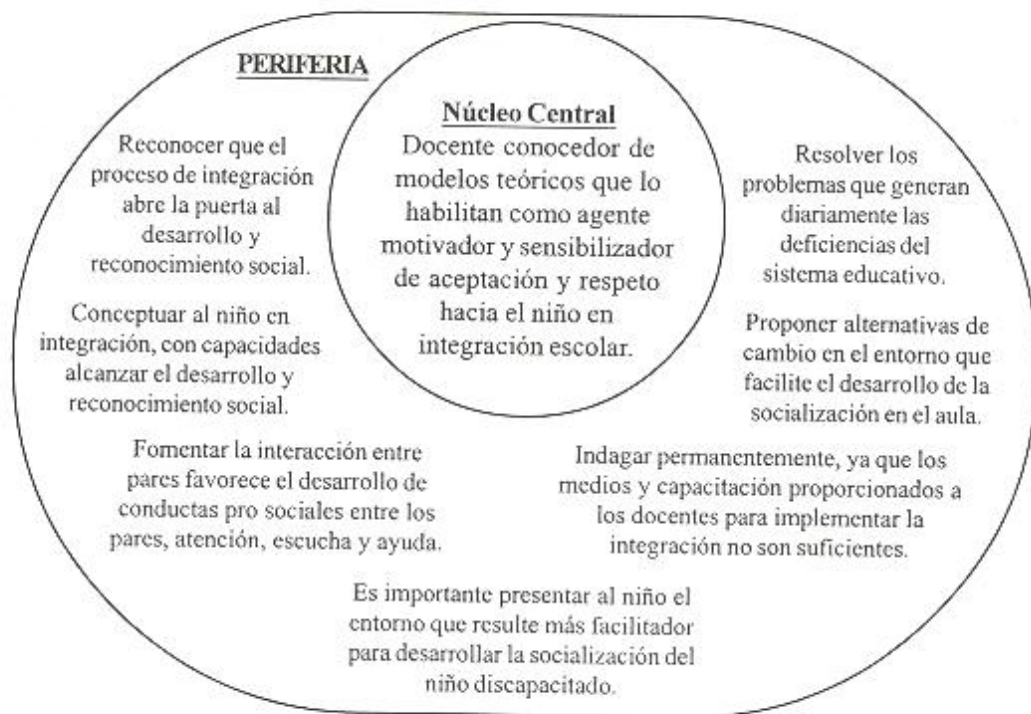


Figura 2. Representación social de los docentes como facilitadores del proceso de socialización del niño discapacitado: Modelo figurativo con núcleo central y periferia^{14,35}.

Referencias

- 1 Ministerio de Educación de Colombia: Integración escolar, 1987.
- 2 Berger, P. y Luckman. La construcción social de la Realidad. México: Editorial Herder; 1968.
- 3 Moscovici, S. Psicología social. Barcelona: Editorial Paidós; 1963.
- 4 Moscovici, S. La psicología social II. México: Ed. Paidós; 1979.
- 5 Moscovici, S. The phenomenon of social representations. En R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), Social representations (pp. 3-69). Cambridge: University Press; 1984.
- 6 Moscovici, S. y Hewstone, M. De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Ed. Paidós; 1986, pp. 679-710.
- 7 Wagner, W. y Elejabarrieta, F. Representaciones sociales. En F. Morales (Coord.), Psicología social. Madrid: McGraw-Hill; 1994, pp. 815-842.
- 8 Doise, W. (1986): Les représentations sociales: définition d'un concept; en Doise-Palmonari (eds.): L'étude des représentations sociales. Paris : Delachaux et Niestlé; 1986, pp. 81-94.
- 9 Doise, L. y Cioffi. Représentations Sociales et analyses multidimensionnelles (mimeo); 1991.
- 10 Jodelet, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. En D. Jodelet. (ed.) Les Représentations Sociales. 1989. pp. 31-61; PUF, Paris.
- 11 Jodelet, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S., Psicología Social II. México: Ed. Paidós; 1979.
- 12 Jodelet, D. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero, Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. México: Facultad de Psicología-UNAM; 2000. pp. 7-30.
- 13 Jodelet, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Ed. Paidós; 1986. pp. 469- 494.
- 14 Rodríguez, E. y Sánchez J. Individuo, Grupo y Representación Social. Santafé de Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. UNAD; 1997.
- 15 Abric, J.C. Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. México D.F.: Editorial Coyoacán; 1994.
- 16 Abric, J.C. Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: Jean Claude Abric (coordinador), Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán; 2001. pp. 53-74.
- 17 Gilly, M. Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF; 1980.
- 18 Pérez Rubio, A. Los alumnos—las autoridades. La representación social del otro en la perspectiva del docente. *IRICE*, N.º 8; 1994.
- 19 Kaplan, C. Buenos y malos alumnos (descripciones que predicen). *Aiqué didáctica*; 1992.
- 20 Kaplan, C. La inteligencia escolarizada. Miño y Dávila Edit; 1997.
- 21 Oyola, C y otros. Fracaso escolar. El éxito prohibido. Bs. As. Aique. 1994.
- 22 Delgado, J. y Gutierrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis Psicología; 1995.
- 23 Ibañez, T. Psicología Social Construccionalista. Universidad de Guadalajara: Guadalajara; 1994.
- 24 Coronado, M. y otros. Desarrollo Socioemocional del Niño Discapacitado. Santa Fe de Bogotá: Editorial Sobres y Troquelados; 1996.
- 25 Eisenberg, N. Infancia y Conductas de Ayuda. Madrid: Editorial Morata; 1999.
- 26 Torres, A. Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Santa Fe de Bogotá: Unad; 1998.