

Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela*

Social relations needs of children with intellectual disabilities in the family and at school

Necessidades de relações sociais das crianças com deficiência intelectual na família e na escola

Fecha de recepción: 18-12-2015

Fecha de aceptación: 18-05-2016

Disponible en línea: 30 de junio de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1554>

Victoria Eugenia Cabrera García**, Flor Alba Lizarazo Sandoval***,
Diana Carolina Medina Casallas****

Cómo citar este artículo:

Cabrera-García, V. E., Lizarazo-Sandoval, F.A. y Medina-Casallas, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista educación y desarrollo social*. 10(2), 86-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1554>.

* Artículo resultado de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia de la Universidad de La Sabana (2014–2015), titulada: Necesidades de enseñanza y de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela.

** Candidata a doctora en educación, Universidad de Navarra. Magister en psicología, Universidad de Los Andes. Coordinadora de investigación del Instituto de la familia, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: victoria.cabrera@unisabana.edu.co.

*** Magíster en Asesoría familiar y gestión de programas para la familia, Universidad de La Sabana, Especialista en Ética y Pedagogía, Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana y Matemáticas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de educación básica de la Secretaría de Educación de Yopal. Correo electrónico: florlisa@unisabana.edu.co.

**** Magister en Asesoría familiar y gestión de programas para la familia, Universidad de La Sabana, Especialista en procesos lecto-escriturales Universidad Minuto de Dios, Licenciada en educación con énfasis en educación especial, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de primaria de la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: dianamedca@unisabana.edu.co

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender y profundizar en las necesidades de las familias y de la escuela que tienen niños y niñas con discapacidad intelectual, para establecer relaciones sociales, teniendo en cuenta la percepción de padres, profesores, niños con discapacidad intelectual y compañeros de clase. Se trató de una investigación cualitativa, cuyo instrumento de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, que permite conocer detalles significativos de las experiencias. Entre los resultados se encontró que en la familia se refleja la necesidad de integrar a los niños en actividades sociales cotidianas, debido a que pasan la mayor parte de su tiempo con sus padres o en el colegio. En la escuela se evidencian necesidades para responder ante situaciones negativas, en el manejo de las emociones y en la resolución de conflictos. En ocasiones los niños con discapacidad intelectual, presentan comportamientos agresivos que no facilitan las relaciones con los pares en la escuela.

Se concluye que es necesario que las familias implementen en sus prácticas de crianza hábitos que favorezcan la socialización, como pedir el favor, dar las gracias, dialogar y compartir con otras personas del entorno. En la escuela es necesario que los profesores trabajen de manera muy cercana y complementaria con las familias y capacitar a los niños en negociación y mediación para la resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: discapacidad intelectual; relaciones sociales; necesidades; familia; escuela.

Abstract

The objective of this research was to understand and deepen the needs of families and school with children with intellectual disabilities, to establish social relations, taking into account the perception of parents, teachers, children with intellectual disabilities and classmates. It was a qualitative research, the data collection instrument was the semi structured interview, which identifies significant details of the experiences. Among the results, it was found that in the family it is reflected the need to integrate children in everyday social activities because they spend most of their time with their parents or at school. At school needs are evident to respond to negative situations, in handling emotions and conflict resolution. Sometimes children with intellectual disabilities, have aggressive behaviors that do not facilitate relationships with peers at school.

It is concluded that it is necessary to families to implement in their parenting practices that encourage socializing habits, such as asking the favor, thank, discuss and share with other people around. At school, teachers need to work very closely and complementary way with families and empower children in negotiation and mediation for the peaceful resolution of conflicts.

Keywords: Intellectual disability; social relationships; needs; family; school.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender e aprofundar nas necessidades das famílias e da escola que tem crianças com deficiência intelectual, para estabelecer relações sociais, tendo em conta a percepção dos pais, professores, crianças com deficiência intelectual e colegas de sala de aula. Foi uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que permite conhecer detalhes significativos das experiências. Entre os resultados encontrou-se que na família reflete-se a necessidade de integrar às crianças em atividades sociais cotidianas, porque eles passam a maior parte de seu tempo com seus pais ou na escola. Na escola são evidentes as necessidades para responder a situações negativas, em lidar com emoções e na resolução de conflitos. Às vezes as crianças com deficiência intelectual, têm comportamentos agressivos que não facilitam as relações com colegas na escola.

Conclui-se que é necessário que as famílias implementem em suas práticas de criação hábitos que incentivem a socialização, tais como pedir o favor, agradecer, dialogar e compartilhar com outras pessoas ao redor. Na escola, os professores precisam trabalhar de maneira muito estreita e complementar com as famílias e capacitar as crianças em negociação e mediação para a resolução pacífica de conflitos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; relações sociais; necessidades; família; escola.

Introducción

La socialización es el proceso por el cual los individuos en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad (Vander, 1986). Es la forma como la persona aprende e interioriza en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales del medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir (Rocher, 1990). La socialización es el “saber estar y el sentirse parte de la sociedad en la que vive la familia” (Pérez, 2001).

La investigación base de este artículo, surgió de la necesidad de comprender y profundizar en las insuficiencias de las familias y de la escuela que tienen niños y niñas con discapacidad intelectual, para establecer relaciones sociales. Esto con el fin de identificar sus fortalezas y dificultades al interior de la familia y en su adaptación a la escolaridad en el aula regular. Es un estudio importante si se tiene en cuenta que las relaciones sociales para las personas con discapacidad intelectual, representan una dimensión fundamental dentro de su calidad de vida (Schallock, 2001).

El propósito del artículo es describir algunos de los resultados de la investigación, desarrollada en la comunidad educativa de un colegio que está adelantando la implementación de un

modelo educativo incluyente, teniendo en cuenta que esta población requiere una educación que se ajuste a sus necesidades. Los resultados se convierten en referente para implementar estrategias de intervención y permitir que la inclusión educativa sea una realidad en la práctica.

El documento está compuesto por cinco apartados: en el primero se hace un acercamiento teórico para definir qué se entiende por discapacidad intelectual, las funciones de las familias y de la escuela en la socialización de esta población, el manejo de las emociones y el acoso escolar. En el segundo se describe el método de investigación; en el tercero se presentan los principales resultados de la investigación; en el cuarto se expone la discusión, y en el quinto se dan a conocer las conclusiones de la investigación.

Discapacidad intelectual

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas” (Luckasson, 2002). Se enmarca dentro del concepto de discapacidad en general que “abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación” (CIF, 2001), ha surgido para enfatizar una perspectiva ecológica que se centra en la relación persona- ambiente (AARM, 2002) y desde una teoría de

los derechos humanos de las personas con discapacidad que sostiene “que toda persona es merecedora de tener los medios necesarios para desarrollar su vida óptimamente” (Cardona, Rodríguez & Rodríguez, 2010).

Entendiendo entonces la discapacidad intelectual como una condición donde es tan importante la dimensión biológica del individuo, como su relación con el contexto, es decir el ambiente y la cultura (AAIDD, 11^a ed.), resulta relevante centrar la investigación en las familias y la escuela, ya que en su interior el niño desarrolla de manera casi simultánea diversas relaciones interpersonales y elabora una construcción mental de su realidad social (Esperón, 2005). Además como principales agentes socializadores (Calhoun, 2000) han de compartir responsabilidades y aunar criterios en aspectos tan esenciales como: autonomía creciente, enseñanza de valores, normas, responsabilidades y costumbres (Maestre, 2009).

La relevancia del contexto familiar en el proceso de socialización

La familia es el contexto socializador por excelencia y principal proveedor de apoyo para las personas (Stern, 2005). Le corresponde cumplir las funciones que la sociedad espera de ella, y más específicamente, aquellas que de manera pertinente aseguran los mayores niveles de salud social. Dichas funciones son: la socialización, la equidad generacio-

nal, la transmisión cultural y el control social (Pérez, 2001). En su interior se producen procesos básicos para la vida bajo el cuidado de los adultos, quienes asumen la responsabilidad de cuidar a los hijos (Giddens, 2011). En el seno familiar se aprenden principios, valores, creencias y patrones de conducta mediante la convivencia diaria. Cada familia define su dinámica y estilo de vida con relación a sus integrantes; con sus necesidades, capacidades, contextos y objetivos propios. De esta manera la familia es considerada un ente dinámico, evolutivo, con estilo propio, escala de valores y determinadas actitudes hacia otras familias (Torres, 2002).

El desarrollo de las personas en condición de discapacidad intelectual depende de los mismos factores que son importantes para las personas sin ninguna discapacidad (Gràcia & Vilaseca, 2008). Sin embargo, para la familia el nacimiento de un hijo con discapacidad es un hecho inesperado y extraño que cambia notoriamente sus expectativas. Según Guichá y Navarro (2007), las representaciones sociales que los padres de familia poseen en torno a su hijo con discapacidad y la escasa información frente a la socialización, influyen obstaculizando su proceso de socialización; es por ello que estas familias requieren protección y asistencia necesaria, para contribuir al goce pleno de sus derechos y en igualdad de condiciones. (ONU, Preámbulo X p. 4).

La escuela como escenario de interacción diversa

La escuela es un poderoso medio de inculcación que abre al niño las puertas del mundo de par en par, permitiéndole entrar de lleno en un referente social y cultural más amplio. Allí se relaciona e interactúa con sus pares de edad y con personas mayores, de diferentes procedencias, estratos sociales y estilos familiares, que le sumergen en una cultura común, que no se logra solo en las relaciones familiares o en el vecindario (Sierra 1998).

El reto de la escuela es disponer de un modelo que favorezca la educación inclusiva, entendida como aquella que “atienda con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes” (MEN, 2014), que “posibilite una mayor participación en el aprendizaje reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005) y que “permita que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales sean educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario” (Poter, 2003).

El rol del profesor de grupos heterogéneos

La implementación del paradigma de educación inclusiva requiere que en las escuelas se creen ambientes sociales de justicia y equidad, donde se promueva la participación y el ejercicio de los derechos fundamentales (Sandoval,

2010). En este sentido la postura del profesor es fundamental. Vergara (2015) manifiesta que la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, poniendo en juego también sus deseos, temores y expectativas. Cada profesor de grupos heterogéneos tiene en sus manos el poder y la responsabilidad de direccionar los procesos que minimicen las barreras para el aprendizaje y la socialización, las cuales “surgen de la interacción entre los niños(as) y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (UNESCO, 2000. p. 2).

Al niño con discapacidad al igual que a cualquier otro niño, se le deben permitir múltiples interacciones, ya que estas determinan la aparición de estilos de comportamiento, el desarrollo de la comunicación, la cooperación sensible frente a la diversidad de sus estudiantes y a las condiciones del contexto en que se desarrollan. En este sentido, es relevante la vinculación de las familias para emprender de manera conjunta estrategias en la socialización de los niños, como la enseñanza de valores, hábitos, normas, responsabilidades y costumbres (Maestre, 2009).

El manejo adecuado de las emociones

Según Goleman (1996), las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida

que la evolución nos ha inculcado; y la inteligencia emocional, (IE) es la capacidad que las personas tenemos para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Partiendo de esta definición, propone una reorientación del papel de la enseñanza, con una educación integral del alumno, reconciliando en las aulas el papel de la emoción y la cognición.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional, como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Educar las emociones facilita desarrollarse como persona y reducir la violencia (Verdugo & Parrilla, 2009), posibilitando la resolución pacífica de los conflictos. Dado que el manejo de las emociones es considerado un componente fundamental de la educación, y que con ello el individuo se capacita para enfrentar de mejor manera los retos de la vida cotidiana, queda por sentido que la educación emocional es una responsabilidad conjunta entre las familias y la escuela.

El acoso escolar

El acoso escolar es una realidad social en los establecimientos educativos del país, al punto de ser necesaria una ley para contrarrestarlo. Consiste en una forma de maltrato intencionado y

perjudicial de un estudiante hacia otro (Ley 1620, 2013). La mayor cantidad de casos se registran en el recreo o en el aula, cuando el docente no se encuentra (Ferrán, 2006).

Para que una situación sea considerada acoso escolar según investigadores europeos, debe cumplir tres características: existencia de una o más conductas de hostigamiento reconocidas como intencionales (Cerezo, 2002); repetición de la conducta, no como algo incidental, sino como algo que lo espera sistemáticamente en el entorno escolar (Avilés, 2006) y la duración en el tiempo (Piñuel & Oñate, 2005).

Tipo de estudio

Se trató de una investigación cualitativa la cual “utiliza observaciones y descripciones para recoger los datos y su propósito es reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social determinado” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Se siguieron las etapas de recolección, sistematización, análisis e interpretación de la información, continuando los pasos metodológicos sugeridos por Rodríguez (1996): a) reducción de datos, b) disposición y transformación de datos, c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Participantes

Los participantes en la investigación fueron dos padres, cuatro madres y una madrastra; seis estudiantes en condición

de discapacidad intelectual (5 niños y una niña) entre 9 y 12 años, y cinco compañeros de clase. Para seleccionar la muestra se tuvo en cuenta que los estudiantes contaran con el diagnóstico de discapacidad cognitiva leve o moderada y que estudiaran en la misma escuela; además de los padres o cuidadores de los niños, los profesores y algunos compañeros de aula. El estudio se realizó en una institución de educación básica primaria, donde cursan en el aula regular seis niños diagnosticados con dicha discapacidad.

Instrumentos

El instrumento de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, la cual permite conocer detalles significativos de la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo (Steinar, 2011). Para el caso de esta investigación es la forma como los protagonistas (padres, niños en condición de discapacidad, compañeros y profesores) perciben y describen con sus propias palabras las necesidades que se les presentan para establecer relaciones sociales en los niños y niñas con discapacidad intelectual. Para la elaboración de las preguntas de la entrevista, se tuvo en cuenta el cuestionario que se validó en Taiwán que evalúa las necesidades de las familias de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (Chiu, 2013) y que está en proceso de validación en Colombia.

Procedimiento

La investigación se desarrolló siguiendo las cuatro fases fundamentales propuestas por Rodríguez (1996): Preparatoria; Trabajo de Campo; Analítica; Informativa. En la etapa preparatoria se hizo la revisión bibliográfica o construcción del marco teórico conceptual y el plan de las siguientes actividades. En la etapa de trabajo de campo, se hizo la socialización del proyecto a los padres y a los profesores en la institución educativa y el registro de los participantes voluntarios. En un segundo momento se realizaron las entrevistas por separado a cada uno de los integrantes de la investigación, para evitar que las respuestas estuvieran influenciadas por otros.

En el análisis de la información se siguieron los pasos sugeridos por Rodríguez (2009): a) reducción de datos, debido a la gran cantidad de información suministrada por los participantes, b) disposición y transformación de datos a través de la codificación y categorización y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Resultados

Este estudio se acercó a las necesidades de las familias y de la escuela para el establecimiento de relaciones sociales de niños con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta que como lo menciona (Calhoun, 2000), estas dos instituciones son los principales agentes socializado-

res del niño, además de los pares y los medios de comunicación masiva. Una vez analizada la información, se organizó en tres categorías: integración de los niños en actividades sociales cotidianas, manejo de emociones, resolución de conflictos y situaciones negativas en el entorno escolar.

Integración de los niños en actividades sociales cotidianas

Los niños en condición de discapacidad no hablaron sobre actividades donde sus padres los integren socialmente con otras personas, solo uno de los estudiantes hace referencia de la relación que tiene con sus vecinos y que es buena; los demás solo se refirieron a las relaciones con sus compañeros del colegio, especialmente en los momentos de juego. Un niño con discapacidad intelectual dijo: *“yo busco a mis compañeros y les pido que me dejen jugar”*; otro niño con discapacidad dijo: *“yo Invito a otros a jugar y hacer cosas”*.

Los padres expresaron que ellos integran a sus hijos en algunas de sus actividades sociales como cumpleaños o reuniones con amigos. Una madre sin embargo, aunque lleva a su hijo a compartir con otras personas se siente avergonzada por su comportamiento y prefiere regresar a casa; *“pues yo la verdad, yo a donde voy yo lo llevo, yo le digo tal cosa, entonces ya cuando uno está hablando entonces y el entonces a uno le da como pena y entonces yo le digo vámonos ya pa’ (para) la casa”* (madre de niño con discapacidad). Otra mamá refirió que su niño siempre está

en su casa y que el único lugar al que sale es al colegio, *“No, pues como él casi de la casa no sale, lo único es pues en el colegio y pues los domingos él está es conmigo”* (madre de niño con discapacidad intelectual).

Los compañeros también se refirieron al juego como un medio que les ha permitido entablar relaciones amistosas con los niños y niñas con discapacidad intelectual. Una compañera dijo: *“Ella me invitó a jugar y ahí nos hicimos amigas”* (compañera de niña con discapacidad).

Los profesores expresaron que algunos niños traen desde el hogar unas habilidades sociales que les permiten establecer buenas relaciones con otras personas, especialmente las afines con su manera de comunicarse, como pedir el favor, dar las gracias o ser gentiles, pero que sin duda es en la escuela donde ellos logran ampliar su círculo relacional. Un profesor dijo: *“La escuela es más responsable de eso, ellos aprenden más la socialización es en la escuela”* (profesor de estudiantes con discapacidad intelectual).

Una profesora expresó que en la escuela se les permite a los niños con discapacidad intelectual, participar en todo tipo de actividades que sean de su interés, sin embargo deja entrever la falta de conocimiento por parte de los docentes para enseñarle a esta población y la falta de apoyo para tal fin.

“En el colegio, en todas las actividades. A ellos no les queda grande nada. En danzas, en maracas, en educación

física, en trabajos en grupo, en todo, ellos se meten ahí. Nosotros desde siempre hemos trabajado con niños especiales. Antes de tener cualquier apoyo nosotros teníamos niños especiales, no sabíamos cómo manejarlos pero aquí los metimos en el aula de clase” (profesora de niños con discapacidad intelectual).

Manejo de las emociones y resolución de conflictos

Los niños con discapacidad intelectual dijeron que en su casa les han dicho que no deben agredir a los demás, llamarlos por su nombre, no decir groserías y pedir el favor. Un niño dijo: *“Me han dicho que respete a las personas, como un amigo que dijo que este era nuestro segundo hogar, entonces yo voy y le dije perdón voy a hablar”*. Mientras que otro dijo *“pues que debo portarme bien, no decir mentiras, que no me ponga a charlar en el salón, que no se le debe pegar a las niñas y saludar”*. Para las madres y los padres es importante que sus hijos se porten bien, especialmente cuando van a la escuela y de esa manera evitar conflictos con sus pares. Los padres expresaron que recomiendan a sus hijos que se porten bien y que no busquen problemas. *“Pues se le dice que no pelee y que no se meta con nadie le he dicho que no se meta en lo de los demás”* (madre de niña con discapacidad). A pesar de ello, no todos los niños siguen las recomendaciones aunque sus padres les repitan, les insistan y hasta los castiguen.

“A él toca es siempre repetirle para que haga, toca decirle. Yo le hablo, yo le digo usted puede, yo lo animo... pues yo lo veo que él no lo hace, entonces, hasta que él no lo ve a uno bravo, bravo, no hace las cosas y cuando veo que él no, entonces yo le digo, es la última vez que yo le voy a hablar, si porque yo a él poco le pego si, entonces yo le digo y entonces cuando él ya me ve brava entonces ahí sí... (Madre de niño con discapacidad).

En el contexto escolar se evidenció la manera como los niños manejan sus emociones y resuelven sus conflictos; mientras algunos logran resolver sus diferencias de manera pacífica, otros recurren a métodos agresivos, lo cual les genera dificultades en su socialización, como el rechazo por parte de sus compañeros. Aunque algunos expresaron que han podido establecer relaciones con sus compañeros con discapacidad, otros dicen que es difícil relacionarse con ellos. Un compañero dijo:

“yo no puedo relacionarme con él, es muy cansón, él pide las cosas pero no dice por favor”, “él tiene problemas con los compañeros de pelearse, no es cuidadoso con las personas y en las reuniones de cumpleaños molesta y molesta”.

Los profesores expresaron que algunos niños con discapacidad intelectual han logrado entablar amistad con unos de sus pares:

“uno de los niños es más respetuoso y suave con las niñas y ellas lo quieren más, mientras que el otro se relaciona más que todo con los niños grandes, con las niñas casi no y a las niñas no les llama mucho la atención porque es malgeniado con las niñas”(profesora de dos estudiantes con discapacidad intelectual).

Para otros niños con discapacidad es difícil relacionarse con sus compañeros, debido a la forma como manejan sus emociones, especialmente las relacionadas con situaciones de frustración, que además los llevan a reaccionar de manera inapropiada en situaciones de conflicto. Otra profesora dijo:

“Algo que he visto es que él se ofusca de una manera que, por ejemplo coge una silla como con el propósito de arrojarla a la otra persona, al compañero o hasta a mí, pero él dura un momento, se baña en sudor... poco a poco se va calmando, o sea son momentos de que por algo que el compañero le lleve la contraria, incluso si le quitan algo, él se ofusca inmediatamente”.

Responder a situaciones negativas en el entorno escolar

Algunos niños con discapacidad intelectual dijeron que en caso de ser objeto de comentarios o actitudes negativas hacia ellos, sus padres les han recomendado contarle a los profesores y a los mismos padres para que haya

pronta intervención; otros saben que estas situaciones las deben remediar dialogando *“mi mamá y mi profesor me dicen que no debo pegarle a los demás y que les cuente a ellos”* (niño con discapacidad intelectual); sin embargo hay niños que ante una situación negativa responden de la misma manera: *“El comienza de primero a pegarme, él comienza a pegarme y cuando yo le pego ahí si empieza a llorar, porque yo no puedo dejar que él me pegue”* (niño con discapacidad intelectual).

Los padres o cuidadores de los niños procuran a través de sus recomendaciones prevenir que se vean involucrados en situaciones que los afecten. Un padre contó algunas de las cosas que le han dicho a su hijo compañeros:

“Pues que bobo, que retrasado, que bueno, que pirata, que no sé qué, me toca empezando yo en el círculo de maestros de profesores yo primero voy y hablo con los profesores, mire yo tengo un hijo esto y esto, le muestro el dictamen médico, mi hijo es eso así y asá, que me lo respeten, entonces yo le digo a mi hijo cualquier cosita que se presente así sea una bobadita, usted va a coordinación y le dice a la profesora, o si no él me dice y yo le digo, ¿bueno qué fue lo que pasó con mi hijo?” (Padre de niño con discapacidad).

En el contexto escolar, los compañeros expresaron que los niños con discapacidad reaccionan de diferentes maneras ante situaciones negativas. Una de las niñas dijo que ha visto que su compañera

siempre le cuenta al profesor cuando algunos se ríen de ella, pero también que otro lo hace de forma diferente: “él se defiende con puños” (compañera de niños con discapacidad). Hay otros niños que, según sus compañeros, responden a situaciones negativas de manera asertiva, “pues hablando y perdonando” (compañero de estudiante con discapacidad intelectual).

Los profesores aseguran que los estudiantes no han sido víctimas en la escuela de situaciones como burlas que se originen en su condición de discapacidad intelectual, y que reciben el mismo trato y la misma aceptación que los demás estudiantes.

“Pues lo característico de esta escuela es que aquí no se ve que exista algún tipo de discriminación y la niña es compinchera tiene amigos también en los otros grados. El niño pues es como un poquito menos compinchero pero igual tiene un buen proceso de socialización, en ningún momento hay discriminación o Bullying, aquí son muy bien aceptados” (profesor de niños con discapacidad).

Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprender y profundizar en las necesidades de las familias y de la escuela que tienen niños y niñas con discapacidad intelectual para establecer relaciones sociales. Esto con el fin de identificar sus fortalezas y dificultades al interior

de la familia y en su adaptación a la escolaridad en el aula regular.

Integración de los niños en actividades sociales cotidianas

Las respuestas de los participantes en la investigación evidencian que en la familia se practican pocos hábitos que posibiliten la socialización de los niños y niñas con discapacidad, quedando esa función delegada a la escuela. Ello coincide con el planteamiento de Guichá y Navarro (2007), según el cual las representaciones sociales que los padres de familia poseen en torno a su hijo con discapacidad y la escasa información frente a la socialización, influyen obstaculizando su proceso de socialización.

Algunos profesores, aunque no cuentan con la capacitación necesaria ni con profesionales de apoyo para el manejo de los niños con discapacidad intelectual en el aula regular, los integran en actividades grupales como deportes, danzas, canto, instrumentos y manualidades. De esta manera los niños participan y se integran con los demás compañeros de clase. Esto coincide con el planteamiento de Vergara (2015) que expresa, cómo la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social poniendo en juego también sus deseos, temores y expectativas.

Dicha postura facilita que la educación inclusiva sea una realidad en la práctica, en la medida que las expectativas de los profesores se dirijan a entender

la socialización como un acto propio de la dignidad humana. Ello coincide con lo planteado por Guichá y Navarro (2007), quienes concluyen que al niño con discapacidad al igual que cualquier otro niño, se le deben permitir múltiples interacciones, ya que estas determinan la aparición de estilos de comportamiento, el desarrollo de la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos.

Manejo de las emociones y resolución de conflictos

En el contexto escolar se evidenció el impacto del proceso de socialización que los niños han desarrollado al interior de la familia; mientras en algunos casos los niños logran resolver sus diferencias de manera pacífica, en otros recurren a métodos agresivos. Ante este tipo de eventualidades, las familias y la escuela se apoyan en la búsqueda de la solución más pertinente. Ello corresponde con lo planteado por Maestre (2009), que explica que la familia y la escuela han de compartir responsabilidades y aunar criterios en aspectos tan esenciales como autonomía creciente, enseñanza de valores, normas, responsabilidades y costumbres.

Responder a situaciones negativas en el entorno escolar

Los padres, estudiantes y compañeros mencionaron por lo menos una situación negativa en las que algunos niños con discapacidad participaron, ya fuese de manera activa o de manera pasiva.

En estos casos, los padres y algunos estudiantes han buscado ayuda en los profesores.

Cabe resaltar que las situaciones mencionadas no cumplen los criterios planteados por investigadores europeos para ser catalogadas como acoso escolar: existencia de una o más conductas de hostigamiento reconocidas como intencionales (Cerezo, 2002), repetición de la conducta, no como algo incidental, sino como algo que lo espera sistemáticamente en el entorno escolar (Avilés, 2006) y la duración en el tiempo (Piñuel & Oñate, 2005); sino que se trata de incidentes donde tanto la familia como la escuela, han intervenido de manera oportuna. Tampoco se estableció que las situaciones mencionadas tengan origen en la condición de discapacidad de los niños, sino en su condición de estudiantes.

Conclusiones

Las familias de niños con discapacidad necesitan concientizarse sobre el sentido de la socialización e implementar en sus prácticas de crianza, hábitos como saludar, pedir el favor, dar las gracias e interactuar con diferentes personas de su comunidad, para que se les facilite establecer relaciones sociales.

Las familias necesitan orientación y capacitación sobre estrategias que favorezcan la socialización de los niños con discapacidad intelectual, como motivación, establecimiento de normas y fijación de límites.

Para que los niños en condición de discapacidad intelectual alcancen un desarrollo social que les permita relacionarse con las personas de su entorno, es necesario que en la familia y en la escuela se les integre en actividades que les enseñen a comunicarse con los compañeros; a respetar y valorar las reglas que se adoptan en común y a informar sus sentimientos de manera asertiva.

Los niños con discapacidad intelectual en su condición de estudiantes son vulnerables de ser víctimas de acoso escolar o de actuar como acosadores de otros estudiantes, por lo tanto se hace necesario que se les capacite en negociación y mediación para la resolución pacífica de conflictos.

Para que la educación incluyente sea una realidad en la práctica, es necesario que las familias y la escuela se planteen objetivos comunes de acuerdo a las necesidades sociales de cada niño, y trabajen conjuntamente para alcanzarlos.

Es necesario que los padres y los profesores se ocupen de manera muy cercana y complementaria en estrategias que favorezcan el establecimiento de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual, con el fin de mejorar su calidad de vida.

Para facilitar el desarrollo social de los niños con discapacidad intelectual en la escuela, esta debe flexibilizar las condiciones ambientales, de tal manera que se favorezca tanto la aceptabilidad por parte de toda la comunidad, como

la adaptabilidad de los niños a otros grupos sociales.

Las familias y la escuela requieren una mayor sensibilización sobre las necesidades de los niños con discapacidad intelectual, que se consolide en prácticas que minimicen las barreras propias de su condición, para el establecimiento de sus relaciones sociales.

Para futuros estudios se sugiere profundizar, documentar y sistematizar las fortalezas de prácticas inclusivas desarrolladas por los profesores, de tal manera que contribuyan con la creación de un marco de referencia para crear cultura inclusiva al interior de otras instituciones, al igual que generar espacios de reflexión continuos para profesores, que les permitan fortalecer su labor con experiencias exitosas de otros compañeros.

Así mismo, se recomienda implementar estrategias puntuales que respondan a las necesidades detectadas, como escuela de padres para las familias de niños que poseen barreras para el aprendizaje y la participación, donde se les oriente en la implementación de mejores prácticas para la enseñanza y el establecimiento de relaciones sociales.

Referencias

- AAIDD, (2011). *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*. Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª ed. Alianza Editorial, Madrid.

- AAMR, (2002). American Association on Mental Retardation. Sobre el *Retraso Mental: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo* (Décima edición.)
- Aviles, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú ediciones.
- Baeza, S. (2006). *El imprescindible puente Familia-Escuela: Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Editorial Aprendizaje Hoy, Argentina.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cardona, I., Rodríguez, L. & Rodríguez, J. (2010). *La discapacidad: Una mirada desde los derechos humanos y la educación inclusiva*.
- Cerezo, F. (2008). *Acoso escolar. Efectos del Bullying*. Boletín de Pediatría de Asturias, Cantabria, Catilla y León.
- CIF (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Esperón, L. (2005). *La socialización vista desde la perspectiva de Vigotsky: propuesta de un taller de socialización para maestros de educación básica*. Universidad Pedagógica Nacional, México. D.F.
- Ferrán, B. (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Colección Educación al día, Madrid.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- García, M. & Vilaseca, R. (2008). Cómo mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas. *Siglo Cero*, 39 (226), 44-62.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gordon P, (2003). *Puesta en práctica de la Educación Inclusiva*. Conferencia- San Sebastián, España.
- Guichá, A. & Navarro, C. (2007). *Las representaciones sociales de los padres de familia como facilitadores u obstaculizadores del proceso de socialización de niños con limitación cognitiva integrados al aula regular*. Banco de Objetos Institucional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Hernández, R., Fernández. C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta edición. Ed. Mc. Graw Gill.
- Ley 1620, (2013). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar.
- Ley 1346, (2009). Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas. Art. 24 literal e. Recuperado en: [http:// www. alcaldiabogota](http://www.alcaldiabogota).
- Light, D., Keller, S & Calhoun, C. (2000). *Socialización e identidad a lo largo de la vida*. México: McGraw-Hill. Ed. 7. Cap. 5.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy S., Buntix WHE, Coulter D.L, Craig E.M, Reeve

- A (Eds.) (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (10th. Ed.). American Association of Mental Retardation, Washington D.C.
- Maestre, A. (2009). *Familia y escuela, los pilares de la educación innovación y experiencias educativas*. DEP- LEGAL: GR2922/2007 N° 14. ENERO DE 2009.
- Manjarrés, D., León, E., Martínez, R. & Gaitán, A. (2013). *Crianza y discapacidad, Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional ISBN: 978-958-8650-39-5 Primera edición, 2013 Recuperado en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-329509_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366, (2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Art. 9 y 24.
- Monjas, M. (1999). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CP.
- Ortega, P., Torres, L. E., Reyes, A. & Garrido, A. (2012). Cambios en la dinámica familiar con hijos e hijas con discapacidad. *Revista Psicología Científica*. co, 17, 35 a-45.
- Pérez, J. & Gallego, J. (2001). *Pensar la familia*. Editorial Ediciones Palabra. Madrid, España.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2005). *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Madrid, España.
- Pozzi, E. & Valdés, R. (2008). *Ayudemos al niño a aprender a con VIVIR*. Guía para el cuidado y desarrollo del niño de seis a doce años. UNICEF Uruguay.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder. SASSEN.
- Sandoval, M. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad*. Secretaría de Educación de Boyacá. Neuroharte.
- Schalock, R. & Verdugo, M. (2001). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Hustings College, EEUU y Universidad de Salamanca (INICO).
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. A.
- Sierra, A. (1998). *Educación de la afectividad para el amor y la convivencia: Una alternativa a la educación sexual*. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.
- UNESCO, (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 2.
- Vander, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Vergara, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 10-27.
- Verdugo, M. & Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación. Inclusiva. Monográfico. La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo. *Revista de Educación*, 3 (49), 15-22.