



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

“LA ESCUELA Y LA FAMILIA COMO CONTEXTOS DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS CON N.E.E”

AUTORÍA SONIA REBOLLO ARANDA
TEMÁTICA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
ETAPA EI, EP

Resumen

El siguiente artículo intenta hacer ver la importancia que tienen la escuela y la familia en el desarrollo social y emocional de los niños con necesidades educativas especiales desde las primeras edades hasta la adolescencia.

Palabras clave

Educación, escuela, familia, Necesidades Educativas Especiales, desarrollo social, desarrollo emocional.

1. INTRODUCCIÓN

Dos de las instituciones más relevantes en el desarrollo integral de un niño/a son la familia y la escuela. Esta afirmación cobra más vigencia o relevancia a la hora de referirnos a los niños/as con necesidades educativas especiales (N.E.E.), ya que nos encontramos ante un sector de la sociedad, que por diferentes circunstancias, han sufrido y siguen sufriendo el desconocimiento y la discriminación de la propia sociedad, lo que conlleva reacciones y actuaciones incorrectas e incluso perjudiciales para su desarrollo como ciudadanos.

Por todo ello, cuando hablamos de la intervención psicopedagógica hacia los menores con N.E.E. hace falta hablar tanto de la familia como de la escuela, ya que si dejamos de lado algunas de estas realidades nuestro quehacer se convertiría en una insulsa correlación y sistematización de actividades que buscan una inclusión falta de coherencia y de puesta en práctica de las bases de la propia educación. La familia es un “aliado” y no una institución ajena a la realidad de la escuela.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

A continuación, veremos las respuestas que se dan en la familia antes estos niños/as, con el propósito de reflexionar y dar un pequeño paso para comprender que los nexos bidireccionales que se producen entre la escuela y la familia deben ser de ayuda y compromiso, sobre todo en el desarrollo psicoafectivo los niños/as con N.E.E.

2. LA FAMILIA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO/A CON N.E.E.

Sin duda alguna la discapacidad supone un reto emocional y conductual para toda la familia. Las actividades familiares pueden verse modificadas y la vida familiar alterada, como consecuencia de la discapacidad y la consiguiente rehabilitación. Por eso mismo, si los padres y madres no reciben el adecuado apoyo y orientación en la fase inicial, pueden establecerse entre ellos y el hijo/a discapacitado/a, relaciones inapropiadas que pueden interferir en su normal desarrollo y originar un retardo en la evolución de su madurez emocional.

Como dice Gema Paniagua, en Alvaro Marchesi y otros *“a lo largo del desarrollo del niño, los padres van a tener que decidir sobre tratamientos médicos, elección de profesionales y opciones educativas”* (1999, p. 470), por lo que es necesario que los familiares conozcan adecuadamente la discapacidad de su hijo/a. La familia precisa aprender estrategias que le permitan enfrentarse al hecho de la discapacidad, sin que el niño/a se vea por ello excesivamente afectado, mientras se trata de comportarse y mantener la “normalidad” de la vida familiar.

Hay que tener en cuenta, como afirma Trianes y otros, que *“la familia supone un contexto de seguridad para el niño, donde éste actúa sin mucha preocupación por lo que se piense de él o cómo se le juzgue, sabedor de que se le va a aceptar”* (1997, p. 16), pero, ¿qué ocurrirá si éste no es aceptado como tal es? El descubrimiento de una alteración hace del niño/a un ser especialmente vulnerable, al que se le dedica una mayor atención por parte de sus padres. Este hecho puede conducir, en algunos casos, a una sobreprotección, que tal vez suscite en el niño/a un cierto sentimiento de duda respecto de su eficacia potencial para controlar el medio, lo que consecuentemente restringirá su sentido de responsabilidad, pero *“comprender que un hijo tiene una discapacidad es un proceso que va más allá del mero conocimiento del hecho”* (Marchesi; 1999, p. 473).

Como resultado de ello, la competencia individual y la autonomía personal pueden disminuir o retrasarse en su desarrollo, a la vez que el autocontrol personal y la resolución de problemas pueden resentirse o inhibirse. La natural limitación en ciertas actividades, tareas o ejercicios son otros



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

importantes problemas en esta etapa pues, como es sabido, la exploración del ambiente es algo indispensable para el desarrollo cognitivo o intelectual del niño/a.

Debe tenerse en cuenta que éstos reaccionan en función de sus relaciones de dependencia parental, de sus fobias y ansiedades y de cuáles sean sus capacidades de socialización y tolerancia a la frustración. Durante las primeras fases, es frecuente que en los niños/as aparezcan conductas de irritabilidad, oposición, rechazo, gritos y llantos, etc., problematizándose su comportamiento en el sueño, en la alimentación y en el control de esfínteres, debido en muchas de las ocasiones por la actitud insulsa de los padres que, a veces, actúan como “*si hubieran perdido un ser querido*” (Marchesi; 1999, p. 474).

Las actitudes de los padres a este respecto varían mucho y pueden ser perjudiciales o beneficiosas, según su grado de realismo frente a la discapacidad de su hijo/a, la información que den a éste (jamás conviene engañarles), sus relaciones anteriores con él (de protección, de rechazo, ambivalentes, etc.) y del conocimiento del déficit. Esto puede influir directamente sobre la conciencia de autoeficacia y autoestima del niño/a, ya que estos “*se alimentan, además de la propia observación del sujeto y sus atribuciones, de la retroinformación que damos los adultos y los iguales sobre la conducta del niño*” (Trianes y otros; 1997, p. 56), por lo que será necesario no centrarnos en los fracasos y más en los éxitos de estos.

Una de las actitudes que suelen tener algunas familias al conocer el diagnóstico son la de “encerrarse en sí mismos” y “se enfadaban por nada” con las personas más allegadas (amigos/as, familiares, etc.). Otra actitud negativa que suelen tomar es la de sobreprotección que provoca, a veces, el propio decaimiento del niño/a. Aunque no podemos olvidar que una actitud positiva de éstos puede animar el estado del niño/a. Por lo que, deben convertirse en el apoyo de éste, pero sin llegar a una total dependencia que sería el otro extremo.

En definitiva, podríamos decir que los familiares pasan por las siguientes fases, según Marchesi (1999, pp. 475-476):

- Fase de shock.
- Negación. Fase de reacción (que puede ser: enfado, culpa y/o depresión).
- Fase de adaptación y orientación.

Es en esta última fase (aunque sin dejar de lado el evitar reacciones negativas de los familiares hacia el niño/a de la fase de reacción), donde entra en juego la propia escuela y los profesionales que en ella trabajan, ya que por desgracia la mayoría de las veces la prevención no se puede llevar a la práctica.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

La comunicación entre padre/madre e hijos/as es fundamental para el desarrollo del niño/a, ya que dota de experiencias comunicativas y educativas que marcarán el desarrollo social y afectivo del mismo/a. La participación de los padres es fundamental, no sólo por el matiz de la relación afectiva que les une, sino también para hacer más sencillo, si puede, la generalización de lo aprendido y el desarrollo de una autoestima y autoconcepto acorde con la realidad.

3. LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON LOS NIÑOS CON N.E.E.

Una de las primeras realidades ante las que nos encontramos en la escuela es que como consecuencia de algunas deficiencias físicas o sensoriales, las interacciones entre el niño/a y su medio físico y social son escasas. El niño/a, entre otras cosas, debe integrarse en una sociedad preparada para personas “normales”, lo que origina una fuente importante de conflictos y tensiones. Si a esto le sumamos la inserción en el entorno educativo, podemos decir que los efectos del contacto con un ambiente extraño –como es la institución escolar– que además suele angustiar al niño/a, es lógico que esta situación constituya en muchos casos un potente factor de riesgo de desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, presentando *“problemas de competencia social referidos fundamentalmente a baja aceptación social en su grupo de iguales, conducta interactiva menos frecuente y más inadecuada y déficit de conductas y habilidades de interacción social”* (Monjas Casares y otros; 1995, p. 15), teniendo efectos a corto y largo plazo.

A esto, a veces se le puede sumar el rechazo familiar afectivo, que es tan importante como el escolar. Las consecuencias de todo esto se reflejarán en una disminución en el niño de las relaciones sociales, un efecto natural que suele seguir siempre a las restricciones que le son impuestas al niño/a en su interacción con el medio (Arias Rodríguez y Muñoz Cantero, 1999).

Suelen ser frecuentes, entre los discapacitados/as, el considerar como una experiencia estresante la inserción en la escuela. Sin embargo, para algunos/as la emergencia de estas características en los niños/as discapacitados/as podría explicarse por razones externas a la propia discapacidad. Bastaría con ver la ausencia de programas que preparen al niño/a a la escolarización –así como a la carencia, de orientación y apoyo tanto para el niño/a que ingresa como para sus familiares– para comprender mejor, si es que no explicar, los déficit sociales y culturales que se causan al niño/a. Debemos asumir que este rechazo se debe sobre todo a la *“carencia de habilidades sociales conductuales y cognitivo-sociales adecuadas o a problemas que interfieren o dificultan que el sujeto ponga en práctica las habilidades sociales que poseen”*, por lo que el desarrollo de programas que fomenten estas carencias debe ser esencial (Monjas Casares y otros; 1995, p. 17).

Parece lógico que se insista en la necesidad de diseñar e impartir programas para la preparación y el seguimiento de los niños/as discapacitados/as durante la escolaridad, a pesar de que esta



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

intervención exija un mayor esfuerzo personal y el empleo de ciertos recursos materiales y económicos. Entre las consecuencias beneficiosas de estos programas se han señalado las siguientes: la reducción de los efectos negativos generados por la escolarización, el acortamiento de la situación extresante y lógicamente, un desarrollo de la autoestima y del autoconcepto más positivo (Sureda García, 1999).

El contexto en el que se realiza el aprendizaje, el contexto en que se lleva a cabo la función educativa o se imparte una determinada enseñanza, no es algo trivial. Por eso, precisamente el contexto educativo, el ambiente pedagógico no sólo es relevante sino esencial para los objetivos que persigue la habilitación de los discapacitados/as.

La pedagogía ha ido progresivamente diferenciándose, a la vez que los tratamientos pedagógicos iban también diversificándose en función de cuáles fueran las características y peculiaridades de los grupos a los que se dirigía. Esta sensibilidad ante la diferenciación y su relevancia educativa es un fenómeno relativamente reciente que ha ido progresivamente en crecimiento. La enseñanza individualizada y la educación personalizado ocupan un lugar de honor en el pensamiento pedagógico contemporáneo que, como tal, necesariamente ha de afectar también al ámbito de la atención a las N.E.E.

Como muy bien dice N. García Márquez, el aprendizaje pone en “*contacto al sujeto con la realidad*” (1997, p. 178), y este aprendizaje no es puntual sino más bien continuado, formando parte del proceso de desarrollo integro del individuo, por lo que no es aprendizaje de “fuera a adentro” sino también de “adentro a fuera”, es decir, yo aprendo del medio pero yo también debo aprender de mí mismo, a como funciona y exploro el medio o contexto en el que me desarrollo como persona. Para todo esto es necesario “aprender a aprender”, dándonos cuenta que es lo que conocemos y desconocemos.

Dentro del aprendizaje no podemos obviar que la competencia social atribuye ciertas estrategias a los niños/as para poder vivir en la sociedad en la que se desarrollan como personas. Es importante, por tanto, el trabajo en equipo para favorecer en cierta forma este aprendizaje social que les abre las puertas de un aprendizaje relevante en el desarrollo madurativo de los niños/as, dándoles también la oportunidad de aprender aspectos tan importantes como la empatía, la reciprocidad, respetar las ideas de otros, aprendizaje vicario, etc., la discapacidad no se debe convertirse en un handicap para ello.

De lo afirmado más arriba se concluye la necesidad de prestar una especial atención, desde el ámbito educativo, a las N.E.E. La finalidad de la educación, en este caso concreto, consiste más en educar para la vida que la mera escolarización. La nueva función que aquí se exige es muy posible que desborde o supere al psicopedagogo. Esto significa que también habrá que diseñar un nuevo currículum más amplio y específico, para la formación de los profesionales de la psicopedagogía, ya



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

que sus funciones ni siquiera coinciden con las del psicólogo –a pesar de que compartan con él ciertas actividades y tareas–, por lo que en ningún caso se limitarán en su formación al aprendizaje de la mera aplicación de técnicas de modificación de conducta, dado que los requerimientos que estos profesionales tienen desbordan, indudablemente, este acotado y específico ámbito de actuación. Por lo que, la tarea no es de un profesional “solitario”, sino también de un equipo de profesionales y de personas.

Estos profesionales deberán tener en cuenta las siguientes pautas (Burns, 1990):

- Entre los 4 y los 6 años, el niño/a adquiere la iniciativa para planear y ejecutar determinadas tareas. La eficacia que logra con ellas y la aprobación social que recibe al alcanzar las metas establecidas (el éxito de solucionar bien el problema) generan en el niño/a los sentimientos de competencia y autoconfianza respecto de sus propias capacidades. Por el contrario, repetidas experiencias de fracaso o la desaprobación social respecto de las actividades realizadas, contribuyen al desarrollo en el niño/a de un débil sentimiento de autoeficacia.
- Hasta los 12 años el niño/a va adquiriendo, progresiva y gradualmente, una mayor independencia respecto del entorno familia. En esta etapa concederá una gran importancia a la aprobación/desaprobación que recibe respecto de sus esfuerzos, adquisición de habilidades y consecución o no de determinados éxitos. A través de estas experiencias el niño/a interioriza reglas y principios, lo que de modo adicional robustece la estabilidad de sus conceptos, juicios y autovaloraciones iniciales.

Tanto el déficit como la sobreprotección durante estos períodos pueden restringir las oportunidades que el niño/a tiene de interacción social, especialmente con sus compañeros/as. Un niño/a que precise de frecuentes visitas en el aula de logopedas, tenga que salir del aula, etc., puede ser muy fácilmente etiquetado por los demás como “diferente”. Esta calificación y el modo peculiar en que el niño/a percibe este modo de ser diferente, constituyen un importante ingrediente en la configuración de su identidad personal. Las limitaciones físicas, los episodios repetidos de error y las experiencias desagradables asociadas a la discapacidad, pueden limitar sus habilidades y reducir sus oportunidades de éxito, con la consiguiente restricción de sus expectativas, de las metas que se propone alcanzar y de las mismas posibilidades de ejecución de algunas de las actividades que ha proyectado.

También durante la etapa de la *adolescencia* pueden surgir algunos problemas. Durante esta etapa se conquista la autonomía e independencia personales, a la vez que se inician importantes procesos de maduración relativos a la competencia social, sexual y emocional. En esta etapa hay también una gran sensibilidad y preocupación por la apariencia física, siendo relativamente frecuente que discapacidad produzca una imagen corporal del adolescente “no convencional” y, a través de ella, la aceptación de sí mismo. A los adolescentes les resulta especialmente molesto tolerar la dependencia y falta de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

autonomía que se derivan de las necesidades y cuidados especializados a los que están sometidos, lo que muy a menudo les conduce a rebelarse contra la intervención que les ha sido aconsejado. Por otro lado, no debemos caer en el error de tratar exclusivamente a la dificultad, ya que lograremos ante todo los siguientes inconvenientes:

- Provocaremos desinterés y resistencia por parte del alumno/a, ya que no abordaremos nunca lo que a él realmente le puede interesar.
- Intervenir a la deficiencia de forma aislada hace que desconozcamos que factores influyen en ésta y cómo podremos manejar estos para superar los problemas de la vida real (que a veces deberían ser en los primeros hacia los que deberíamos de actuar).
- Que el niño/a se vea como un deficiente y no como una persona, es decir, le impedimos que se sitúe correctamente en la sociedad en el lugar que se merece.
- Impedirá que trabajemos con el niño/a, lo cual es necesario, no sólo hay que trabajar para él. Por esto mismo el profesor/a, y el resto de profesionales y para-profesionales, deben actuar como modelos de imitación y acomodación.
- Impedirá que el niño/a participe en su recuperación. Para ello es vital que participe en la elaboración de la programación de su habilitación y rehabilitación. Debe actuar activamente en lo que sabe, puede y desea saber o manejar.
- Impide que las personas le conozcan tal y como es en todas las facetas de la vida, ya que sólo vemos una, que es, en cierta manera, la más pobre.

Los efectos que la escolarización causa en el niño/a dependen de muy variados factores, por lo que es muy difícil atribuir una mayor o menor importancia a uno solo de ellos. Entre *los factores* que se han señalado como más relevantes respecto de las consecuencias generadas por la escolarización en el niño/a con discapacidad se encuentran los siguientes (Burns, 1990):

- Edad y desarrollo psicosocial del niño/a.
- Naturaleza y severidad de la discapacidad del niño/a.
- Temperamento y características personales del niño/a.
- Características de las experiencias previas a la escolarización.
- Características de la organización del centro escolar.
- Modo en que los padres, hermanos/as, familiares y demás personas relacionadas con el niño/a responden al hecho de la escolarización y la discapacidad.

Pero no todo son aspectos negativos de la escolarización de estas personas. Los *aspectos positivos* suelen ser los siguientes:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

- La atención, disponibilidad de los profesores/as
- La competencia profesional del personal escolar.
- El apoyo recibido por parte de los compañeros/as de clase.
- Las actividades recreativas y los juegos de que han podido disfrutar durante su estancia en la escuela.
- El apoyo interdisciplinar que recibe de todos/as los profesionales.

Podemos decir que la escolarización puede ser un proceso negativo para el desarrollo social de los discapacitados, pero no podemos caer en el error de creer que para ellos/as es mejor no asistir a las aulas, ya que si no caeremos en un grandísimo error , ¿Quién no ha llorado el primer día de colegio al separarse de sus padres? ¿Quién no ha sufrido el etiquetaje de un mote? La escuela es una institución y un espacio enriquecedor de experiencias si privamos de este espacio a las personas de discapacidad estaremos negándoles el derecho a la educación.

Con esta reflexión sólo hemos querido demostrar que en la escolarización de personas con discapacidad se dan una serie de características que deberíamos tener en cuenta, para que no caigan una y otra vez en ellas. Y por supuesto, no hay que negarles el derecho a ir a la escuela, lo que hay que lograr es hacerle esta entrada a una institución tan importante para el desarrollo de sus vidas, como la escolar, más placentera y fácil.

El aprendizaje y la educación son procesos que sirven al perfeccionamiento de cada hombre. Bajo esta perspectiva entendemos que no hay ningún derecho que legítimamente pueda invocarse para privar de este derecho –y hasta deber– del autoperfeccionamiento a ningún ser humano. Así pues, la razón de la discapacidad no es razón suficiente para privar al individuo de ese derecho. Por otro lado, el desarrollo estable y positivo del autoconcepto y la autoestima apunta a dicho perfeccionamiento del hombre en su totalidad, que no tiene un período establecido para su término.

Desarrollando la autoestima y el autoconcepto se favorece y se respeta la dignidad personal. El discapacitado/a alcanza la esperanza porque ha encontrado, o al menos intenta dar sentido a su déficit. Se evita así caer en la desesperanza, aumentan los intereses y puntos de mira del individuo.

La intervención psicopedagógica dedicada a mejorar su autoconcepto y autoestima contribuyen a hacer aún más placentera su vida y deberíamos observarla –la discapacidad- como un elemento terapéutico que redundo no sólo en el perfeccionamiento del niño/a, como ser humano, sino también como persona al reclamar su atención, ocupar su tiempo libre, etc. lo que en último término contribuye a una más favorable evolución de la misma.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

4. CONCLUSIÓN

Debemos impulsar de nuevo la figura de la familia como espacio de aprendizaje y de experiencias que den paso al difícil mundo de la educación que a veces se convierte en una “cuesta arriba” para algunos/as, pero que en realidad es un contexto rico en estímulos de aprendizaje (García Márquez, 1997). Aprender significa entonces, saber situar el aprendizaje, lo que necesita. Por tanto, que los niños/as discapacitados/as, ya desde pequeños/as, sepan que es lo que les sucede cuando no saben responder a necesidades de la vida diaria y saber qué hacen y cómo; cuando responden correctamente a las tareas de la vida, ya que si son capaces de saber donde está el error o la confusión serán capaces de buscar una alternativa a través de la reflexión y no del aprendizaje memorístico.

Las dificultades de aprendizaje del alumnado con discapacidad, al igual que cualquier otro, no son sólo en el ámbito cognitivo sino también aparecen dificultades emocionales o sociofamiliares, es decir, no sólo existen factores intrínsecos a los niños/as sino también extrínsecos a ellos/as. Es competencia del psicopedagogo/a conocer y diagnosticar cuales son las causas del fracaso escolar, relacionado con el déficit, para de esta manera intervenir de la forma más coherente y global posible. Cuando afrontamos el diagnóstico nos podemos encontrar con los siguientes casos:

- Que el problema ha surgido antes de la escolarización y abarca distintos aspectos de su personalidad. Que suele ser muy probable con personas con discapacidad.
- Que el problema ha surgido con el ingreso en la institución escolar. Que suelen ser sobre todo emocionales, debido al choque al ingresar en la institución.

En definitiva, familia y escuela son conceptos que deben fundirse en sus actuaciones y sus propósitos, siendo el propósito fundamental el desarrollo integral del niño/a con N.E.E. Para ello, primero tenemos que verlos como lo que son: niños/as. No olvidemos nunca que todos somos diferentes y todos somos especiales, sólo es necesario conocer a las personas y sus circunstancias para darnos cuenta de ello.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 13 – DICIEMBRE DE 2008

BIBLIOGRAFÍA

1. ARIAS RODRÍGUEZ, M. A. y MUÑOZ CANTERO, J. M. (1999). “Potenciar la autoestima de los alumnos y profesores del área MIDE de la Universidad de A Coruña en el proceso enseñanza-aprendizaje”. *Revista Investigación Educativa*, nº 2 (2), p. 547-553.
2. BURNS, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría., medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Egea.
3. GARCÍA MÁRQUEZ, N. (1997). *Quiero aprender, dame una oportunidad*. Barcelona: Ed. Gedisa.
4. MARCHESI, A. y otros (1999). *Desarrollo psicológico y educación III: Trastornos en el desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Ed. Alianza..
5. MONJAS, C. y otros (1995). “Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con N.E.E. en educación infantil y primaria”. *Siglo Cero*, nº 26 (6), pp. 15-27.
6. SUREDA GARCÍA, I. (1999). “Programa de intervención para mejora del autoconcepto en la E.S.O”. *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 180, p. 511-519.
7. TRIANES TORRES, M.V. y otros (1997). *Competencia social: educación y tratamiento*. Madrid. Ed. Piramide.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Sonia Rebollo Aranda
- Centro, localidad, provincia: Málaga
- E-mail: msonjara@yahoo.es