

CAPÍTULO 1

La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela¹

*Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María José Sánchez Vazquez
y María Cristina Iglesias*

Introducción

Iniciado el tercer milenio, los psicólogos participan cada vez más en un trabajo interdisciplinario con otros profesionales, en la búsqueda de respuestas a los problemas vinculados con las complejas vicisitudes del desarrollo infantil.

A partir de la mitad del siglo XX, llamado “Siglo del Niño” (Ambroselli, 1995), como consecuencia de los progresos en la investigación psicológica sobre la niñez, se comprendió que los estudios abocados al desarrollo global infantil eran, en todo caso, insuficientes si queríamos explicar lo que los sujetos hacían con relación al mundo natural, social y psicológico. En ese sentido, se sostuvo que ese saber hacer estaba determinado en gran parte por las representaciones específicas que los/as niños/as iban construyendo sobre la realidad, y que era necesario investigar las concepciones respecto del mundo que habían ido elaborando, así como las capacidades y condiciones que las hacían posibles (Castorina & Lenzi, 2001; Delval & Padilla, 2000).

Bruner enfatiza el estudio de la intersubjetividad, objetivo central en la investigación contemporánea, afirmando que:

(...) el manejo cotidiano de la vida y en particular de la vida social requiere que todo el mundo sea psicólogo, que todo el mundo ten-

¹ Versión revisada y ampliada del artículo:

Talou, C., Borzi, S. L., Sánchez Vazquez, M. J., & Iglesias, M. C. (2004). “Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños?”, publicado en la Revista Orientación y Sociedad, 4, 97-107. Disponible en <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13813>>.

ga teorías sobre por qué otras personas actúan como lo hacen. (...) [Su importancia estriba en que] a menudo estas teorías implícitas reflejan los ideales y aspiraciones de una cultura (Bruner, 1997:181).

Los debates en torno al conocimiento sobre el mundo social a partir de diferentes conceptualizaciones teóricas han adquirido en la actualidad tal desarrollo y heterogeneidad que analizarlos implicaría un espacio que excede las posibilidades y objetivos de este trabajo.

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que desde diversas perspectivas se han abordado los procesos de adquisición, construcción, aprendizaje de valores, conocimientos, ideas sobre el mundo social, lo que dio origen a distintas denominaciones, tales como: *modelos mentales*, *esquemas*, *representaciones mentales*, *concepciones*, *teorías implícitas*, *teorías ingenuas*, *dominios de conocimiento*, entre otras. La pregunta acerca de los mecanismos de formación y sobre “la especificidad de los procesos versus la generalidad de los mismos” atraviesa estas conceptualizaciones, con gran repercusión especialmente en la última década.

Entre los enfoques que abordaron esta problemática merecen ser destacados los que adhieren a la perspectiva constructivista. *La representación del mundo en el niño* -libro escrito por Piaget en 1926- inicia las preocupaciones por el tema, preocupaciones que continúan con la teoría sociocultural de Vigotsky y la obra de sus continuadores, con el movimiento que nace en los Estados Unidos y que se conoce como *social cognition*, las teorías de las representaciones sociales que surgen a partir de los trabajos de Moscovici (1984) y colaboradores, con los teóricos de la *teoría de la mente* y su impacto en la investigación del desarrollo infantil con y sin trastornos.

Nuestro interés está focalizado en la manera en que se van modificando las representaciones sobre el mundo social a lo largo del desarrollo psicológico, poniendo de manifiesto un proceso de construcción por parte del sujeto niño/a y cómo, a medida que crece, le va dando sentido al mundo que lo rodea (Delval, 2001).

En la actualidad, numerosos teóricos del desarrollo infantil rechazan la consideración tradicional de los procesos y fenómenos psicológicos como estrictamente individuales. De ahí, la formulación de modelos que permitan explicar los mismos en el marco de contextos interpersonales, institucionales, sociales y culturales, en los que necesariamente se inscriben y gracias a los cuales emergen y se constituyen (Coll, 1997). El conocimiento y com-

portamiento social de los/as niños/as, en particular, no pueden explicarse acabadamente si los separamos de los entornos interpersonales en los que se ponen en acto.

En el escenario escolar, el amplio espectro que comprende lo diverso en tanto condición humana tiene múltiples formas o canales de expresión, diferencias que se ponen de manifiesto en la lengua, la cultura, la religión, el sexo, el nivel socioeconómico, el marco geográfico, así como las variadas formas, espacios y tiempos para aprender, incluyendo la *discapacidad*. Estas realidades, sumadas a otras, expresan la complejidad de las situaciones y problemas emergentes en la escuela.

El/la niño/a es integrado/a muy tempranamente a espacios institucionales, entre ellos el educativo, donde permanece un tiempo significativo durante su desarrollo, lo cual le permite formar opiniones particulares sobre distintos aspectos intrapersonales, interpersonales u organizativos.

Estas ideas infantiles, compartidas con los sujetos que integran su vida social, no son reproducidas a la manera de una copia sino elaboradas cognitivamente; constituyen así su concepción original, personal, pero a su vez compartida, del mundo en general y del escolar en particular. Ejemplo de ello, son las que sostienen los/as niños/as sobre aquellos pares cuya escolaridad transcurre con algún tipo de trastorno, y que pueden ser fuente de dificultades en la medida en que no sean explicitadas.

La escuela se erige como un espacio con una cultura y una comunidad específica, dentro de la cual se relacionan diferentes actores que comparten metas y que cumplen distintos roles, significados diferencialmente. Los resultados de algunos estudios sobre las relaciones entre pares refieren que en el ámbito escolar, el modo en que los/as niños/as se relacionan con sus compañeros/as se convierte en un fuerte determinante de la futura conducta social y académica (Gettinger, 2003).

Los trabajos que analizan la relación entre atribuciones causales y rendimiento o comportamiento escolar han seguido en general el modelo teórico propuesto por Weiner (1979, 1986), en donde se explica el rendimiento a partir de la habilidad, el esfuerzo, la dificultad en la tarea, la suerte. El autor entiende por *atribución* la inferencia que una persona hace a propósito de las causas de la propia conducta o de la de otras personas. Dichas causas pueden ordenarse según características como: locus de causalidad en el sujeto o en el entorno (interno/externo), temporalidad (estable/variable) y controlabilidad (controlable/incontrolable).

En continuidad con esta línea teórica, Báez de la Fe & Jiménez (1994) encontraron diferencias entre alumnos/as con y sin dificultades de aprendizaje, además de cambios en función de la edad, con una tendencia a la dicotomía externo/interno.

Los estudios acerca de las representaciones de los actores adultos involucrados en tareas cotidianas con niños/as que presentan necesidades educativas especiales, y también respecto de cómo vivencian estos sujetos sus propias dificultades, son numerosos. Sin embargo, coincidimos con Lewis (1995) en que no se ha puesto suficiente énfasis en indagar lo que los/as niños/as que transitan su escolaridad sin mayores dificultades piensan de aquellos/as que las presentan en el ámbito escolar. Resulta de interés “escuchar” a estos otros protagonistas directos de la integración de los/as niños/as con dificultades en la escolaridad común.

La presente investigación pretende aportar información acerca de cómo los/as niños/as escolarizados/as elaboran “teorías” y construyen explicaciones sobre los trastornos manifestados en el ámbito escolar por algunos/as de sus compañeros/as. Es posible, además, hipotetizar que el reconocimiento de los trastornos mencionados puede asumir características diferenciales según el nivel sociocultural de procedencia.

En función de los propósitos señalados, se realizó una primera fase de sondeo de opiniones con informantes clave, sobre la base de una muestra intencional de profesionales y docentes que se desempeñan en instituciones de salud y educación. Hemos recurrido a esta estrategia metodológica por considerar que no todos los miembros de una población dada poseen el mismo valor como fuentes de exploración. Así, obtuvimos información relevante para el diseño de la entrevista a realizar a los/as niños/as.

Método

Sujetos

Se entrevistó, por un lado, a seis profesionales cuya inserción laboral corresponde a una institución de atención de la salud infantil de la ciudad de La Plata, de los cuales dos son psicólogas que trabajan en el área de los trastornos del aprendizaje escolar, dos fonoaudiólogas que se ocupan del diagnóstico y tratamiento de los problemas del lenguaje oral y escrito, y dos psiquiatras con un amplio conocimiento de la psicopatología clínica infantil. Por otro lado, fueron entrevistados/as doce docentes de los partidos de La

La representación infantil acerca de los niños con trastornos psicológicos en la escuela

Plata y Berisso como informantes de la institución escolar común, de los cuales cuatro se desempeñan como maestras, tres como directoras, y cuatro son miembros de Equipos de Orientación Escolar. En ambos casos, los criterios de selección fueron:

- Al menos diez años de experiencia profesional.
- Reconocimiento de sus pares.
- Posibilidad de brindar informes verbales descriptivos y explicativos.
- Accesibilidad a los/as mismos/as en otros momentos de la investigación.
- Desempeño profesional con niños/as provenientes de diferentes medios socioculturales.
- Experticia en los fenómenos estudiados desde sus diferentes roles, dentro de cada institución.

Respecto de la población infantil, la casuística final estuvo constituida por 90 niños y niñas que cursan tercero, cuarto y quinto año de la Educación General Básica, provenientes de escuelas de la ciudad de La Plata, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que reconocieron compañeros/as con problemas psicológicos en la escuela.

De este grupo, 45 pertenecen a familias de nivel sociocultural bajo (NSCB) y 45 a familias de nivel sociocultural medio (NSCM).

Para la elección de los sujetos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Edad entre nueve y diez años, de ambos sexos, ubicados en un período intermedio de la escolaridad, para garantizar su experiencia con niños/as que presenten diferentes tipos de trastornos y su capacidad para reflexionar y verbalizar sobre ellos.
- Ser identificados por el docente como niños y niñas cuyas actividades escolares se desarrollan sin dificultades.
- Concurrencia regular a la escuela.
- Ser identificados/as en función de la educación y ocupación de ambos padres, como pertenecientes a familias de NSCB o NSCM¹.

Diseño y procedimiento

El instrumento que utilizamos para el sondeo de opiniones a profesionales de la salud y docentes fue una entrevista semiestructurada con preguntas organizadas según las siguientes dimensiones:

- Reconocimiento de los problemas que presentan los/as niños/as en la escuela.
- Frecuencia de los problemas identificados.
- Determinantes de esos problemas.
- Consecuencias para las actividades escolares.
- Opiniones y quejas de los/as alumnos/as y padres y madres con relación a los/as niños/as con problemas.
- Opiniones de los/as profesionales sobre la competencia percibida por el maestro o la maestra para abordar el problema.
- Conocimiento de experiencias de integración.
- Estrategias para establecer relaciones interinstitucionales.

El instrumento final que se utilizó para la exploración de representaciones infantiles fue una entrevista semiestructurada diseñada a tal efecto, con preguntas orientadoras que sirvieron de hilo conductor en la conversación con los sujetos, y que contempló las siguientes dimensiones:

- *Tipo de problemas*: a través de las preguntas incluidas en esta dimensión se busca que los/as niños/as expliciten las manifestaciones específicas de lo que han recortado como "problemas" de sus compañeros en la escuela (ej.: ¿cómo es esto que les pasa?, ¿en qué momento les pasa?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿en qué lugar?, ¿con quién tienen los problemas?).
- *Explicación de los mismos o atribución causal*: se indagan las razones y las relaciones entre factores con que los/as niños/as intentan dar cuenta de los determinantes de los problemas de sus compañeros/as (ej.: "¿a qué se deben los problemas?", "¿qué piensa la maestra?", "¿qué pensás vos?", "¿qué piensa ese chico?")
- *Consecuencias para el propio niño o niña y para los/as otros/as*: se explora la atribución de efectos y derivaciones que estos problemas puedan acarrear en un futuro mediano e inmediato al niño o a la niña

y a los/as "otros/as" (ej.: ¿es un problema para quién?, ¿qué le pasará a ese chico si sigue así?)

- *Definición de problemas infantiles en la escuela:* se busca que los/as niños/as expliciten en un nivel de conceptualización más general y abstracto los tipos de problemas, explicaciones y consecuencias que pudieran suscitarse en la escuela (ej.: "¿qué es para vos tener problemas en la escuela?")

Las entrevistas se realizaron individualmente, generalmente en la escuela a la que concurren los/as niños/as, siguiendo la modalidad del método clínico, que nos permite acercarnos al conocimiento infantil, sus argumentos y justificaciones. Las mismas tuvieron una duración promedio de 40 minutos, fueron grabadas en audio y transcritas textualmente.

Resultados

1. Entrevistas a profesionales de salud

En general, los profesionales de la salud destacan que la consulta por trastornos en la escuela es la más frecuente en la institución en la que trabajan (más del 30%) y aumenta notablemente si se considera el grupo etario comprendido entre los cinco y los doce años. Cuando la escuela promueve la derivación al sistema de salud pone de manifiesto que el/la niño/a presenta dificultades en ese ámbito. Los datos más significativos relevados respecto de cada una de las dimensiones indagadas son los siguientes:

1. 1 Reconocimiento de problemas

Los/as profesionales consultados/as identifican dificultades globales de aprendizaje: niños/as de aprendizaje lento, con retraso mental y con competencia intelectual disminuida, como la consulta más frecuente. Asimismo señalan problemas de conducta o comportamiento que se expresan en hiperactividad, inquietud, déficit atencional, asociados a las dificultades escolares. Los trastornos específicos del lenguaje, si bien generan consultas a edades más tempranas, suelen persistir, interfiriendo en los aprendizajes académicos y en menor medida en la comunicación y las relaciones interpersonales. Aunque menos frecuentes, también se mencionan dificultades específicas de la lectura, escritura, cálculo y psicomotrices. La consulta por comportamiento violento y agresivo en el seno de la escuela va en aumento en correlación con la edad de los/as niños/as.

Con menor frecuencia se mencionan los trastornos emocionales: la ansiedad por separación, la depresión, las inhibiciones y la fobia escolar.

1. 2 Determinantes de los problemas

Aparecen factores vinculados a la competencia intelectual de los/as niños/as; factores sociales y económicos vinculados a la problemática familiar; factores emocionales, referidos a la estructura personal, individual del niño o la niña; dificultades de adecuación a la institución escolar; vacilación y falla en la autoridad de los/as maestros/as; conflictos de violencia familiar.

1. 3 Opiniones sobre la competencia percibida por el/la maestro/a para abordar el problema

En muchos casos, las personas entrevistadas señalan que el o la docente se siente inseguro/a, impotente, incompetente, frustrado/a, sin preparación ni capacitación para resolver los problemas de los/as niños/as con necesidades educativas especiales. Con frecuencia, y paradójicamente, los/as maestros/as no aceptan que no saben qué hacer, poniendo al niño o niña en el lugar “del/ de la que no puede”. Respecto de la capacitación recibida, la sienten como una carga o una imposición. En el caso de aquellos/as que manifiestan interés personal por capacitarse, inician alguna carrera vinculada a su trabajo.

1. 4 Opiniones y quejas de alumnos/as, padres y madres

Los/as profesionales mencionan que algunos/as niños/as son aceptados/as e integrados/as -en menor grado los/as muy inhibidos/as o agresivos/as-; mientras los/as otros/as niños/as colaboran y ayudan. De otros/as, en cambio, se quejan porque “molestan”, “no aprenden”, “están enfermos o locos”, “algo le pasa”, surgiendo así actitudes de competencia, indiferencia o soberbia. Asimismo, los padres y madres expresan malestar cuando se dan situaciones similares a las anteriormente referidas y a partir de las quejas reiteradas de sus hijos/as. En general, no se discuten grupalmente estas cuestiones, y su incidencia en el aula depende de la consideración que el o la docente en particular tenga de estos temas.

1. 5 Conocimiento de experiencias de integración

En general, las experiencias a las que hacen referencia son pocas y con resultados positivos aislados. Se ve a la escuela como mal preparada, ya que si al o la docente se le hace difícil manejar los problemas leves, más conflictivo le

resultará intervenir con niños/as con retraso mental, problemas sociales y/o emocionales mayores. El maestro integrador o la maestra integradora parece aliviar a los/as docentes de la responsabilidad directa en el caso particular atendido, pero esa experiencia no se capitaliza como conocimiento nuevo. Se ha visto que aparecen trastornos de conducta o emocionales secundarios, tal vez por falta de una adecuada adaptación curricular, que se expresan en sentimientos de rechazo, segregación, sufrimiento ante la percepción de las diferencias, agresividad.

1. 6 Estrategias de intervención por parte de los/as profesionales

Todos/as destacan la importancia y utilidad del contacto con la escuela y el Equipo de Orientación Escolar a través de entrevistas personales que se constituyen como el espacio óptimo para dialogar, discutir, reflexionar, elaborar informes, acordar propuestas, capacitar, etc.

2. Entrevistas a docentes

Teniendo en cuenta las dimensiones construidas, presentaremos los resultados generales de las entrevistas.

2. 1 Reconocimiento de problemas

Los/as docentes mencionan dificultades de aprendizaje ligadas a la lectura, la escritura y el cálculo (sobre todo en el primer ciclo), en la expresión oral y escrita y en menor medida, en el razonamiento y resolución de problemas. Asimismo, señalan que los problemas de conducta se vinculan a la imposibilidad de algunos/as niños/as de responder a las exigencias escolares. También se hacen evidentes problemas en las relaciones vinculares con el grupo de pares, así como falta de interés y motivación por las actividades escolares.

2. 2 Determinantes de los problemas

La mayoría opina que hay una interrelación entre los determinantes, destacando la de privación cultural desde el marco familiar, las necesidades básicas insatisfechas, el desempleo y la desintegración familiar con su consecuente falta de contención afectiva. También influyen las dificultades generadas por la institución escolar, que van desde la relación maestro/alumno/a, la propuesta curricular, la organización de la escuela y la burocracia institucional. Según la población, de manera diferente se hace referencia a la escasa concurrencia a jardines de infantes, lo que determina una insufi-

ciente preparación para el ingreso a la escuela. Por otro lado, se señalan diferencias respecto de las expectativas familiares: mientras en algunos casos no hay incentivos para las actividades escolares, en otros los/as niños/as se sienten con demasiadas exigencias.

2. 3 Consecuencias de estos problemas para las actividades escolares

En general, se observa una relación circular entre “no aprender” y “portarse mal”, lo que provoca dificultades que van desde la distracción, desinterés por la tarea, su integración al grupo, hasta la repitencia.

2. 4 Relaciones entre los/as niños/as con dificultades y sus compañeros/as

En el aula, donde se hacen más evidentes las dificultades para responder a las exigencias de aprendizaje, surgen peleas y rótulos descalificantes que culminan en una marginación del grupo. Los/as docentes manifiestan que los/as alumnos/as que no presentan dificultades muchas veces se quejan ante su dedicación a estos/as niños/as.

2. 5 Competencia percibida por el o la docente para abordar los problemas

Las respuestas son variadas: mientras unos/as pocos/as se sienten bien preparados/as por su experiencia, la mayoría dice que ni ellos/as ni la escuela están en condiciones para trabajar con niños/as con necesidades educativas especiales y necesitarían más apoyo y capacitación.

Los/as maestros/as de grado manifiestan que buscan soluciones a través del diálogo con sus compañeros/as y directivos y, a veces, con los miembros del Equipo de Orientación Escolar, pero que este último se halla desbordado por la realidad social y escolar, encontrándose poco disponible para las consultas.

3. Entrevistas a los/as niños/as

Los resultados que aquí se presentan corresponden al análisis de los datos obtenidos a partir de cuatro de las dimensiones que se abordaron en la entrevista: tipos de problemas recortados por los/as niños/as, atribución causal y/o explicaciones de los mismos, consecuencias de esos problemas y definición de problemas en la escuela, teniendo en cuenta el nivel socio-cultural de procedencia. Se ofrecen, en cada dimensión, fragmentos de sus discursos, que ilustran las categorías identificadas.

3. 1 Tipos de problemas recortados por los/as niños/as

A partir de las respuestas analizadas en la dimensión “Tipos de problemas”, (ver tabla 1) resulta significativo destacar que el 80% de niños y niñas de NSCB identifican dificultades de aprendizaje y de conducta asociados, en tanto que en el NSCM es el 61% el que se refiere a este tipo de trastornos. Los problemas que remiten exclusivamente al aprendizaje escolar son recortados por el 7% de niños/as de NSCB, mientras que en el NSCM lo hacen el 24%. Finalmente, un 11% de niño/as de ambos grupos aluden exclusivamente a trastornos de conducta.

Tabla 1: Tipos de problemas de los niños/as en la escuela según nivel sociocultural

TIPOS DE PROBLEMAS	NSCM	NSCB
Conducta y aprendizaje	61%	80%
Solo aprendizaje	24%	7%
Solo conducta	11%	11%
Otros	4%	2%

Para ejemplificar, veamos algunas verbalizaciones de los niños y de las niñas:

Gui, 9 a. (NSCM): “Se portan mal, terminan los deberes y molestan, tiran, escupen papelitos con la lapicera, ¡qué asco!”.

Mil, 9 a. (NSCM): “Un chico que se porta mal, me carga, me pega, les pega a los chicos siempre... No hace las tareas, no hace nada, juega; no sabe hacer la tarea; le dicen que haga y no lo hace. Se escapa del salón. Juega a la pelea, le toca la cola a las mujeres”.

Lui, 9 a. (NSCM): “Le dicen que haga y no lo hace. La maestra le explica y no entiende. Juega y no quiere perder, siempre quiere ganar, pega si pierde, tira del pelo a las chicas, molesta, interrumpe corriendo por el salón, tirando avioncitos, carga. Hace gritar a la señorita. (...) Una compañera que no entiende los números romanos, la maestra le explicaba y no los entendía”.

Ser, 9 a. (NSCB): “Se pelea con todos los chicos, no hace las tareas, se la pasa dibujando. Pega, insulta, sale por la puerta a molestar a otros grados, molesta, quita el lápiz...; termina llorando”.

Noe, 9 a. (NSCB): *“Se porta re mal, dice malas palabras, le contesta a la señora, te roba las figuritas, con todos es así... Tampoco hace los deberes, está molestando, agarra, te saca la regla, las colitas, los lápices, saca montón de cosas; se para, habla, anda caminando, se escapa; la maestra le dice que se quede quieto, que haga los deberes y no los hace, no los entiende; la maestra le explica pero igual no los hace; les pega trompadas a los chicos y a las chicas les agarra de los pelos”.*

Cla, 10 a. (NSCB): *“No saben hacer dictado, cuentas; no saben leer y tienen faltas de ortografía, y eso para hacer las tareas; se pelean con los compañeros”.*

Al analizar estas situaciones problemáticas de manera más detallada se destaca la siguiente relación: con respecto a situaciones de aprendizaje y el rendimiento de los/as niños/as en función de las tareas que deben cumplir, en el NSCM aparecen problemas de aprendizaje relativos a contenidos puntuales o en asignaturas específicas. El comportamiento agresivo, que incluye tanto agresiones físicas como verbales con violencia de diferente intensidad y persistencia, es mencionado más frecuentemente por los/as niños/as de NSCB, en un 41% de los casos (ver tabla 2).

Tabla 2: Situaciones problemáticas en relación al nivel sociocultural

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	NSCM	NSCB
Aprendizajes específicos	5%	1%
Aprendizaje global	8%	8%
Incumplimiento permanente con tareas	5%	10%
Cumplimiento regular con las tareas	14%	6%
Inquietud leve	19%	12%
Inquietud grave	10%	13%
Agresividad	28%	41%
Otros	11%	9%
Totales	100%	100%

3. 2 Atribución causal y/o explicaciones de los problemas

En esta dimensión, los determinantes se atribuyen a características personales del niño o de la niña o al contexto. Las primeras hacen referencia básicamente a tres aspectos: a- motivación, interés, responsabilidad, esfuerzo, en el 31% de los casos de NSCM y en el 23% de NSCB; b- maldad, rebeldía, placer al molestar, en un 44% en el primer grupo y un 62% en el segundo; y c- problemas congénitos, falta de inteligencia o comprensión, en el 19% de NSCM y el 13% de NSCB (ver tabla 3).

Tabla 3: Determinantes internos según nivel sociocultural medio o bajo

DETERMINANTES	NSCM	NSCB
Motivación/esfuerzo	31%	23%
Maldad/rebeldía	44%	62%
Congénito/falta de inteligencia	19%	13%
Otros	6%	2%

En cuanto a los determinantes externos, referidos al contexto, los/as niños/as de ambos grupos se remiten en su mayoría al papel de la familia y sus conflictos, mencionando tanto su función educativa como el tipo de interacciones vinculares.

Mar, 10 a. (NSCM): *“Problema familiar, no tiene; los padres son buenos, es un problema de él, los padres vienen a los actos, el hermano hizo un cumpleaños”.*

Jua, 9 a. (NSCM): *“Porque habla demasiado y le falta estudiar”.*

San, 10 a. (NSCB): *“Era media loquita, le chocó un colectivo y en el cerebro le pusieron plástico”.*

Pao, 9 a. (NSCM): *“No le enseñaron bien, viene de otra escuela. (...) Que no le dieron la ayuda necesaria, por ahí necesitaba una maestra que esté cerca, al lado de ella, y nunca la tuvo”.*

Noe, 9 a. (NSCB): *“Capaz que los padres no lo educaron bien, que tiene problemas en la casa”.*

Lin, 9 a. (NSCB): *“Porque no le enseña la mamá y no estudia en la casa”.*

3.3 Consecuencias mediatas e inmediatas

Las respuestas a esta dimensión no presentan mayores diferencias en los dos grupos en lo que hace a la vida escolar inmediata (aprendizaje, sanción y relaciones interpersonales), aunque, cuando hablan de consecuencias a largo plazo, los/as niños/as de NSCB hacen mención a situaciones de inserción laboral y cuestiones sociales adaptativas.

Fed, 9 a. (NSCM): *“Hay chicos en la escuela que apenas los molestás, te pegan; para mí que esos chicos le van a pegar a él, si le pegan va a seguir igual, después va a robar”.*

Mar, 9 a. (NSCM): *“Repetiría de grado por lo menos; creo que no le haría bien, pero aprendería más”.*

Lui, 9 a. (NSCM): *“No va pasar de grado, le va a ir mal, lo van a suspender; más adelante, bien, porque va a aprender, va a cambiar; si lo suspenden va a pensar que todo lo que hizo en ese momento estaba mal y capaz que cambia”.*

Dai, 10 a. (NSCB): *“Le mandan un montón de notas, la llaman a la directora, también a la policía porque si se pelean, lo lleven a él... Dijeron que iban a llamar a una jueza para que le hicieran no sé qué, pero no hicieron nada. [Pregunta de la entrevistadora]: “¿Cómo le irá en el futuro?” Seguro que va a robar, seguro que le irá mal, no va a saber nada, además”.*

Mar, 9 a. (NSCB): *“La señorita le dice que si se sigue portando así, le va a poner tres notas y lo van a suspender”.*

Cla, 10 a. (NSCB): *“No van a saber estudiar y van a estar mucho en la escuela. No van a saber cuándo alguien les da que lean y que hagan algo”.*

3.4 Definición de problemas en la escuela

Cuando interrogamos a los/las niños/as en la dimensión *definición de problemas*, las respuestas presentaron un alto grado de dispersión, señalándose hasta nueve posibilidades en NSCM, mientras que en el segundo grupo el rango máximo fue de cinco. Si tomamos en cuenta la sumatoria de las cuatro primeras elecciones, las situaciones sociales conflictivas con los/as compañeros/a son las que más se destacan en ambos grupos. Para la primera elección, en los/as niños/as de NSCB aparecen con mayor frecuencia el “portarse mal” (sin mayor precisión) en un 28%, y respuestas que refieren a situaciones vividas como “embarazosas o vergonzosas” en un 20%; mientras

que en NSCM, la elección primera más frecuente se relaciona con vivir situaciones “de desamparo”, en un 23% (ver tabla 4).

Tabla 4: Qué es tener problemas en la escuela según nivel sociocultural

PROBLEMAS	NSC	1ª rta.	2ª rta.	3ª rta.	4ª rta.
	%	%	%	%	%
Situación de desamparo	NSCM	23	22	9	4
	NSCB	9	7	4	4
Situación embarazosa	NSCM	6.5	0	0	0
	NSCB	20	4	0	0
Situación de sanción	NSCM	6.5	6.5	6.5	4
	NSCB	13	9	4	2
Frente a la institución	NSCM	15	9	4	2
	NSCB	28	4	2	0
Frente al aprendizaje	NSCM	15	17	11	11
	NSCB	9	11	15	13
Frente a los/as compañeros/as	NSCM	15	30	28	6.5
	NSCB	9	23	20	11
Frente a la autoridad	NSCM	4	2	22	9
	NSCB	0	17	6.5	2

Jua, 9 a. (NSCM): “No estudiar nada, no prestar atención a la seño y esas cosas, jugar mucho”.

Pao, 9 a. (NSCM): “No entender las cosas, llevar las tareas sin hacer todos los días porque nadie me ayuda, o nadie me apoya”.

Pab, 9 a. (NSCM): “Pelearse y esas cosas, insultar, escupir, todas esas cosas, sacar cosas”.

Nar, 10 a. (NSCM): “Portarse mal; no tener respeto a la bandera, que es un símbolo que vale mucho; mala contestación; no cumplir con los deberes, tareas”.

Mai, 9 a. (NSCB): *“Que firmes el libro de disciplina tres veces, ¡sería re feo!”.*

Mon, 9 a. (NSCB): *“Feo sería; porque todos los otros pasaron a algún grado y yo me quedo siguiendo en el mismo, ¡te agarra vergüenza!”.*

Zul, 10 a. (NSCB): *“Algo malo, porque si me porto mal, me ponen de plantón”.*

San, 10 a. (NSCB): *“No me gusta porque te retan; te mandan notas; además, no quiere mi mamá que me manden notas; una nota mala... dijo mi mamá que me iba a pegar”.*

Dai, 10 a. (NSCB): *“¡Es muy feo! porque si por ahí querés hacer algo, y no se puede hacer, te estás portando mal”.*

Nat, 10 a. (NSCB): *“Ser agresivo, no respetar a la maestra y a los compañeros, no hacer la tarea”.*

Conclusiones

Las respuestas de los/as profesionales de la salud y docentes permiten construir un cuadro de situación de sus opiniones sobre la problemática que abordamos. Los/as entrevistados/as reconocen dificultades para aprender contenidos o habilidades específicas, así como para responder a exigencias escolares en su sentido más amplio, incluyendo los aspectos vinculares y motivacionales.

Los/as profesionales consultados/as consideran que hay una concurrencia de aspectos interrelacionados que inciden en y/o causan los problemas que presentan los/as niños/as en el ámbito escolar. Mencionan, en primer lugar, condiciones culturales, económicas, laborales y vinculares de los grupos familiares de pertenencia, así como sus expectativas. También reconocen cuestiones “situadas” en el propio sistema educativo -curriculares, organizacionales, burocráticas y hasta relacionales- como determinantes, incluyendo las diferencias en el acceso a la escolaridad. Visualizan una relación circular entre “no aprender” y “portarse mal” que produce efectos inmediatos -desatención, desinterés- o mediatos -repitencias-. Un elemento a destacar es que solo unos/as pocos/as docentes se sienten preparados/as para afrontar la tarea áulica cuando hay niños/as con problemas para aprender.

En cuanto a las respuestas de los/as niños/as, el análisis de los resultados nos muestra diferencias según el nivel sociocultural de pertenencia. En primer lugar, los/as niños/as que provienen de familias de NSCB destacan, en referencia a los problemas psicológicos, los trastornos del aprendizaje arti-

culados con los de conducta como “situaciones problemáticas” con repercusiones diarias y permanentes en la dinámica escolar en general y áulica en particular. Estos problemas no tienen la misma magnitud y características para los/as niños/as de NSCM, quienes además recortan dificultades de aprendizaje escolar relacionadas con dominios específicos.

Con respecto a los determinantes y cómo juegan estos en la situación escolar, se da una polarización externo-interno en el NSCB, mientras que en el NSCM los problemas se sitúan preferentemente en el niño o niña y sus características personales, y cómo se manifiestan en diferentes situaciones escolares. La familia con sus problemas y cómo repercuten en el/la niño/a escolarizado/a son mencionados por sujetos de los dos grupos.

En cuanto a las consecuencias mediatas e inmediatas, ambos grupos reconocen repercusiones a nivel del aprendizaje escolar y la posibilidad de recibir sanciones escolares. Las diferencias estriban en que los/as niños/as de NSCM destacan consecuencias vinculadas con sus relaciones en el grupo de pares, y los de NSCB, con la futura inserción laboral. También se puede señalar que solo algunos/as niños/as de NSCM creen que estos problemas son transitorios, sin mayores repercusiones futuras.

Finalmente, al solicitar a los/as niños/as su concepción sobre qué es tener problemas en la escuela, obtuvimos un amplio espectro de respuestas que remiten más a una conceptualización vinculada a un malestar que a una consideración general, más objetivada.

Los/as niños/as de ambos niveles hacen referencia más frecuentemente a problemas vinculados con las relaciones con sus compañeros/as. En segundo lugar siguen las cuestiones que tienen que ver con el cumplimiento de normas y obligaciones, para los/as niños/as de NSCB, y situaciones de desamparo en el NSCM.

Notas

i. A continuación se detallan los criterios para establecer el nivel sociocultural de procedencia:

- Nivel sociocultural bajo:
 - Educación: escolaridad primaria completa o incompleta de ambos padres.
 - Ocupación: trabajo no calificado o semicalificado.
- Nivel sociocultural medio:
 - Educación: escolaridad secundaria completa de ambos padres y escolaridad terciaria completa o incompleta de uno de los padres.
 - Ocupación: profesionales, comerciantes y empleados calificados.

ii. La entrevista incluye otra dimensión que explora las concepciones infantiles sobre las personas con discapacidad.

Referencias

- Ambroselli, C. (1995) "La ética médica y los derechos del niño" (pp.27-38). En S. Lebovici & F. Weil-Halpern (comps) *La Psicopatología del Bebé*. México: Siglo XXI.
- Asociación Psiquiátrica Americana (1994). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales*. Barcelona: Masson.
- Báez de la Fe, B. & Jiménez, J. (1994). "Contexto escolar y comportamiento social". En M. J. Rodrigo, (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castorina, J.A. & Lenzi, A.M. (comps.) (2001). *La formación de los conocimientos sociales en el niño*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (1997). "Prólogo". En P. Lacasa. *Familias y escuelas*. Madrid: Visor.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. & Padilla, M.L. (2000). "El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad". En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- Gettinger, M. (2003). "Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell". En *Journal of School Psychology*, 41, pp. 299-304.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Moscovici, S. (comp.) (1984). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1978[1926]). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Weiner, B. (1979). "A theory of motivation for some classroom experiences". En *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.