

**INCIDENCIA DE LA ASIGNACIÓN DE ETIQUETAS DE NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN NIÑOS DEL
GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMERCIAL DE ENVIGADO
SEDE SAN RAFAEL**

SANDRA PAOLA ROMERO ATENCIA

OSCAR ANDRÉS ARBELÁEZ RAMÍREZ

JENNIFER QUINTERO PÉREZ

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

ENVIGADO

2015

**INCIDENCIA DE LA ASIGNACIÓN DE ETIQUETAS DE NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN NIÑOS DEL
GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMERCIAL DE ENVIGADO
SEDE SAN RAFAEL.**

Presentado por:

SANDRA PAOLA ROMERO ATENCIA

OSCAR ANDRÉS ARBELÁEZ RAMÍREZ

JENNIFER QUINTERO PÉREZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

PSICÓLOGO

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

ENVIGADO

2015

Hoja de aceptación

Jurado

Jurado

Envigado, febrero de 2015.

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a Dios y a nuestras familias, en especial a nuestros padres y a nuestros hermanos, porque nos han acompañado a lo largo de nuestra formación académica y profesional y, a la vez, nos han ofrecido un apoyo incondicional en los distintos objetivos que nos hemos trazado.

A ellos dedicamos el fruto de este esfuerzo.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	13
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	16
1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	19
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.2. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	22
2. OBJETIVOS	23
2.1. OBJETIVO GENERAL	23
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
3. JUSTIFICACIÓN	24
4. MARCO REFERENCIAL	27
4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	27
4.2. MARCO TEÓRICO	32
4.2.1. Necesidades Educativas Especiales	32
4.2.2. Educación inclusiva	35
4.2.3. La asignación de etiquetas	40
4.2.4. Importancia de la psicología educativa en el ámbito pedagógico.....	45
4.2.5. Perspectivas teórico-conceptuales del desarrollo infantil	49

4.3. MARCO CONTEXTUAL	57
4.3.1. Historia.....	57
4.3.2. Misión.....	58
4.3.3. Visión	58
4.3.4. Filosofía	58
4.3.5. Organigrama de la Institución Educativa San Rafael de Envigado	59
5. METODOLOGÍA.....	60
5.1. ENFOQUE	60
5.2. MÉTODO.....	61
5.3. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	61
5.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	62
5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	63
5.6. IMPACTO Y RESULTADOS ESPERADOS	64
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	65
6.1. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA.....	65
6.1.1. Dimensión cognoscitiva.....	67
6.1.2. Dimensión psicomotora	82
6.1.3. Dimensión psicosocial	88
6.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	98
7. DISCUSIÓN.....	105
8. CONCLUSIONES.....	108

9. RECOMENDACIONES 111

REFERENCIAS..... 113

APÉNDICES..... 121

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención	67
Tabla 2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.....	68
Tabla 3. Experimenta dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir.....	69
Tabla 4. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; requiere asesoría directa psicossocial	70
Tabla 5. Muestra limitada curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea	71
Tabla 6. Requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus actividades escolares	72
Tabla 7. Presenta dificultades en la escritura	73
Tabla 8. Manifiesta dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos	74
Tabla 9. Registra dificultades en la comprensión de un problema.....	75
Tabla 10. Necesita la repetición constante para adquirir un nuevo conocimiento	76
Tabla 11. Presenta trastornos en la articulación: no pronuncia correctamente	77
Tabla 12. Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse	78
Tabla 13. No reacciona a sonidos fuertes y bruscos	79
Tabla 14. Experimenta dificultades para establecer una comunicación con los demás	80
Tabla 15. Lateralidad: experimenta dificultades para identificar el lado derecho del izquierdo y viceversa.....	82
Tabla 16. Espacialidad: presenta dificultades para situarse en un espacio determinado	83
Tabla 17. Coordinación: presenta dificultades para conectar sus acciones en sus movimientos..	84
Tabla 18. Motricidad fina: evidencia movimientos controlados en actividades manuales y escritur	

ales	85
Tabla 19. Motricidad gruesa: mantiene el equilibrio al experimentar cambios de posición en su cuerpo	86
Tabla 20. Se integra fácilmente a su grupo de compañeros	88
Tabla 21. Requiere apoyo de otros.....	89
Tabla 22. Se aísla de juegos y actividades	90
Tabla 23. Es tímido y triste, y no se relaciona con los otros niños	91
Tabla 24. Presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera; hache berrinches exagerados frecuentes.....	92
Tabla 25. Muestra un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad	93
Tabla 26. Necesita mucho apoyo de maestros y compañeros	94
Tabla 27. No se adapta con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad	95
Tabla 28. Se aísla en los juegos	96
Tabla 29. Resultados de la entrevista semi-estructurada.....	98

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención	67
Gráfica 2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado	68
Gráfica 3. Experimenta dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir.....	69
Gráfica 4. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; requiere asesoría directa psicossocial	70
Gráfica 5. Muestra limitada curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea.....	71
Gráfica 6. Requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus actividades escolares	72
Gráfica 7. Presenta dificultades en la escritura	73
Gráfica 8. Manifiesta dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos.....	74
Gráfica 9. Registra dificultades en la comprensión de un problema	75
Gráfica 10. Necesita la repetición constante para adquirir un nuevo conocimiento.....	76
Gráfica 11. Presenta trastornos en la articulación: no pronuncia correctamente	77
Gráfica 12. Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse	78
Gráfica 13. No reacciona a sonidos fuertes y bruscos	79
Gráfica 14. Experimenta dificultades para establecer una comunicación con los demás.....	80
Gráfica 15. Lateralidad: experimenta dificultades para identificar el lado derecho del izquierdo y viceversa	82
Gráfica 16. Espacialidad: presenta dificultades para situarse en un espacio determinado	83
Gráfica 17. Coordinación: presenta dificultades para conectar sus acciones en sus movimientos	84

Gráfica 18. Motricidad fina: evidencia movimientos controlados en actividades manuales y escriturales	85
Gráfica 19. Motricidad gruesa: mantiene el equilibrio al experimentar cambios de posición en su cuerpo.....	86
Gráfica 20. Se integra fácilmente a su grupo de compañeros.....	88
Gráfica 21. Requiere apoyo de otros.....	89
Gráfica 22. Se aísla de juegos y actividades	90
Gráfica 23. Es tímido y triste y no se relaciona con los otros niños	91
Gráfica 24. Presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera; hace berrinches exagerados frecuentes	92
Gráfica 25. Muestra un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad	93
Gráfica 26. Necesita mucho apoyo de maestros y compañeros	94
Gráfica 27. No se adapta con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad	95
Gráfica 28. Se aísla en los juegos	96

LISTA DE APENDICES

	Pág.
Apéndice A. Consentimiento informado.....	121
Apéndice B. Formato de observación directa	123
Apéndice C. Entrevista semi- estructurada dirigida a docentes de Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael	125
Apéndice D. Consideraciones éticas.....	127

RESUMEN

El propósito de la presente investigación se centró en determinar la incidencia de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael; para alcanzar dicho objetivo, en primer lugar, se observan los aspectos cognitivos, psicomotores y psicosociales de dichos niños con el fin de identificar las etiquetas relacionadas con necesidades educativas especiales; y, en segundo lugar, se hace una valoración de los conocimientos de los docentes del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael sobre el concepto y alcances de las necesidades educativas especiales de sus estudiantes. Esta investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo bajo el método fenomenológico de nivel descriptivo; la muestra estuvo conformada por 30 niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael y 3 docentes de dicho grado. Para el desarrollo de esta investigación se emplearon dos tipos de instrumentos de recolección de información: la observación participante directa y la entrevista semiestructurada. Uno de los resultados de este trabajo investigativo, y que puede ser también una gran conclusión, es que los niños y las docentes no tienen claro qué son las necesidades educativas especiales; por ello es posible afirmar que no saben identificar concretamente cuáles niños y niñas las poseen realmente, ya que, en primer lugar, piensan que cualquier tipo de conducta que se salga de lo “normal” es signo de necesidades educativas especiales en niños y niñas; y, en segundo lugar, los docentes no poseen el pleno conocimiento (ni académico, ni científico) para comprender los comportamientos,

de ahí que fácilmente terminen etiquetando a este tipo de alumnos como estudiantes con esta clase de necesidades, sólo desde la observación de algunas conductas.

Palabras clave: *Etiquetas, Desempeño escolar, Psicología cognitiva, Necesidades educativas especiales, Psicología educativa.*

ABSTRACT

The purpose of this investigation was to determine the incidence of assigning labels with special educational needs in school performance in children of fifth grade of Institución Educativa Comercial de Envigado at San Rafael; for that purpose, firstly, cognitive, psychomotor and psychosocial aspects of these children are observed in order to identify tags related to special educational needs; and, secondly, an assessment of the skills of teachers in the fifth grade of Institución Educativa Comercial de Envigado at San Rafael based on the concept and scope of the special educational needs of their students is made. This research is part of a qualitative approach under the phenomenological method of descriptive level; the sample consisted of 30 fifth graders of Institución Educativa Comercial de Envigado at San Rafael and 3 teachers in that grade. Direct participant observation and semi-structured interview: for the development of this research two types of data collection instruments were used. One result of this research work, and can also be a great conclusion is that the teachers are not clear what are the special educational needs; so it is possible to say they do not know specifically identify which children possess the really because, first, think that any type of behavior that is out of the “normal” is a sign of special educational needs in children; and, secondly, teachers do not have full knowledge (or academic or scientist) to understand the behavior, hence easily completed by labeling these students as students with this kind of needs, just from watching some behaviors.

Keywords: *Tags, School Performance, Cognitive Psychology, Special Educational Needs, Educational Psychology.*

INTRODUCCIÓN

La asignación de etiquetas en las instituciones educativas, especialmente, en los primeros años de formación escolar, se ha convertido en una práctica constante y casi inherente a la labor docente; asignar una etiqueta significa rotular a un estudiante, bien sea como sobresaliente o como poco notable o con alguna clase de déficit bajo algún tipo de limitación de índole cognoscitivo, psicomotor o psicosocial. Es más, se puede afirmar que la asignación de etiquetas es un proceso habitual en los ámbitos escolares; los docentes son dados a prejuizar a sus estudiantes y, por ende, a clasificarlos y encasillarlos de acuerdo con su desempeño académico, sus habilidades sociales, su desarrollo psicomotor y su capacidad de relacionarse con los demás; este tipo de etiquetas implican una valoración positiva o negativa del estudiante y, muchas veces, nace de juicios realizados a priori a partir de la observación generalizada.

Para darle respuesta a las anteriores premisas en el presente trabajo investigativo se realiza un abordaje de la incidencia de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael; para ello se parte de una serie de antecedentes y fundamentos teóricos en torno a conceptos clave como las necesidades educativas especiales, la educación inclusiva, la teoría de la asignación de etiquetas, la importancia de la psicología educativa y el desarrollo evolutivo de los niños en edad escolar. De igual manera, se realiza un trabajo de campo basado en observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas en las que se indaga por los aspectos cognitivos, psicomotores y psicosociales de los niños con miras a la identificación de etiquetas

relacionadas con necesidades educativas especiales, y se valoran los conocimientos de los docentes sobre el concepto y alcances de las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

Los hallazgos principales que se obtuvieron, tanto con el trabajo de campo como con la teoría que al respecto de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en niños y niñas existe, señalan, en primer lugar, que los y las docentes no saben identificar concretamente cuáles niños y niñas las poseen realmente, pues cualquier tipo de conducta que se salga de lo “normal” para los docentes puede ser signo de este tipo de necesidades en niños y niñas; en segundo lugar, los docentes no poseen el pleno conocimiento (ni académico, ni científico) para comprender los comportamientos, de ahí que fácilmente terminen etiquetando a este tipo de alumnos como estudiantes con esta clase de necesidades, sólo desde la observación de algunas conductas; en tercer lugar, se pudo evidenciar que la Institución Educativa Comercial de Envigado Sede San Rafael no cuenta con una adaptación curricular, ni con procesos, ni con recursos pedagógicos con los cuales se pueda abordar las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes que las poseen; en otras palabras, la institución sólo cuenta con acompañamiento esporádico y fragmentado de algunas entidades para afrontar este tipo de necesidades educativas. Sin embargo, lo anterior no desconoce que las y los docentes pueden ser los primeros en darse cuenta de la existencia de este tipo de necesidades educativas en ciertos niños y niñas.

Finalmente, las conclusiones principales de este estudio indican que la asignación de etiquetas es un proceso habitual en los ámbitos escolares, pues los y las docentes son dados a prejulgar a

sus estudiantes y, por ende, a clasificarlos y encasillarlos de acuerdo con su desempeño académico, sus habilidades sociales, su desarrollo psicomotor y su capacidad de relacionarse con los demás. En realidad, las etiquetas asignadas por los y las docentes son un tanto apresuradas en la medida en que son diversos los factores que pueden llevar a un niño o a una niña a comportarse de determinada manera e incluso pueden ser comportamientos propios de la edad.

Lo anterior implica que se recomiende que los y las docentes dejen de lado el modelo de diagnosticar, el cual sólo se está guiando por las conductas observables sin tener en cuenta la historia, el contexto social y escolar, pues esto genera, sin lugar a dudas, que se caiga en etiquetamientos en los momentos en los cuales el niño o la niña se está apenas constituyendo como sujeto. De igual forma, es necesario que se desarrollen y se lleven a cabo programas de sensibilización y capacitación para docentes de las aulas regulares y se fortalezcan acciones para atender a la población infantil y adolescente con necesidades especiales, especialmente en la Institución Educativa Comercial de Envigado Sede San Rafael.

1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se hace referencia al bajo desempeño escolar, se está haciendo alusión a un término propio del contexto educativo entendido como una problemática multidisciplinaria (transdisciplinar) y multicausal, cuyas repercusiones se hacen evidentes en el ámbito del rendimiento escolar y su relación con el éxito o el fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, por ende, merecen un especial análisis desde lo psicológico, pedagógico, antropológico y social. Los orígenes de este concepto se remontan al contexto propio de la escuela obligatoria, en la cual el proceso educativo adolecía de parámetros valorativos subjetivos y por ende sólo era posible su cuantificación en términos de alcanzar una serie de metas de suficiencia.

Lo que pone en evidencia el bajo desempeño escolar no es otra cosa que la asunción de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales, para su comprensión, requieren de diferentes perspectivas que permitan conocer sus causas y efectos, tanto en el estudiante, como en el proceso educativo, la escuela y el cuerpo docente. Al respecto, Bruner (1997), sostiene que la práctica educativa en el aula implica que cualquier innovación que un pedagogo quiera introducir, debe competir y, a la vez, reemplazar las diferentes teorías populares que tradicionalmente han guiado a maestros y alumnos; esta situación, evidentemente, conlleva mayores posibilidades de bajo desempeño escolar.

Precisamente, pretende centrarse la atención en la labor y el rol que debe desempeñar el docente para evitar situaciones de bajo desempeño escolar; para ello, se ha elegido como población a los niños pertenecientes al grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, quienes conforman el denominado Estadio IV de Erikson (citado por Bordignon, 2005) y cuyas edades oscilan entre los 9 y los 11 años; de igual forma, se hace necesario establecer cómo el docente, en ciertas situaciones, y a través de determinadas acciones, puede dar lugar a que el proceso de enseñanza y aprendizaje de un niño culmine en una situación de bajo desempeño escolar.

Y es que como lo explica Narváez (2001), todo docente ejerce el poder en la relación pedagógica asimétrica en la cual participa, la cual:

Faculta para vigilar, controlar y dar órdenes a sus alumnos, quienes deben aprender a recibirlas y a ejecutarlas, incluso renunciando a sus deseos o a sus proyectos de formación. Esta desigualdad de poder o autoridad entre el docente y sus alumnos ha sido abordada por distintos investigadores (Frida Díaz y Gerardo Hernández, 1999; Paul Eggen y Donald Kauchak, 1999; Luisa Irureta, 1996; Alain Coulon, 1995; Carina Kaplan, 1992; Julio Machargo, 1991), quienes en general coinciden en afirmar que los docentes al clasificar o etiquetar a sus alumnos, producen expectativas que tienen importantes repercusiones en la vida escolar de los alumnos (Narváez, 2001, p. 15).

Con este mismo planteamiento coincide Foucault (1984) al establecer que el proceso educativo en sí mismo ejerce la función de vigilar y castigar, no al estilo mismo de las prisiones, pero emulando en parte los mecanismos de control social para la determinación de una conducta requerida en un individuo.

Básicamente, la problemática que pretende abordarse en el presente ejercicio investigativo parte de una situación fáctica que se presenta constantemente en las aulas de clase y que tiene que ver con la actitud prejuiciosa de algunos docentes de asignar “etiquetas” a sus estudiantes; la noción de “etiquetas” hace referencia a la estigmatización sin fundamento que implica la asignación de una determinada psicopatologización de las conductas y de los comportamientos de un individuo; se trata de un problema común en los medios académicos de aportar una mirada estática del educando y de “encasillar” al niño o al adolescente en las instituciones académicas dentro de una determinada patología.

Así, es común ver cómo algunos docentes tienden a etiquetar a un niño caracterizado por un comportamiento inquieto, distraído e impulsivo bajo la denominación de que es un niño con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), diagnóstico que realiza el docente por la mera observación esporádica de su conducta y sin atender a ningún tipo de diagnóstico clínico. Este mismo tipo de etiquetamientos se dan con otras clases de psicopatologías, cuando a ciencia cierta, muchas de las características clínicas se deben entender como conductas propias del desarrollo normal del niño o del adolescente.

Es así como el docente en ocasiones tiende a nombrar como Necesidad Educativa Especial un sinnúmero de acciones de los niños y adolescentes, ubicándolas en el rango de enfermo, o de potencialmente enfermo, o de anormal o de conducta desviada, señalando al individuo como objeto de políticas, estrategias, programas, dispositivos puntuales especiales para poder “corregir” o acomodar la conducta a patrones normales o por lo menos aceptables.

El propósito de este estudio, por tanto, no se centra en verificar lo que desde diferentes vertientes ya se ha abordado; el objetivo de este trabajo tiene que ver sobre cómo influye ese proceso de etiquetamiento en el desempeño escolar de los niños en edad escolar; para ello, se toma como referente los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, buscando así indagar cómo repercute o afecta la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en su rendimiento académico.

1.2. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

Como punto de partida, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo incide la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en los niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Observar aspectos cognitivos, psicomotores y psicosociales de los niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael con miras a la identificación de etiquetas relacionadas con necesidades educativas especiales.

Valorar los conocimientos de los docentes del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael sobre el concepto y alcances de las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.

3. JUSTIFICACIÓN

Se propone elaborar una investigación dedicada específicamente, a dar cuenta de un desarrollo analítico-descriptivo en torno a la incidencia de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, teniendo como base la denominada “Teoría del Etiquetamiento” (o del etiquetaje, de la rotulación, de la reacción social en un sentido más amplio o, en inglés, del *labelling approach*).

De tal manera, se enfatizará en diversas concepciones o conceptualizaciones teóricas traídas por los estudiosos de la mencionada corriente desde el ámbito del interaccionismo simbólico, así como en aquellos postulados básicos que la explican; a su vez, se intentará llevar a cabo una “contrastación” entre ese contenido teórico que informa el enfoque del etiquetamiento y las vivencias esbozadas por los docentes del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael frente a los modos de asignar etiquetas de necesidades educativas especiales a sus estudiantes.

Es de tener presente que esta investigación no estriba en el abordaje de las necesidades educativas especiales, propiamente dichas; antes bien, se centra es en la teoría del etiquetamiento como elemento de rotulación de los estudiantes.

En suma, a manera de propósito general, el trabajo propuesto buscará primordialmente elaborar un análisis conceptual frente a aquel contenido (postulados) que informa la Teoría del Etiquetamiento, teniendo como base la literatura que al respecto ofrece el medio, para, consecuentemente, determinar la posible aplicabilidad u operatividad de esas premisas teóricas en relación con las necesidades educativas especiales de los estudiantes del grado quinto.

Esta investigación puede convertirse en apoyo en los procesos de formación académica de los estudiantes de la Institución Universitaria de Envigado y otras universidades, que se encuentren interesadas en el campo de la psicología educativa.

Para las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, también es muy importante conocer, la coherencia que debe existir entre sus procesos de enseñanza y aprendizaje y las necesidades educativas de sus estudiantes, de cara a sus modelos educativos.

Se toma como punto de referencia el modelo constructivista con un enfoque cognitivo, ya que dicha metodología es la que se trabaja en la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael. De esta manera, se opta por un modelo que ve el aprendizaje escolar como un proceso personal de cada alumno, en donde la enseñanza ayuda a orientar este proceso; en dicho modelo, la actividad del profesor no es un determinante directo y absoluto de la actividad mental y constructiva del alumno, sino que es una ayuda adaptada a esa actividad. En este sentido, los currículos deben adaptarse al enfoque constructivista, y deben procurar la enseñanza de aspectos claves tales como la enseñanza recíproca, la interacción entre alumnos y la adopción de

estrategias de aprendizaje que ayuden al alumno que tiene dificultades para aprender a cambiar de actitud frente al aprendizaje mismo a través de un proceso de enseñanza constructivo.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Al realizar un rastreo previo sobre las principales investigaciones que pudiesen fundamentar los planteamientos del presente estudio, es posible identificar diferentes tipos de trabajos, clasificados según diferentes vertientes conceptuales, tales como: asignación de etiquetas, desempeño escolar y necesidades educativas especiales.

Se destaca en primer lugar el trabajo de Arenas y Martínez (2005) titulado “*De la teoría del etiquetamiento: aplican sus postulados a lo vivenciado por un individuo en su historia de vida*”, en el cual se realiza una aproximación jurídico-conceptual a las nociones de criminalidad y conducta desviada, tomando planteamientos desde el interaccionismo simbólico a través del análisis de una serie de historias de vida. Los autores finalmente exponen las diversas consideraciones conceptuales traídas por los teóricos que se han venido referenciando y en torno a los resultados que dejara la corriente del Etiquetamiento en el ámbito de la criminología; destacan además que no obstante el notable avance teórico que trajo consigo la perspectiva del etiquetamiento en el estudio criminológico, también ha sido objeto de diversas críticas u objeciones, algunas de ellas, inclusive, demasiado radicales, al punto de cuestionar su naturaleza misma de “teoría”, lo que para otros autores, en cambio, no merece reproche alguno. El importante aporte de esta investigación es proporcionar una visión teórico-conceptual sobre la teoría del etiquetamiento.

Por su parte, en el trabajo de Untoiglich (2012) denominado “*Versiones actuales del sufrimiento infantil: una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad*”, se lleva a cabo un análisis de las variables de desatención e hiperactividad, las cuales se han convertido en una de las causas y motivaciones de consulta más comunes en la niñez. Destaca la autora que “*asistimos a un predominio de una modalidad de diagnosticar, que sólo se guía por las conductas observables sin tener en cuenta la historia, ni el contexto social y escolar*” (Untoiglich, 2012, p. 14). Dicha situación ha dado lugar a etiquetamientos, especialmente en aquellos instantes de la vida de los niños en los cuales se está estructurando su personalidad. Desde una perspectiva psicoanalítica, este libro investiga a qué están atentos los niños que no atienden a lo que los adultos esperan y por qué no pueden dejar de moverse, y realiza propuestas de abordaje clínico y educacional que interrelacionan los aspectos psíquicos, neurobiológicos e histórico-sociales. La pertinencia de este estudio para la presente investigación radica en que sustenta en gran parte la tesis que aquí pretende desarrollarse, y es la que tiene que ver con el hecho según el cual, en los ámbitos educativos los estudiantes son propensos a ser etiquetados por docentes, directivas, psicorrientadores y hasta por los mismos padres de familia, cada uno dando un diagnóstico a priori, sin fundamentos científicos que sustenten la asignación de un rótulo determinado.

En el trabajo de Arias y Sánchez (1997), titulado “*Efectos de un programa de sensibilización y capacitación para docentes de aula regular y especial sobre el conocimiento y la observancia de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales*”, se plantea como problema los efectos de un programa de sensibilización y capacitación, para docentes de aulas regulares y

especiales del Municipio de Itagüí, sobre el conocimiento y la observancia de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales en el marco de la integración. Tiene como objetivo determinar los efectos, en el marco de la integración escolar, de un programa de sensibilización y capacitación sobre el conocimiento y la observancia de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales, dirigido a docentes de aulas regulares y especiales del Municipio de Itagüí. Esta investigación, por su parte, realiza importantes aportes sobre el tema de las necesidades educativas especiales, particularmente sobre cómo deben entenderse y atenderse este tipo de necesidades desde el ámbito institucional.

Gutiérrez (2010), en su trabajo denominado *“Fortalecimiento de acciones especiales para atender a la población infantil y adolescente con necesidades especiales de la zona 3 y 7 del Municipio de Envigado dentro del programa de presupuesto participativo”*, da a conocer cada uno de los procesos que se generaron para llevar a cabo el proyecto fortalecimiento de acciones para atender a la población infantil y adolescente con necesidades especiales de la zona 3, y desarrollar acciones que apoyen la atención integral a jóvenes con necesidades educativas especiales Fase III de la zona 7 dentro del programa de presupuesto participativo, en el año 2009 en el municipio de Envigado, convocado por la Secretaria de Educación para la Cultura del Municipio. En la investigación se logró establecer que la intervención profesional del trabajador social debía estar sujeta a las necesidades y problemáticas que se presentan con los actores involucrados, y que la construcción de los procesos y actividades, fueron producto de la comunicación abierta y la participación de los sujetos comprometidos con el proyecto, en la cual el trabajador social se convierte en un facilitador de procesos transformadores para mejorar la calidad de la educación en niños y adolescentes con necesidades educativas especiales de la

comunidad. Este estudio permite comprender la pertinencia de un abordaje multidisciplinario de las necesidades educativas especiales, así como también aporta sustento teórico desde la sociología y la psicología a dicho tema.

En la obra de Toro, Montoya, Vélez, Barrientos, Patiño, Rodríguez y López (2003), titulada “*Las adaptaciones curriculares como estrategia para la integración escolar*”, se plantea que la educación, desde el sistema educativo nacional, es un proceso integral con calidad para todos, tanto para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, como para los que no las presentan. La integración escolar constituye un principio fundamental en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, por lo tanto, se presentan una serie de objetivos, actividades e indicadores de logros, denominados "adaptadores curriculares" que pueden ser aplicados con los niños y niñas integrados en el aula regular. El mayor aporte de este estudio a la presente investigación giró en torno al concepto de educación inclusiva, noción fundamental para entender el entramado curricular necesario para atender las necesidades educativas especiales de los niños en las instituciones educativas.

Finalmente, se destaca el trabajo de Agudelo, Areiza, Arias, Bustamante, López, Roldan, Soto y Zapata (2008) denominado “*La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual*”, en el cual se destaca la importancia de la educación inclusiva en el sistema educativo, con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Reconociendo la existencia de la diversidad, asumiendo que cada persona difiere de otra en aspectos como la cultura, religión, sexo, capacidad y estilos de aprendizaje, entre otras. A partir

de este trabajo, se logró tener un referente sobre el rol del docente en el desarrollo de políticas educativas inclusivas.

Como puede verse, los anteriores antecedentes investigativos permiten entrever que las principales tendencias o aspectos encontrados en los trabajos de investigación sobre la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en niños y niñas giran en torno, sobre todo, a la integración escolar y a la importancia de la educación inclusiva en el sistema educativo, con el objetivo de que se eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación. Estos trabajos, específicamente, plantean que son necesarios programas de sensibilización y capacitación para docentes de aulas regulares y especiales, además de proyectos de fortalecimiento de acciones para poder atender tanto la población infantil como adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, pues se hace imperativo saber cómo deben entenderse y atenderse dichas necesidades en el ámbito institucional. Sólo una sola investigación desarrolla realmente el tema que aquí se determina y es el de Untoiglich (2012), quien señala en su investigación que en los contextos educativos los y las estudiantes son propensos a ser etiquetados, por parte de sus docentes, directivos docentes y psico-orientadores, y hasta por sus mismos padres, dando un diagnóstico apresurado que no tiene fundamentos científicos que validen la asignación de un rótulo o etiqueta determinada. Con ello entonces, quiere decirse, que el tema de la incidencia de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en niños y niñas ha sido guiada, sobre todo, en el marco de la integración escolar, en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza para la población que presenta este tipo de necesidades, en la educación inclusiva y en la participación de las y los docentes en el desarrollo de políticas inclusivas con el ánimo de que se eliminen las barreras para el aprendizaje

y la participación de los y las niñas que poseen necesidades educativas especiales y no en el problema real que se determina aquí: y es que en el contexto educativo, muchas veces, se hace un diagnóstico apresurado de las necesidades educativas especiales en niños y niñas, lo que se traduce en un etiquetamiento, por parte de docentes, de estas necesidades en los y las niñas, lo que, de alguna manera, puede tener una incidencia directa (tanto de tipo negativo como positivo) en el desempeño escolar.

4.2. MARCO TEÓRICO

4.2.1. Necesidades Educativas Especiales

El término “necesidades educativas especiales” surge en 1978, y se elabora para hacer referencia a uno de los ejes fundamentales de las diferentes políticas y prácticas educativas que se habían venido desarrollando en diferentes países con el fin de atender las necesidades particulares de determinados grupos poblaciones. De acuerdo con GRoss (2004), su aparición abrió grandes expectativas en el ámbito de la Educación Especial, ya que supuso un cambio de lenguaje respecto a los viejos conceptos de subnormal, deficiente, etc. y, sobre todo, porque centró su interés en los cambios curriculares y organizativos que los centros debían realizar para dar una respuesta acorde a las mismas. Evidentemente, esta evolución en los conceptos y en la forma de trabajar en los centros regulares abrió una importante perspectiva de cambio para padres, profesores y alumnos que reduciría el riesgo de marginación que muchas personas con discapacidad estaban viviendo.

Ortiz (2000), sostiene que hablar de necesidad educativa implica:

relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones (p. 41).

Según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (Ortiz, 2006), las Necesidades Educativas Especiales y la concepción de la persona con Necesidades Educativas se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje en todos los estudiantes, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye de manera significativa a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

Necesidad educativa es un termino que implica relatividad, interactividad, y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante pueda precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal.

Desde la concepción ecológica las necesidades educativas son el producto de la interacción entre las características personales y de los entornos en los que se forma la persona, indicando que no son condiciones estáticas, ni predeterminadas antes de que ella acceda al aprendizaje: Apuntan a ser consideradas bajo una concepción pedagógica y en la estructura de apoyos; el elemento fundamental del concepto es analizar las características individuales con las condiciones contextuales y la forma de involucrar los entornos para la oferta de servicios.

Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de:

Medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula y Servicios de apoyo especial.

Es importante aclarar que las Necesidades Educativas Especiales pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales. La necesidad educativa define el tipo de profesional de apoyo que se requiere para su orientación. Se espera que una vez sean consideradas en el currículo flexible, se asuman como necesidades individuales, en las cuales se tengan en cuenta las condiciones de acceso, permanencia y promoción en términos de adecuaciones, apoyos y servicios.

Lo anterior, remite al hecho de que todos los estudiantes pueden presentar necesidades educativas individuales propias y específicas para el acceso a las experiencias de aprendizaje y la satisfacción de estas necesidades, entendida como oferta de apoyos, no siempre requiere una atención pedagógica individualizada. Cabe también señalar que no todas las necesidades individuales se convierten en especiales, puesto que sólo comprometen algunos aspectos del desempeño y no la totalidad de las posibilidades del estudiante.

4.2.2. Educación inclusiva

Para entender mejor el tema de las necesidades educativas especiales, es importante focalizar la atención en la educación inclusiva para tener una visión muy distinta de las características y necesidades que cada niño y adolescente evidentes durante su ciclo escolar, las cuales son producto de diversos factores biológicos, ambientales o psicosociales que inciden en su desarrollo.

Para Toro et al. (2003), la educación inclusiva implica la creación de condiciones óptimas para el desarrollo de todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en todos los entornos que lo involucra (familia, escuela, y comunidad) donde sea posible construir con los individuos escenarios que les permita estar seguros de sí mismos, respetados por los demás , reconociendo que no solo tienen derechos, sino también responsabilidades que los involucra con la realidad , y que de algún modo afectan o benefician las interacciones y su contexto socio-emocional.

Cuando se hace referencia a condiciones optimas, se requiere no solo de la motivación de la comunidad por mejorar la calidad de vida de los estudiantes con NEE, sino también de una gestión institucional que a través de políticas públicas generen estrategias de participación intersectorial, interinstitucional y de todos los involucrados en la educación. Por tanto se reconoce que una labor y un compromiso constante de la familia, la institución (directivos y docentes) y la comunidad en general, son fundamentales para la construcción de procesos que involucren positivamente a los jóvenes y niños con necesidades educativas especiales a sus continuos escenarios y realidades no solo en su sector específico, sino también en todos los espacios que requieran la interacción con los demás.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), el enfoque educativo inclusivo es una propuesta para la mejora de los centros educativos. Dicho enfoque muestra que las escuelas e instituciones educativas son espacios que requieren de una reconceptualización, es decir, las escuelas deben ser resignificadas como instancias de enseñanza-aprendizaje que deben estar dirigidas a todo tipo de personas; la diversidad de estas comunidades educativas no sólo debe estar representada por religiones, géneros, razas, etc.; sino también por las capacidades y limitaciones de los mismos estudiantes.

Precisamente, uno de los elementos fundamentales en el contexto de la educación inclusiva es lo que se denomina como Index, el cual:

es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista

del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2002, p. 13).

Dicho Index posee una serie de dimensiones y secciones que se enmarcan en el contexto de la educación inclusiva. La primera dimensión, señalan Booth y Ainscow (2002), consiste en crear culturas inclusivas, la cual incluye construir comunidad y establecer valores inclusivos; la segunda dimensión se basa en elaborar políticas inclusivas, conformada por el desarrollo de una escuela para todos y la organización de la atención a la diversidad; y la tercera dimensión es desarrollar prácticas inclusivas, configurada en torno a orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

Otra noción igualmente importante en el marco de la educación inclusiva es la de “apoyo”, el cual, desde una perspectiva pedagógica, busca el fortalecimiento de todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado. Desde esta óptica, *“proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado”* (Booth y Ainscow, 2002, p. 19).

Como puede observarse, la inclusión está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado; y es que la inclusión se constituye como un conjunto de procesos sin fin; en otras palabras:

la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales (...) La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad (Booth y Ainscow, 2002, p. 20).

En resumen, los centros educativos tienen el poder para acabar con todas las barreras necesarias para lograr la inclusión educativa, pero esto es un proceso que se debe ir gestando conforme a las necesidades de la población, necesidad que giran en torno a capacidades y recursos de las escuelas mismas.

Al respecto de la necesidad de instaurar modelos escolares y pedagógicos basados en la noción de “educación inclusiva”, en Colombia se le ha venido apostando a dicho concepto pero con un valor agregado: la calidad; es decir, no basta que las escuelas adopten un modelo de educación inclusiva sino existen los conocimientos, los recursos y personal necesario para que ésta sea una educación con calidad. En este sentido, vale la pena tener en cuenta las precisiones hechas en el documento del MEN y el Tecnológico de Antioquia titulado “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, al respecto de un proyecto iniciado en 2006, el cual tiene como propósito

desarrollar alternativas en las instituciones educativas, que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón

de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades (Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia, 2008, p. 1).

Este proyecto se fija una serie de objetivos y metas que se enmarcan dentro de una política de Estado dirigida a la atención a la diversidad de la población, y que busca minimizar el impacto de problemáticas tales como las inequidad, la exclusión y la fragmentación social, organizar a las comunidades, asignar responsabilidad a diferentes sectores de la sociedad, gestionar recursos, capacitar personal, fortalecer espacios comunes, y sobrellevar y superar los modelos y paradigmas preestablecidos que convertían a la educación en un sistema rígido.

En conclusión, un programa de Educación Inclusiva con Calidad debe desarrollarse según la manera como éste haya sido planeado, teniendo en cuenta lo siguiente:

un acompañamiento técnico, caracterizado en etapas, fases, estrategias y actividades las cuales dan vía al proceso de transformación que deben adelantar las instituciones educativas, de manera gradual y flexible y que de respuesta a las características de los contextos y necesidades de la población en un proceso de cualificación progresiva del servicio educativo (Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia, 2008, p. 24).

4.2.3. La asignación de etiquetas

La Teoría del Etiquetamiento constituye la “columna vertebral” entre las llamadas Teorías de la “Reacción Social”; sobre ella, Arenas y Martínez (2005) sostienen:

Los teóricos del labelling, se centran en desarrollar el componente “definitorial” de la conducta desviada, dando a entender que existe desviación exclusivamente por efecto, a su vez, de la existencia de normas o reglas que califican determinados comportamientos como desviado, mas, si eso es así, quienes se identifican con tal postura teórica deben advertir, que las definiciones de esos comportamientos, para ser válidas y generalmente aceptadas, han de soportarse en un contenido o sustrato material plausible, el cual permita inferir que efectivamente la utilización del respectivo lenguaje –de aquellas categorías descriptivas que le son propias-, en la designación del comportamiento ha censurar, no se aleja de la realidad o mucho menos la contradice (p. 61).

Así las cosas, lo que en principio es interpretado por los teóricos del etiquetamiento como el producto de un ejercicio de poder discriminatorio, en lo que respecta a la definición del comportamiento desviado identificado de manera apriorística, cobra continuidad ahora al hacer referencia a la esfera de aplicación de esa regla o norma definidora del comportamiento reprochable, esto, aplicable al ámbito educativa, implica que el comportamiento desviado es aquel que se asemeja al de una necesidad educativa especial particular, juicio éste realizado de

manera casi arbitraria y sustentado más que en la observación y la experiencia, sin ningún recurso técnico o científico de fondo.

Es así como se ha establecido que aquellas conductas que han sido consideradas como desviadas, deficitarias o incluso excesivas por diferentes individuos en cualquier clase de circunstancias en una cultura, país, región o contexto determinado, de igual manera estas mismas conductas pueden catalogarse inaceptables o anormales en otras.

Al respecto, Puig, Lambert, Rowan, Winfrey, Lyubansky, Hannah, y Hill (1999) sostienen cómo en Jamaica los maestros consideraron que ciertas conductas inapropiadas de los niños representaban un estado transitorio que mejoraría únicamente con el paso del tiempo, mientras que los maestros en Estados Unidos las consideraron como un rasgo de personalidad que sólo mejoraría con la intervención de un especialista.

Oros ejemplos de ello, se identifican en otros estudios:

Williams (2003) encontró que los padres de niños caucásicos juzgaron la conducta de sus hijos como inatenta, hiperactiva o impulsiva con mayor facilidad que los padres de niños afroamericanos o hispanos. Luk, Leung, y Ho (2002) compararon los juicios de padres de niños chinos e ingleses sobre lo inapropiado de ciertas conductas de actividad y concluyeron que un niño chino etiquetado con TDAH en su país sería considerado normal en el Reino Unido (Reyes y Acuña, 2012, p. 67).

De igual manera, puede establecerse que la manera de juzgar una conducta como inapropiada o anormal también varía entre miembros de una misma cultura:

Por ejemplo, Ortiz-Luna y Acle Tomasini (2006) compararon los juicios de padres y de maestros de primaria mexicanos sobre conductas inapropiadas de los niños y encontraron que mientras que los padres juzgaron las conductas como hiperactivas, los maestros las juzgaron como inatentas. En otros países también se ha documentado que padres y maestros tienden a no acordar sobre si la conducta de un niño es anormal (e.g., Antrop, Roeyers, Oosterlaan, & Van Oost, 2002) (Reyes y Acuña, 2012, p. 67).

Algunos autores han sostenido que la asignación de etiquetas depende, en cierta medida, de factores de carácter sociodemográfico como el género, la edad y el nivel socioeconómico, los cuales tienen una alta influencia en la manera como se juzga una misma conducta.

Por ejemplo, Mayes y Bagwell (2005) encontraron que las maestras eran más estrictas para evaluar una misma conducta de un niño y tenían opiniones más positivas sobre la eficacia de los tratamientos farmacológicos para el TDAH que sus colegas hombres. Estos mismos autores y Stevens, Quittner, y Abikoff (1998) encontraron que los maestros que tenían más años de experiencia docente y mayor edad, juzgaron una misma conducta como inapropiada que los que tenían menos edad y experiencia docente. Tolor y Scarpetti (1967) y Alban-Metcalfé, et al. (2002) en cambio, encontraron que los maestros más jóvenes y con menor experiencia

docente, tendieron a juzgar más conductas infantiles como anormales, que los de mayor edad y experiencia docente. Respecto al nivel socioeconómico, Lee y Neuharth-Pritchett (2008) encontraron que los padres con estudios preuniversitarios y de clase social alta tienen a etiquetar a sus hijos con TDAH con mayor facilidad que aquellos con menor educación y con menos recursos económicos (Reyes y Acuña, 2012, p. 67).

Otro tipo de factores se encuentran relacionados con el contexto en el cual se desempeñan los docentes como es el caso del grado escolar, el número de estudiantes del grupo y las características propias de la institución educativa.

Por ejemplo, Amador-Campos, Forns, y Martorell (2001) reportaron que las conductas de niños de 5° y 6° tienden a ser juzgadas como inapropiadas o anormales en mayor grado que las de los niños de grados inferiores. Havey, Olson, McCormick, y Cates (2005) reportaron que maestros de grupos grandes, en comparación con los de grupos pequeños, tendieron a considerar que una proporción alta de sus alumnos (aproximadamente el 5%) exhibían conductas de inatención, hiperactividad e impulsividad. Holst (2008) encontró que los maestros de escuelas urbanas tendieron con mayor frecuencia que los de escuelas rurales a juzgar la conducta de los niños como inapropiada y a referirlos con un especialista (Reyes y Acuña, 2012, p. 68).

Así, desde una perspectiva analítico-conductual, considerar una conducta como normal o anormal, depende de quién la juzgue como tal y que el medio social establece cómo deben comportarse los individuos.

Según los anteriores presupuestos, es común que los seres humanos tiendan a asignar etiquetas, y por ende, resulta mucho más frecuente en el ámbito educativo; sin embargo, este tipo de tendencias prejuiciosas generan problemas en la formación de los estudiantes. Según Arnáiz (2012):

si en lugar de asumir estos presupuestos se siguen modelos basados en la validez exclusiva de la cultura escolar imperante (etiquetar a los estudiantes con una discapacidad o pertenecientes a grupos culturales minoritarios, o con cualquier otra problemática que pudiese interferir en su proceso educativo), se generarán constantes fracasos, aculturación, asimilación, frente al “éxito” escolar de los alumnos procedentes de las clases socioculturalmente dominantes. En este sentido (...) el etiquetado de los “compensados” ha obrado en una dirección contraria a la que supuestamente se pretendía, puesto que las expectativas y las motivaciones de los alumnos se ha comprobado cómo bajaba de modo considerable, autocumpléndose la profecía de que los culturalmente retrasados al principio seguían siéndolo tras su paso por la escuela (p. 32).

4.2.4. Importancia de la psicología educativa en el ámbito pedagógico

Es de gran importancia el acercamiento desde la psicología al ámbito educativo para identificar los factores psicosociales que influyen en el proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes; y posibilitar que haya un proceso continuo y permanente que permita la integración de éste con la comunidad educativa -directivos, maestros, alumnos y familias-, actores fundamentales para generar procesos de cambio.

A partir del acercamiento psicológico en el ámbito educativo se pueden comprender algunos comportamientos de los educandos en los diferentes escenarios en los cuales se desenvuelven. Es importante tener en cuenta que es sólo a partir de ello, que surgen nuevos conceptos que responden a la realidad vivida en la escuela y la familia, y que ellos experimentan.

Se podría decir que desde la psicología, se puede intervenir promoviendo actividades que permitan y faciliten la participación individual y grupal en las necesidades que tienen los estudiantes de hoy para su desarrollo integral, teniendo en cuenta que algunas condiciones sociales dificultan su desarrollo integral. Se requiere por tanto posibilitar en el individuo un cambio de “ser objeto”, para convertirse y reconocerse como agente importante en los ámbitos en los cuales se desarrolla, siendo capaz de transformarse a sí mismo y por ende su realidad.

Como lo plantean Castro, Domínguez y Sánchez (1995), *“este trabajo colectivo es el que puede generar una nueva forma de mirar y de vivir la vida escolar, donde se pueden reconocer*

de forma distinta los participantes de esa cotidianidad. Puede decirse que es aquí donde se construye la pedagogía” (p. 151). Por tal motivo esto obedece a una creación de espacios para el diálogo, el intercambio y la sistematización de las experiencias para la búsqueda conjunta de soluciones y respuestas que son necesarias para construir y abrir nuevas posibilidades para el trabajo interdisciplinario.

Para los psicólogos es fundamental conocer el contexto institucional y la realidad del problema que aqueja a los niños, niñas y jóvenes, de tal forma que se pueda reconocer los factores psicosociales que intervienen en su “problema educativo” y trabajar en conjunto con sus familias y docentes en un intento de reducir las situaciones conflictivas y/o convertirlas en potencializadoras de cambio.

Precisamente, *“la psicología de la educación se propone generar procesos, desde la teoría y la práctica, en los cuales los individuos dejan de ser objeto de intervención para convertirse en los principales actores”* (Castro, Torrado y Sánchez, 1998, p. 257).

Estos procesos son necesarios en la medida en que es la escuela en donde se visibilizan ciertas dificultades de adaptación en los menores, se requiere reconocer el papel preponderante de la familia y del entorno social, ya que ellos han generado una manera particular de relación entre los niños, niñas y jóvenes y al parecer han propiciado ciertas “alteraciones” del desarrollo individual o en las dificultades de los procesos de aprendizaje y/o sociabilización.

El rol del psicólogo está muy relacionado con la búsqueda de alternativas para resolver las necesidades de un desarrollo integral de los niños y para generar en el ámbito escolar procesos que tengan en cuenta la multiplicidad de aspectos que conforman este desarrollo. En unas condiciones sociales como las nuestras, se hace más probable la formación de personalidades con desarrollos truncados en lo afectivo, en lo creativo, en lo moral, etc. (Castro, Domínguez y Sánchez, 1995, p. 153).

Según lo mencionan Castro et al. (1995):

Una posibilidad de la práctica del psicólogo se da alrededor de la preocupación por la organización de la vida escolar, por el tipo de relaciones que allí se vivencia entre maestros y alumnos, entre los alumnos mismos, entre los alumnos y el saber, entre la escuela y la comunidad, etc. (p. 153).

Así las cosas, los anteriores planteamientos permiten determinar que el paradigma tradicional de la educación tiene que cambiar y debe cambiar para dirigirse hacia la estructuración de un enfoque pedagógico en el cual docentes y estudiantes adquieran nuevos roles y compromisos frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esos roles y compromisos de alumnos y profesores deben estar delineados por un enfoque psicopedagógico, el cual procure la formación de individuos y la estructuración de todo tipo de conocimientos, siempre y cuando los niños provengan de un proceso objetivo de selección.

Tal dinámica, se convierte en el derrotero del papel que debe cumplir el psicólogo educativo en la escuela. Para Banz (2002), lo enunciado implica pasar de lo individual a lo sistemático, de lo remedial a lo preventivo, del trabajo aislado al trabajo en equipo y del foco en lo psicológico al foco en lo psicoeducativo. Esto se complementa con el cumplimiento de unas funciones basadas en la creación y el seguimiento de equipos de trabajo, la asesoría a los líderes formales de la institución, la intervención en el mejoramiento educativo, la atención a las necesidades educativas especiales y la asesoría familiar.

En la actualidad, entre otras tareas, el psicólogo debe ser un facilitador y dinamizador de la reflexión colectiva sobre el problema educativo, a nivel general. La generación de procesos de participación y democratización de la vida escolar que incluyan a maestros, padres y alumnos en una tarea básica de la cual puede hacer parte la formación de grupos de trabajo para la comunicación, la autogestión, la reflexión pedagógica, en cada institución. Su objetivo debe ser integrarse a estos colectivos, donde se podrá enfrentar seguramente en mejor los diferentes situaciones y problemas que se vivencian en la escuela. Su tarea fundamental es la de constituirse en un participante activo en el trabajo que realiza la institución para crear un ambiente educativo y para propiciar el desarrollo de prácticas y procesos de construcción de conocimiento (Castro et al., 1995, p. 153).

Es de gran interés para el psicólogo en el ámbito educativo *“asumir al individuo en su medio habitual, reconociéndolo como agente activo, capaz de transformar su realidad inmediata. Por*

ello, la psicología en la educación promueve modalidades de acercamiento que permitan y faciliten formas participativas, individuales, grupales y colectivas” (Castro et al. 1998, p. 256).

Lo que se observa de todo esto es que, tal y como lo exponen Castro et al. (1998), lo educativo no se encuentra limitado al ámbito meramente escolar, al contrario, se refiere a un conjunto más extenso de prácticas de tipo social, que pueden ir desde la crianza y la educación familiar, hasta los procesos de promoción y organización de la comunidad. Ésta comprensión de la psicología de la educación, además de ampliar su dominio constituye una apertura que favorece el trabajo interdisciplinario.

4.2.5. Perspectivas teórico-conceptuales del desarrollo infantil

El desarrollo en el ciclo vital ha sido un interés reciente de la psicología y sus raíces se encuentran, sobre todo, en el estudio de los niños; sin embargo, es de anotar que el estudio científico de los niños tampoco es que sea muy antiguo, de hecho casi todos los progresos en este campo pertenecen al siglo XX. Por lo menos, algunas de las razones de este largo retraso en el establecimiento del estudio de la niñez, según señala DeMause (1991), tienen que ver con las actitudes hacia los niños que prevalecieron en buena parte de la historia humana.

En primer lugar, cabe anotar que Locke (1632-1704), de acuerdo con Sanz (2012) fue uno de los primeros en argumentar en su escrito de finales del siglo XVII, que los niños son criaturas racionales, cuya mente puede compararse con una hoja en blanco (Tabula Rasa) en la que se imprime e inscribe la experiencia. Este tema define a los niños como receptores pasivos de

conocimiento, información y hábitos, altamente sensibles a las recompensas y a los castigos. En cambio, para Rousseau, inmortalizado en su libro *Emilio*, el niño es activo e inquisitivo, una hoja en blanco, ni bueno o malo hasta que las remuneraciones y las sanciones de la experiencia ejercen su influencia, sino que es bueno por naturaleza: “un noble salvaje”.

Como puede verse, las ideas de ambos autores llevaron a concepciones fundamentalmente diferentes de la niñez. La descripción de Locke (1632-1704) del niño como una criatura pasiva, moldeada y conformada por las recompensas y los castigos de las experiencias y la noción de Rousseau de un niño activo y explorador que se relaciona deliberadamente con su medio, luego es desarrollada por Piaget (1896-1980).

Autores como Preyer (1841-1897) y Darwin (1809-1882), citados por Sanz (2012), también son relevantes en el estudio del desarrollo y de la concepción de niñez, ya que basaron sus estudios en la observación sobre sus propios hijos, lo que se consideró significativo para los primeros estudios sobre Desarrollo Infantil. Hall, también citado por Sanz (2012), primer presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA), influido por la teoría de la evolución de Darwin (1809-1882), “la ontogenia recapitula la filogenia”, consideraba que el desarrollo de un individuo de una especie equiparaba la evolución de toda especie. Hall describió la evolución de los intereses de los niños por los juegos. En sus estudios fue entonces uno de los primeros en usar cuestionarios para el estudio de los niños, con lo que se convirtió en un pionero importante en la aplicación de procedimientos científicos al estudio del desarrollo humano.

Otro autor que entra a aportar a este concepto de desarrollo infantil es Watson (1878-1958),

quien introduce, según cuenta Sanz (2012), el método experimental basado en la teoría del aprendizaje al estudio del desarrollo, esto dio paso a la creación de un modelo que buscaba las causas de los cambios del desarrollo entre las recompensas y los castigos del ambiente y consideraba al niño como un receptor pasivo de estas influencias. Teorías que hace parte fundamental del concepto de desarrollo y que se considera como puntos de partida y eje céntrico de la formulación de modelos de intervención rehabilitación y que para este estudio resulta fundamental y que llevan adoptar una postura frente a la comprensión del desarrollo.

Con base en ella, otras teorías del desarrollo se han interesado por los cambios que ocurren con el tiempo en los individuos, donde hay una progresión por fases secuenciales y se hace una suposición sobre los aspectos biológicos, de la conducta y la personalidad. Las posturas y planteamientos conductistas o de la teoría del aprendizaje, se concentran en la conducta inmediata de la persona y en el ambiente que influyen en toda la conducta. Dentro de las premisas del conductismo se encuentra el modelo mecanicista, en el cual se considera a los seres humanos como maquinas, como entres pasivos y no activos, en este modelo las consecuencias de la conducta, especialmente los reforzamientos y los castigos están entre los factores más importantes determinantes para el desarrollo.

Pavlov (1849-1936), según Sanz (2012), tras la observación realizada a animales obtiene entonces un lenguaje referido a los estímulos y respuestas propios del condicionamiento clásico. Mientras este modelo se instalaba, Skinner (1904-1990) planteaba, siguiendo a Sanz (2012), que muchas de las conductas o respuestas humanas no son provocadas por ningún estímulo evidente, si no que parecen ser emitidas por el organismo. Lo operante es la consecuencia de una respuesta

determinada que tiene probabilidades de ser repetida, de esta manera las conductas reforzadas tienden a repetirse y las que no a extinguirse. Este modelo también tiene algunas críticas referidas con que no permiten explicar los procesos mentales superiores, en la medida en que destacan las cualidades mecánicas del funcionamiento, no escatiman en aquellas capacidades que se consideran más humanas, como imaginar, pensar, y ejercer un significativo control personal sobre la forma en la que se actúa.

Continuando con las apuestas explicativas del desarrollo es posible combinar elementos de varias teorías para generar otras nuevas teorías y conocimientos, por tal razón se hace necesario estudiar un poco el modelo Cognitivista en donde la teoría de Bandura (n. 1925) hace una combinación de lo conductual y lo cognitivo. En La teoría del aprendizaje social se plantea que un aprendizaje por observación se basa en imitar los modelos de otros. Este planteamiento tiende una brecha que separa las teorías conductistas, que quieren explicar la conducta eternamente según acontecimientos observables, y externos como los estímulos y las respuestas. En consecuencia esta teoría se basa en la noción de que ciertas conductas sociales se refuerzan de diferentes maneras, y de esta forma tienden a repetirse. A la vez reconocen la fuerza de la capacidad de imaginar las consecuencias de los propios actos.

Esta conceptualización permite entrever que las teorías no son únicas e imparitables, si no que pueden ser adaptables de acuerdo a nuevas concepciones. Sin embargo en esta apuesta lo social entra hacer parte fundamental del desarrollo y se desdibuja un tanto la visión central del proceso individual como lo entraría hacer Piaget (1896-1980) con su teoría del desarrollo cognoscitivo.

Piaget (1896-1980) se ocupó entonces como una de sus grandes apuestas por comprender las génesis de los procesos psicológicos. Los teóricos de la cognición se interesan en como conocemos, como obtendremos, procesamos y empleamos la información. Fue entonces a partir de estudios con niños, que determinó que la inteligencia ocupa un papel central en los procesos psíquicos y existe una conexión entre los procesos superiores y lo biológico.

En el marco de esta teoría se definen dos funciones psicológicas denominadas organización y adaptación esenciales en el logro el proceso cognitivo. La adaptación es entendida como aquella dada en dos momentos: la asimilación la cual consiste en reaccionar a partir del aprendizaje y la acomodación que es la respuesta dada a situaciones de acuerdo con los aprendizajes ya adquiridos. Para Piaget (1896-1980) fue necesario realizarse en torno a este planteamiento una nueva apuesta en la que planteo cuatro periodos (fases o estadios) como fueron llamados más tarde, que le permitían al sujeto ir comprendiendo el mundo poco a poco.

Los estadios propuestos para la comprensión de los conocimientos en el niño guarda estrecha relación con la edad y consta de diferentes formas de pensamiento que se dan de manera sucesiva y que aumentan cada vez su nivel de complejidad. Los cuatro estadios que son desarrollados por este teórico se definen como: *Estadio Sensorio-motor*: corresponde al periodo dado desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años de edad. En esta fase, los niños construyen una comprensión del mundo a través de la coordinación de sus experiencias sensoriales (como la visión, y la audición), con las acciones físicas y motrices. *Estadio Pre-Operacional*: Comprende desde los dos hasta los siete años aproximadamente, es la segunda fase piagetiana en la que los

niños empiezan a representar el mundo con sus propias palabras, imágenes y dibujos.

Pensamiento simbólico. *Estadio de operaciones Concretas*: Esta etapa se estima dura desde los siete a los once años. En esta fase los niños pueden llevar a cabo operaciones mentales y el razonamiento lógico. *Estadio de Operaciones Formales*: Este último estadio aparece entre los once y los quince años de edad, es la cuarta etapa en donde hay un pensamiento más abstracto que lógico. En este planteamiento las características del pensamiento de cada una de las cuatro etapas del desarrollo influyen en todo los aspectos de la comprensión.

Es entonces en la construcción del conocimiento independientemente de las etapas del proceso cognitivo, que el descubrimiento, la comprensión de la realidad y la construcción de la misma se convierten en aspectos vitales para generar el aprendizaje, y para ello es necesario integrar lo biológico y lo social.

Ese retomar lo social como parte fundamental del proceso de cognitivo lleva a reflexionar con respecto a que las interacciones sociales son cruciales para el desarrollo cognoscitivo, por lo tanto los diferentes entornos y personas cumplen una función determinante en el desarrollo.

De manera concluyente desde este modelo el desarrollo tiene lugar por medio de la actividad constructiva del sujeto, lo que quiere decir que no es un proceso que depende sólo de las determinaciones biológicas, ni tampoco de las influencias ambientales.

Según Sanz (2012) esta apuesta teórica anterior permite introducir desde su componente social el planteamiento de otro modelo que estableció una visión diferente del desarrollo,

conocido como el Ecológico de Vygotsky (1896-1934) y Bronfenbrenner (1917-2005), en el cual se destaca la importancia del contexto del individuo, y del entorno, en particular el social(o cultural).

En 1924 Vygotsky (1896-1934) sostiene que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive, por lo que los procesos sociales están íntimamente ligados y suelen incidir de manera significativa en el funcionamiento individual. Esto es lo que lo lleva a formular la ley general del desarrollo de las funciones psicológicas superiores las cuales se realizan en colaboración con los otros investigadores. Esto conduce al concepto de Zona de Desarrollo Potencial o Próximo, que indica que el nivel puede elevarse en un individuo cuando cuenta con la ayuda de los otros a través de una experiencia de construcción conjunta, por lo que el concepto de cooperación y del intercambio social en el desarrollo son necesarios para la potenciación de los procesos individuales.

En otra de las apuestas en las cuales se destaca la importancia de la interacción entre el contexto y la persona está la llamada Teoría de los Sistemas, descrita por Bronfenbrenner (1917-2005), quien, al igual que Vygotsky (1896-1934), confiere un papel importante y central a la cultura en la determinación de los procesos y los resultados del desarrollo humano. Como principios básicos de la teoría de los sistemas se tiene entonces que las diferencias en el desempeño intelectual entre distintos grupos son dados en función de su interacción con las diferentes culturas(o subculturas). Por tanto, la competencia cognoscitiva de la persona siempre es relativa a su cultura.

En esta teoría los sistemas psicológicos, biológicos y sociales son sistemas abiertos, cuya existencia depende de la interacción y están sujetos constantemente a cambios. Por lo tanto, la interacción entre el individuo y el ambiente se denomina ecología del desarrollo humano, en donde éste consta de una serie de cambios constantes (acomodaciones) en las interacciones de la persona y el contexto inmediato. También se plantea de fundamental importancia las relaciones que existen entre los aspectos del contexto en los cuales el individuo interactúa, ya que, según Bronfenbrenner (1994), no sólo ellos influyen sobre el sujeto si no que individuo influye en ellos.

El mayor aporte de esta teoría frente al estudio del desarrollo infantil, se da en la descripción detallada de los contextos en los que ocurre el desarrollo. De acuerdo con Bronfenbrenner (1994), el sistema ecológico plantea que la interacción se da en cuatro diferentes niveles de contexto. Que va desde el más inmediato (el más próximo) hasta el más lejano o remoto, estos son denominados como microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema.

El primero de ellos es hace referencia a todas las interacciones que se dan en el nivel inmediato, persona a persona. En el segundo se recogen las relaciones entre los elementos que comprende a la persona como la familia. El tercero se hace referencia a todos los sistemas que forman parte de otros como la comunidad inmediata. Y el último hace referencia a todos los sistemas de interacción, micro, meso y exo, que caracterizan la cultura. Estos son descritos de acuerdo a las ideas, roles sociales, estilos de vida, valores, conductas esperadas, estatus asignados, costumbres, religiones entre otras.

En últimas, esta teoría concluye que tanto los aspectos relacionados al proceso individual del

sujeto, haciendo referencia a lo biológico y a lo particular de su proceso cognitivo, como el contexto en el que este se desenvuelve, en donde se presentan barreras y facilitadores dados desde el contexto, por lo tanto la interacción y adaptación de la persona con los contextos cambiantes son esenciales y determinantes en el desarrollo.

Son entonces las etapas definidas como de confianza contra desconfianza, autonomía contra vergüenza y duda, iniciativa contra la culpa, productividad contra inferioridad, identidad contra confusión de roles y luego las de la vida adulta. Thomasello y Stern, retomando a Erikson (1902-1994), según López (2011), consideran que él insiste en que todas las etapas, de ser cursadas adecuadamente posibilitan el avance en el desarrollo de manera sucesiva siempre y cuando se dé respuesta al conflicto que implica cada una de ellas y se desarrollen estrategias de afrontamiento.

4.3. MARCO CONTEXTUAL

4.3.1. Historia

La Institución Educativa San Rafael de Envigado es un plantel educativo oficial y mixto producto de la fusión en el año 2002 de tres centros educativos del Municipio de Envigado: Escuela Urbana Pío XII, Escuela Urbana San Rafael y Liceo de Envigado.

Esta fusión se hizo mediante la Resolución 15410 del 8 de Noviembre de 2002. La intencionalidad de esta fusión fue la de poder ofrecer a algunos los niños y jóvenes del

Municipio la oportunidad de cursar en un mismo plantel los tres niveles educación formal contemplados en la Ley General de Educación y la Ley 715; preescolar, básica primaria y secundaria, media. La Institución cuenta con la media académica con profundización en Humanidades y media técnica con especialización en comercio y sistemas.

Dirección: Calle 41 A Sur # 26-58 - Barrio San Rafael, municipio de Envigado.

Teléfono: 276 60 12.

4.3.2. Misión

Educación integral con espíritu empresarial.

4.3.3. Visión

Transformación del entorno con responsabilidad social.

4.3.4. Filosofía

El propósito fundamental de formación de la Institución Educativa Comercial de Envigado es rescatar el sentido de la vida como centro del proceso educativo que proporcione trascendencia a la dimensión humana, mediante la construcción de una Institución que reconociendo la alteridad, fomente la búsqueda permanente del conocimiento, la convivencia con creatividad y alegría, en armonía sostenible con el entorno.

Los niños de la Institución Educativa San Rafael vienen en su gran mayoría de hogares humildes, donde se ven gran cantidad de problemáticas que pueden influir en su desarrollo. El vivir solo con uno de los padres es una de las problemáticas que se ha podido evidenciar en las visitas y el contacto con los menores y su respectiva directora de grupo, esta ausencia de uno de los padres obliga al que sí está presente a pasar gran cantidad de tiempo fuera del hogar buscando el sustento económico, dejando al niño al cuidado de una vecina o un familiar en el mejor de los casos, también se presenta que algunos de los niños quedan sin un cuidador por gran cantidad de horas, quedando expuestos a un entorno poco ideal como el que se vive en el barrio San Rafael del municipio de Envigado.

4.3.5. Organigrama de la Institución Educativa San Rafael de Envigado



5. METODOLOGÍA

5.1. ENFOQUE

Desde los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2006), esta investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo; ya que este tipo de investigación se produce al interior de la comunidad, tomando como fuente de análisis el discurso producido por los miembros de esta comunidad (docentes-estudiantes), partiendo de sus propias palabras habladas o escritas y conductas observables. Este tipo de investigación es flexible debido a que ve al escenario y las personas no como variables, sino como el conjunto total, reconociendo a los individuos en su propio contexto teniendo en cuenta su pasado, como también las situaciones y condiciones en las que se hallan en el presente.

Según Sabino (1992), la investigación cualitativa “*radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos para destacar los elementos esenciales de su naturaleza, permitiendo de esta forma obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada*” (p. 126).

5.2. MÉTODO

Para el presente estudio se empleó el método fenomenológico, el cual permitió identificar la descripción de experiencias sobre el fenómeno objeto de estudio, tal y como las experimentan los individuos, en este caso, los niños y docentes del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael. Esto se logró mediante la colaboración y la validación entre los sujetos de estudio, con lo cual se pudieron establecer las bases estructurales en términos de significados.

Las unidades de análisis en este enfoque son las expresiones y relatos de los participantes como las formas diferentes y distintivas de experimentar el fenómeno y no individuos en particular. Las categorías de las descripciones corresponden a esas maneras diferentes de entender el mundo y la relación lógica que puede establecerse entre ellas, lo cual constituye el principal resultado de un estudio fenomenológico (Sabino, 1992, p. 95).

5.3. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Se propuso el desarrollo de una investigación de nivel descriptivo, con el cual se buscó hacer claridad sobre las especificaciones propias del tema en términos de su abordaje, manejo conceptual y práctico.

Tamayo y Tamayo (1999), por ejemplo, resalta entre las principales etapas que componen la investigación descriptiva, un proceso inicial que consiste en definir con claridad las características a describir; en segunda instancia, señala la importancia de seleccionar la muestra y las técnicas para la recolección de información; luego se refiere a la recolección los datos; y finalmente, divulgar los resultados apropiadamente.

Al ser una investigación descriptiva se hace referencia a la “*capacidad de seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto*” (Bernal, 2000, p. 56).

5.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población: niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael.

Muestra: 30 niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, distribuidos en grupos de 10 estudiantes de los grados 5°-A, 5°-B y 5°-C.

De igual forma, se trabajó con un instrumento de recolección de información tipo entrevista, el cual fue aplicado a tres docentes de los grados quintos de la institución.

5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon dos tipos de instrumentos de recolección de información: la observación participante directa y la entrevista semiestructurada.

Para la observación participante directa se tomó como referencia la Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en niños de educación inicial de Lobera (2010); mediante este instrumento* se buscó identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, por medio de un trabajo de atención, reflexión, análisis y recopilación de información, evidencias o productos escolares que permitieran un acercamiento a sus habilidades, capacidades e intereses. Este instrumento valoró indicadores en tres dimensiones de desarrollo: Cognoscitivo, Psicomotor y Psicosocial. Para la aplicación de dicho instrumento, se les solicitó a los padres o acudientes de los niños la firma del respectivo consentimiento informado*.

Por su parte, mediante la entrevista semiestructurada†, se analizaron las perspectivas y conocimientos de los docentes del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael sobre las necesidades educativas especiales de sus estudiantes‡.

* Ver Apéndice B.

* Ver Apéndice A.

† Ver Apéndice C.

‡ Ver Apéndice D.

5.6. IMPACTO Y RESULTADOS ESPERADOS

Más allá de poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica y profesional de los integrantes del grupo de investigación, lo que se buscó fue abordar una problemática que ha estado vigente en el sistema educativo colombiano durante toda su historia, para lo cual era necesaria una posición objetiva que se aventurara en el análisis de la incidencia de la asignación de etiquetas en el proceso escolar desde los medios educativos que puede detonar las necesidades educativas especiales en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

6.1. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DIRECTA

Con el desarrollo de la observación directa se tuvo como propósito identificar diferentes conductas y comportamientos en tres dimensiones específicas: cognoscitiva, psicomotora y psicosocial, por medio de un trabajo de atención, reflexión, análisis y recopilación de información, evidencias o productos escolares que nos permitan un acercamiento a sus habilidades, capacidades e intereses.

La observación se enfocó en hechos de la realidad para darles sentido y establecer enlaces entre situaciones y acciones. Por tanto, la observación fue:

- **Confiable.** Se aseguró de que el hecho observado no era resultado de algo fortuito, sino que era constante y verdadero. Es un aspecto de la conducta del alumno y también se pudo detectar por otras personas.
- **Válida.** La observación adquirió validez porque se aplicó a una situación en la que se aprecia con claridad la conducta del alumno.
- **Precisa.** Se enfocó exclusivamente en el hecho que se deseaba destacar y lo separa de todas las acciones que lo rodean.
- **Objetiva.** Se registró y describió la conducta observada, sin calificarla de buena o mala.

Detección en la dimensión individual:

Propósito: La finalidad de la detección en la dimensión individual se centró en la observación de los detalles propios del desarrollo y ejecución de diferentes competencias de los estudiantes.

Participantes:

Investigador y estudiantes.

Manejo de los indicadores:

1. La presente guía de observación establece indicadores en tres dimensiones de desarrollo: Cognoscitivo, Psicomotor y Psicosocial.
2. La observación se realizó a mediados del ciclo escolar anual.
3. Se aplicó la guía de observación, previo estudio del diagnóstico grupal, a los alumnos cuya conducta y desempeño dentro del grupo presente diferencias significativas en comparación con la del resto de sus compañeros.
4. El tiempo mínimo en el que se observó a un niño fue un mes.
5. Se observó con discreción al niño respetando su personalidad.
6. Se marcó en el cuadro de concentración[§] los indicadores observados en el niño.

[§] Ver Apéndice B.

6.1.1. Dimensión cognoscitiva

Tabla 1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
6	5	2	18	19	11	6	6	17

Gráfica 1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención

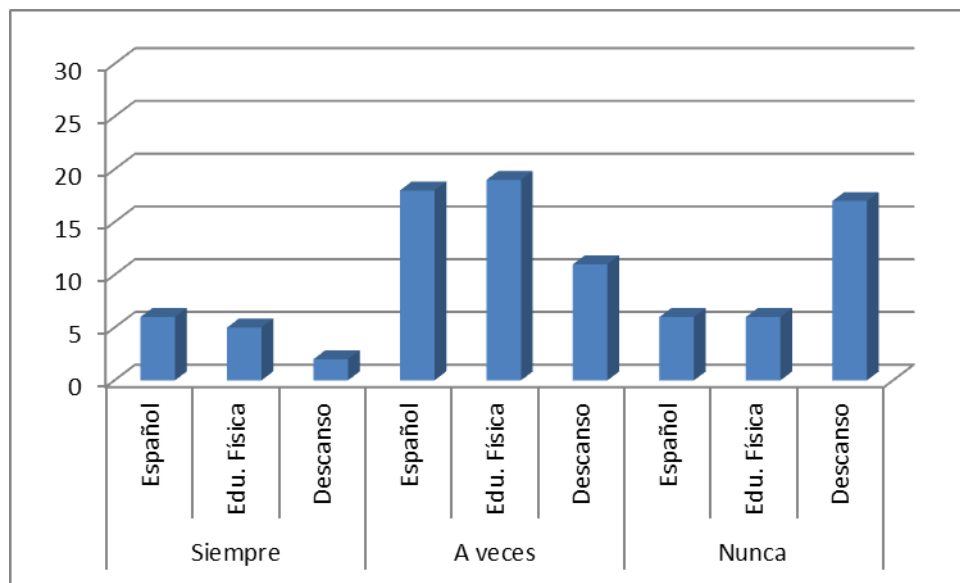


Tabla 2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
7	8	5	18	16	8	5	6	17

Gráfica 2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado

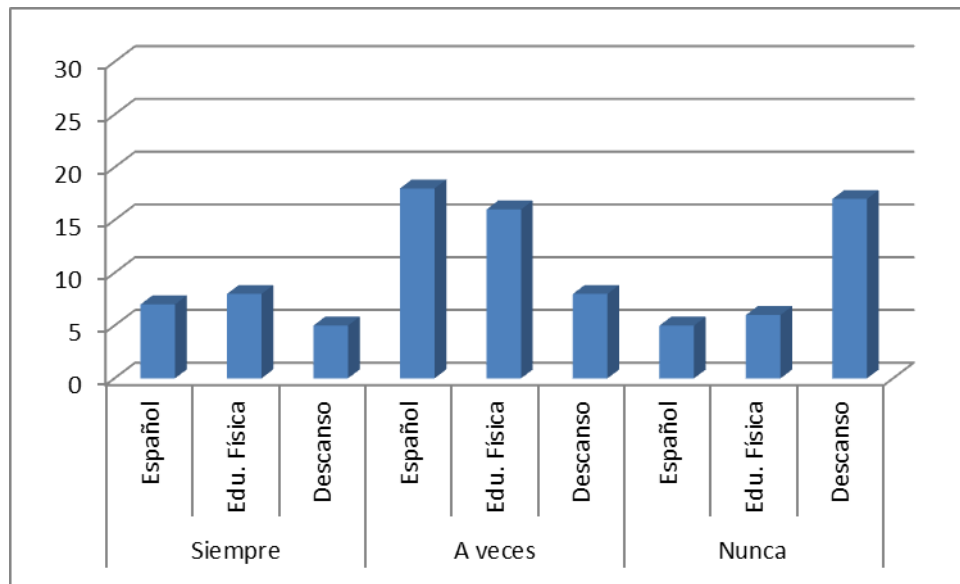


Tabla 3. Experimenta dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
2	5	3	22	21	13	6	4	14

Gráfica 3. Experimenta dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir

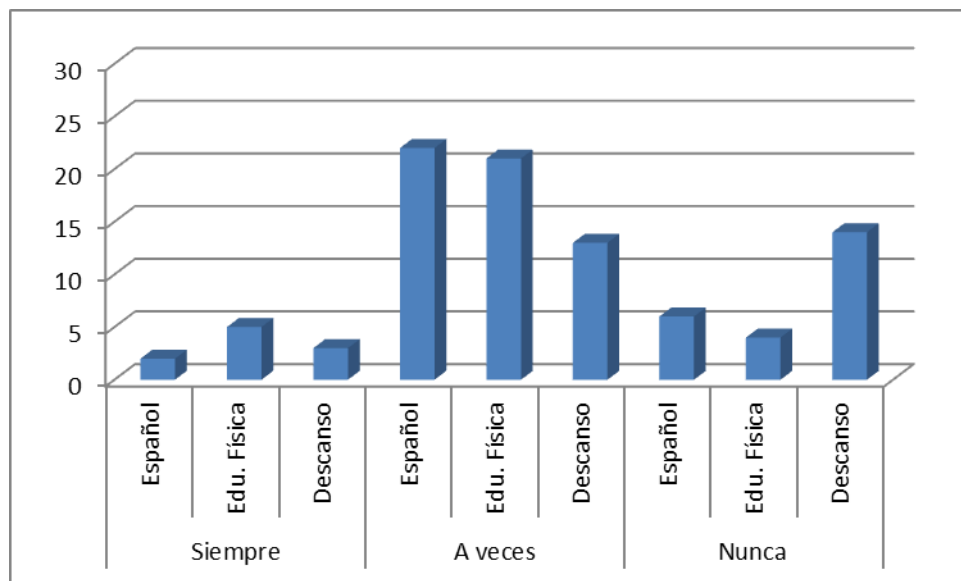


Tabla 4. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; requiere asesoría directa psicossocial

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
7	6	3	17	18	8	6	6	19

Gráfica 4. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; requiere asesoría directa psicossocial

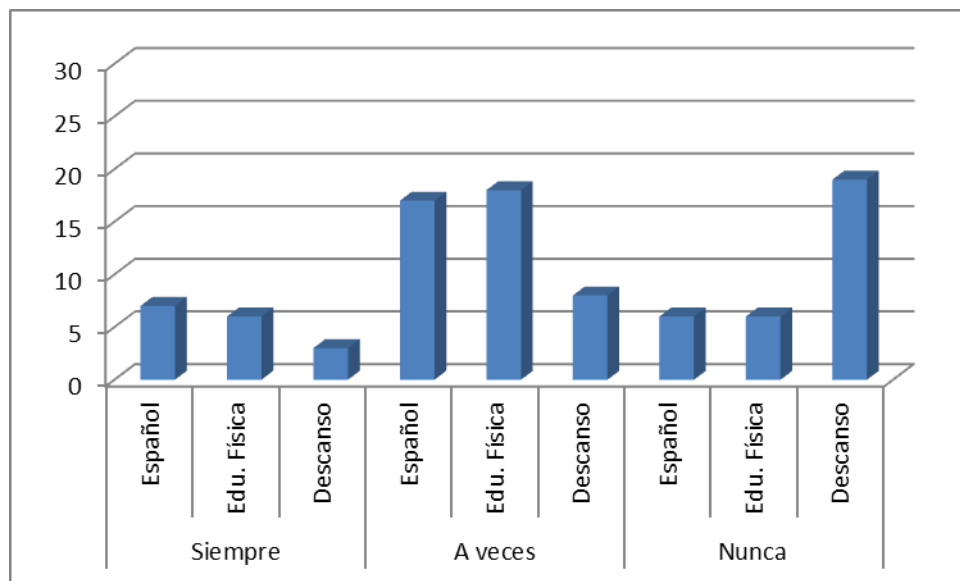


Tabla 5. Muestra limitada curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
5	4	4	19	19	8	6	7	18

Gráfica 5. Muestra limitada curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea

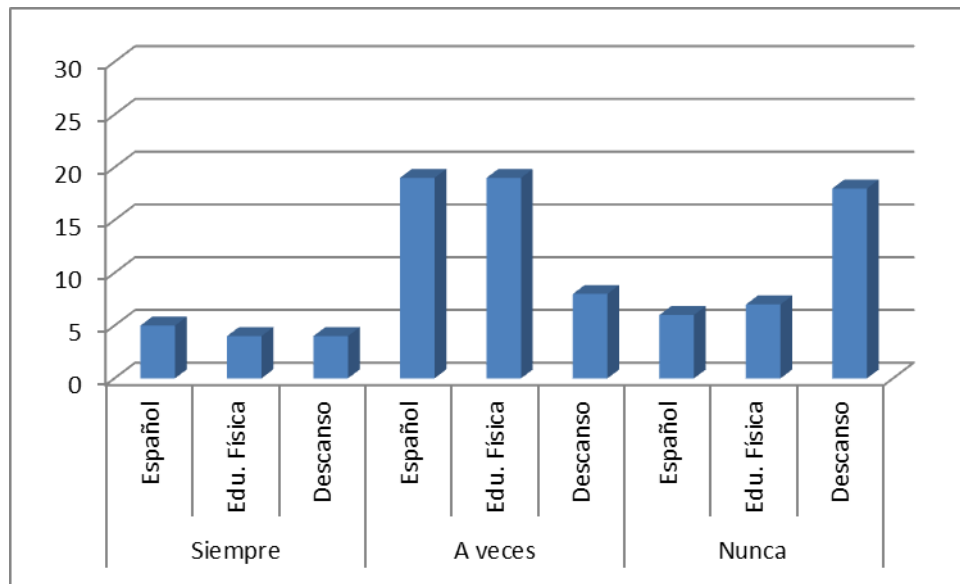


Tabla 6. Requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus actividades escolares

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
9	5	4	20	23	12	1	2	14

Gráfica 6. Requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus actividades escolares

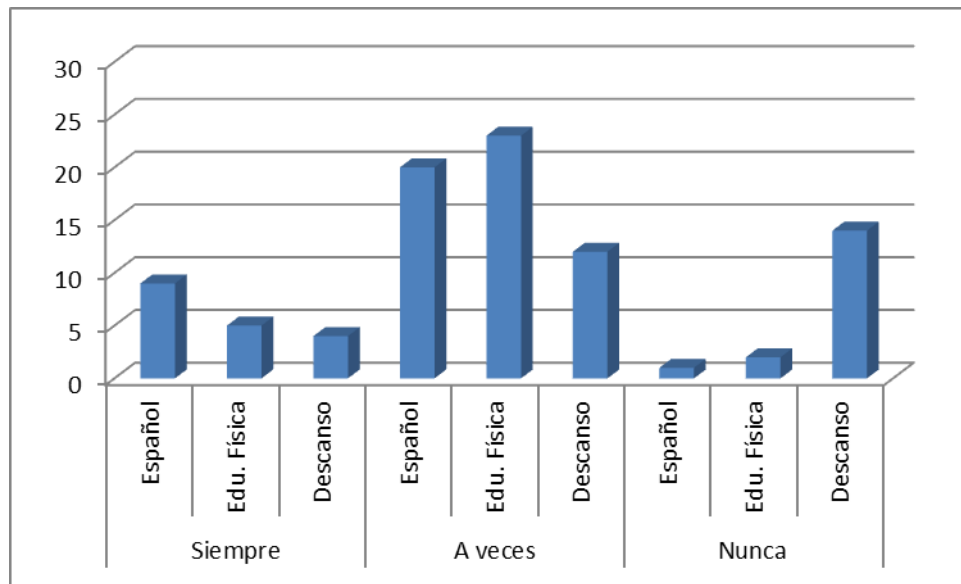


Tabla 7. Presenta dificultades en la escritura

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
5	0	0	49	0	0	36	0	0

Gráfica 7. Presenta dificultades en la escritura

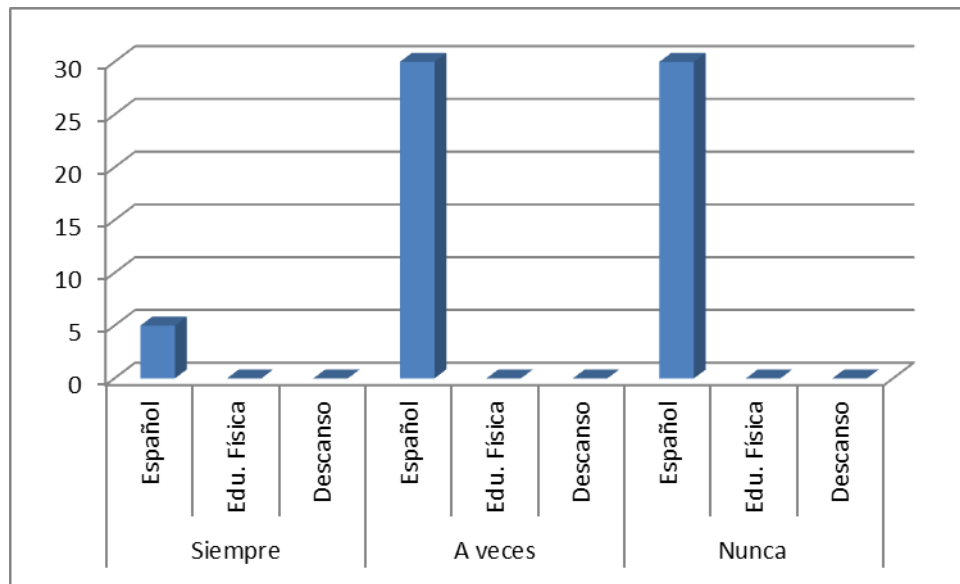


Tabla 8. Manifiesta dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
3	0	0	55	0	0	32	0	0

Gráfica 8. Manifiesta dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos

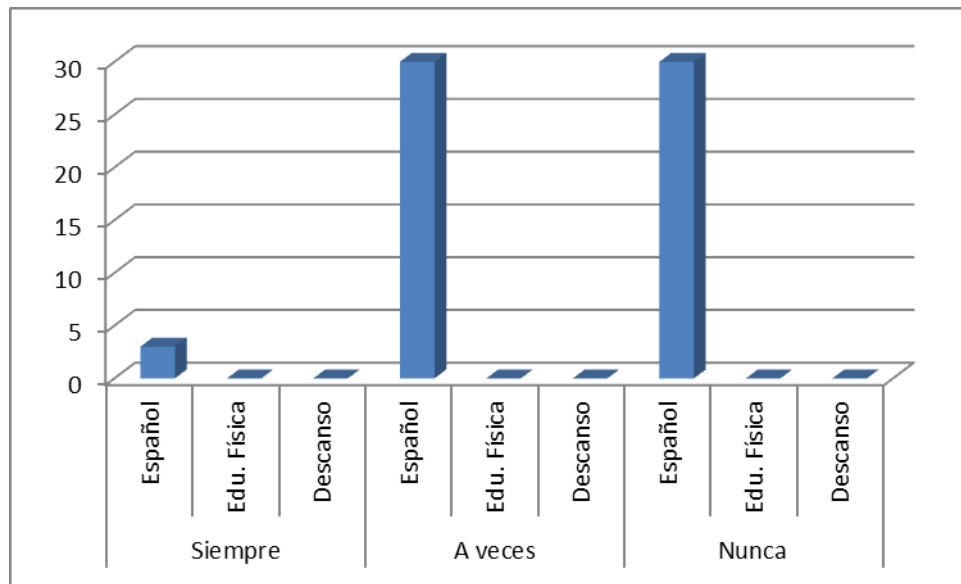


Tabla 9. Registra dificultades en la comprensión de un problema

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
8	7	6	19	17	12	3	6	12

Gráfica 9. Registra dificultades en la comprensión de un problema

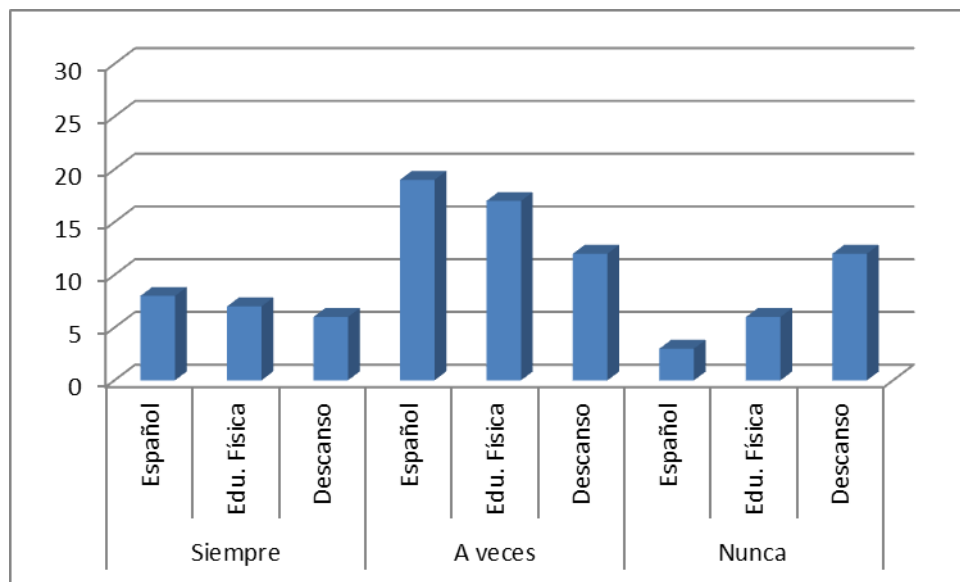


Tabla 10. Necesita la repetición constante para adquirir un nuevo conocimiento

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
10	7	4	14	14	11	6	9	15

Gráfica 10. Necesita la repetición constante para adquirir un nuevo conocimiento

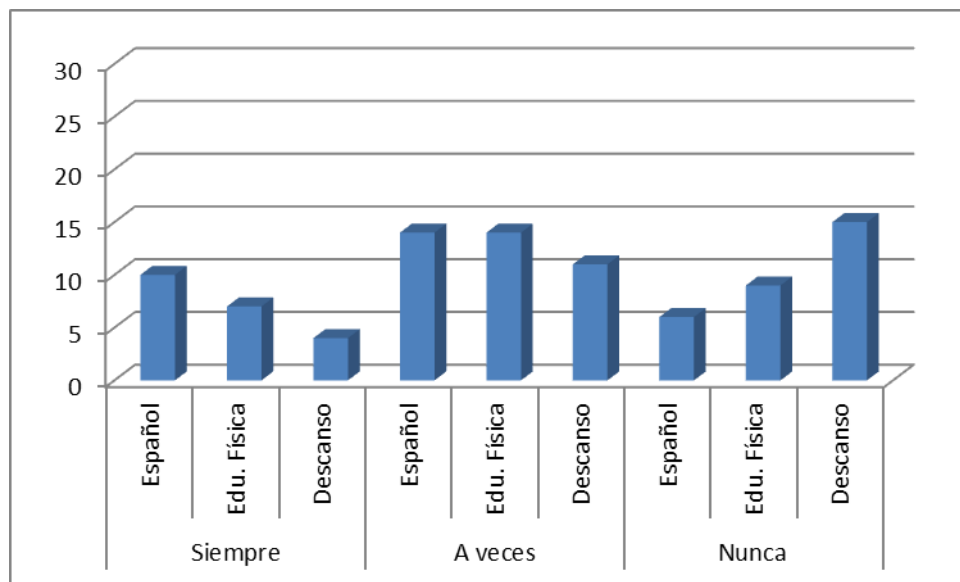


Tabla 11. Presenta trastornos en la articulación: no pronuncia correctamente

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
0	0	0	14	9	5	16	21	25

Gráfica 11. Presenta trastornos en la articulación: no pronuncia correctamente

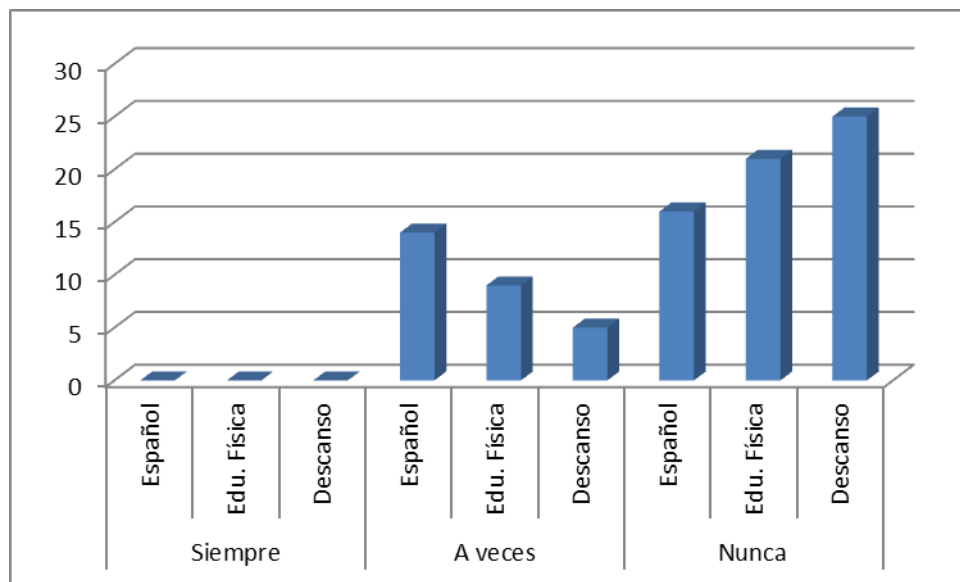


Tabla 12. Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
0	0	0	9	6	3	21	24	27

Gráfica 12. Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse

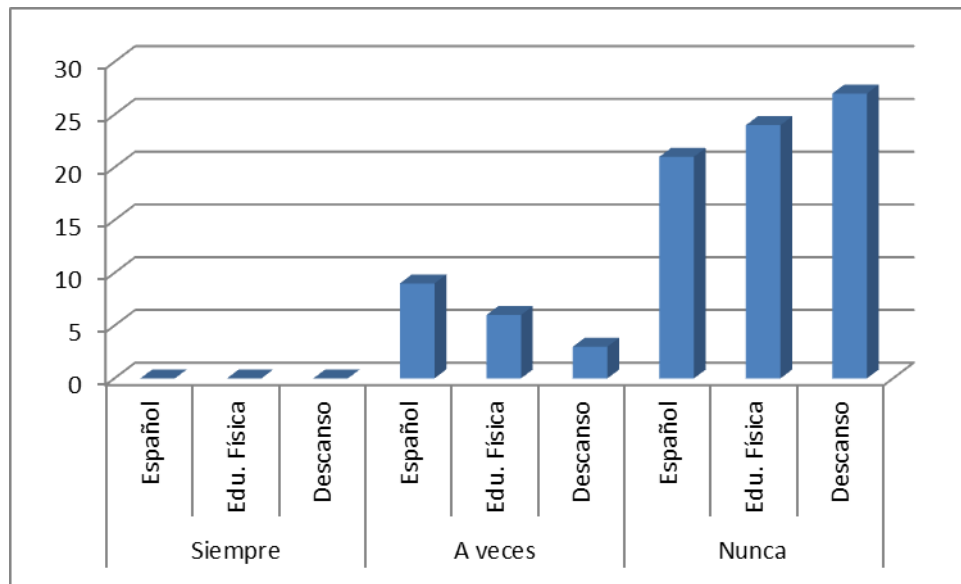


Tabla 13. No reacciona a sonidos fuertes y bruscos

	Siempre			A veces			Nunca		
	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
1	0	0	0	8	7	8	21	23	22

Gráfica 13. No reacciona a sonidos fuertes y bruscos

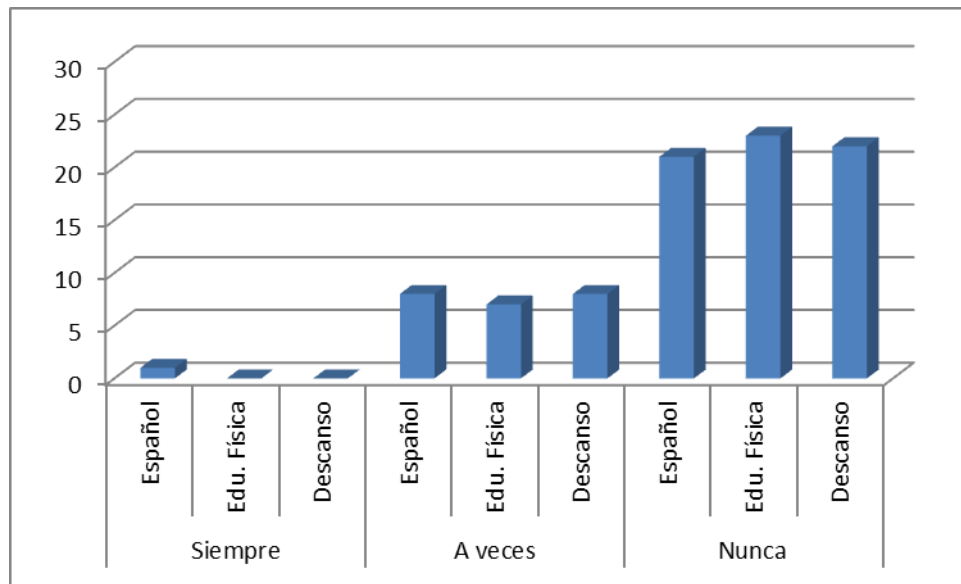
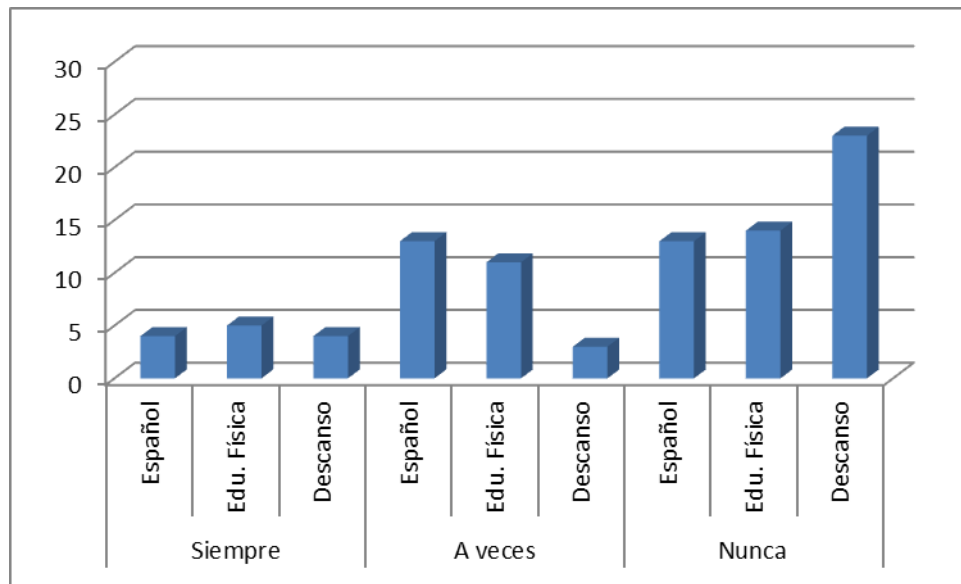


Tabla 14. Experimenta dificultades para establecer una comunicación con los demás

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
4	5	4	13	11	3	13	14	23

Gráfica 14. Experimenta dificultades para establecer una comunicación con los demás



De acuerdo a los resultados obtenidos en la dimensión cognoscitiva, se pudo evidenciar que la mayoría de los niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, algunas veces, se distraen con facilidad y pierden el interés y la atención en clases, sobre todo en las áreas de español y educación física; de igual forma, algunas veces, la mayoría, se fatigan con rapidez y no mantienen su atención por un periodo prolongado en estas mismas áreas.

También se puede ver que algunas veces, la mayoría de los y las estudiantes tienen dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir, sobre todo en las áreas de español y educación física; a veces, la mayoría, no pueden realizar las actividades asignadas en estas dos áreas solos y requieren de asesoría directa psicosocial. De igual forma, la mayoría muestra poca curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea y requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus trabajos escolares en las mencionadas asignaturas, además de presentar dificultades en la escritura. La mayoría de los y las estudiantes encuestados, algunas veces, manifiestan dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos y registran dificultades en la comprensión de un problema matemático. Llama la atención, también en las áreas de español y educación física y, a veces en descanso, la mayoría de estos estudiantes necesitan de la repetición constante para adquirir un nuevo conocimiento.

En general, la mayoría de los y las estudiantes del grado quinto no presentan trastornos en la articulación, es decir, poseen una pronunciación adecuada, no presentan algún tipo de alteración física que los limite a comunicarse, reaccionan a sonidos fuertes y bruscos y, en su gran mayoría, no experimentan dificultades para establecer una comunicación con los demás, aunque en algunos sí se puede notar esta condición a veces.

Es de aclarar que los resultados anteriormente presentados a partir de las observaciones no tenían como propósito identificar la presencia de necesidades Educativas Especiales entre los niños y niñas, sino, por el contrario, establecer características propias de su dimensión cognoscitiva que pudiesen dar lugar a que los y las docentes los calificaran bajo una etiqueta de algún tipo de NEE; así por ejemplo, el hecho de que algunos niños o niñas se distraigan

fácilmente y pierdan el interés y la atención no significa que a estos deba etiquetárseles como poseedores de un trastorno por déficit de atención e hiperactividad; de igual manera, si un niño o niña presenta dificultades en la escritura o en la lectura, no necesariamente se trate de disgrafía o de dislexia.

6.1.2. Dimensión psicomotora

Tabla 15. Lateralidad: experimenta dificultades para identificar el lado derecho del izquierdo y viceversa

	Siempre			A veces			Nunca		
	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
1	5	2	20	17	9	9	8	19	

Gráfica 15. Lateralidad: experimenta dificultades para identificar el lado derecho del izquierdo y viceversa

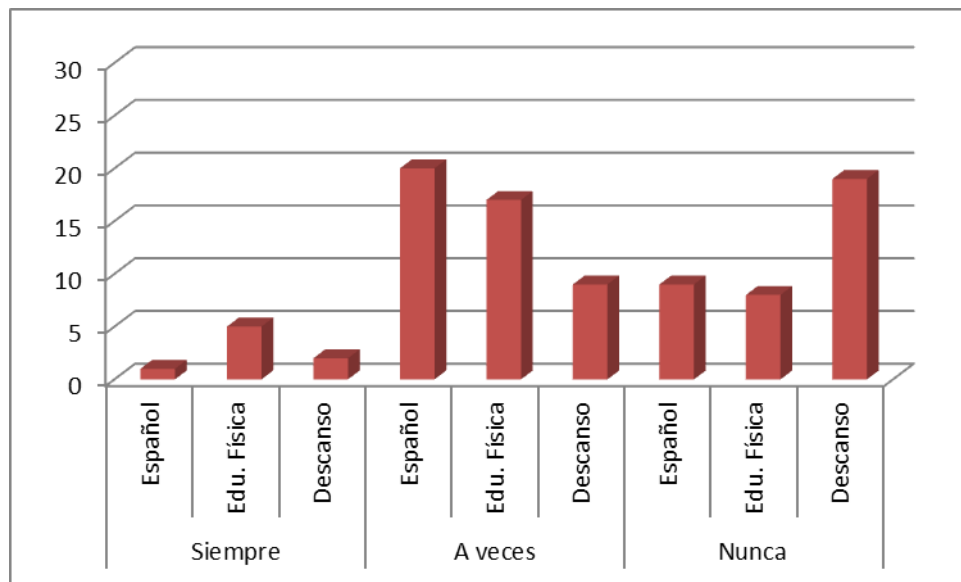


Tabla 16. Espacialidad: presenta dificultades para situarse en un espacio determinado

	Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	
1	2	2	20	20	14	9	8	14	

Gráfica 16. Espacialidad: presenta dificultades para situarse en un espacio determinado

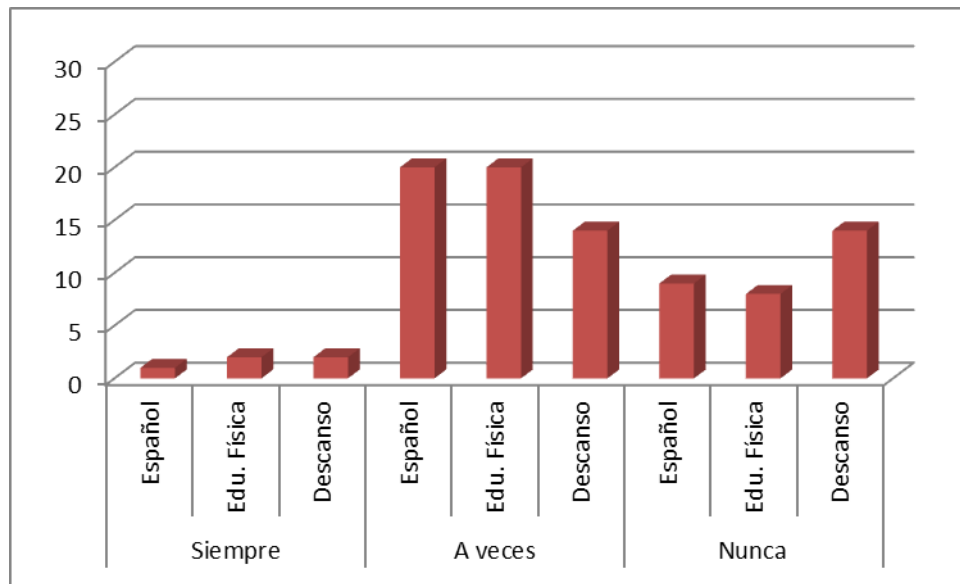


Tabla 17. Coordinación: presenta dificultades para conectar sus acciones en sus movimientos

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
0	2	0	20	19	15	10	9	15

Gráfica 17. Coordinación: presenta dificultades para conectar sus acciones en sus movimientos

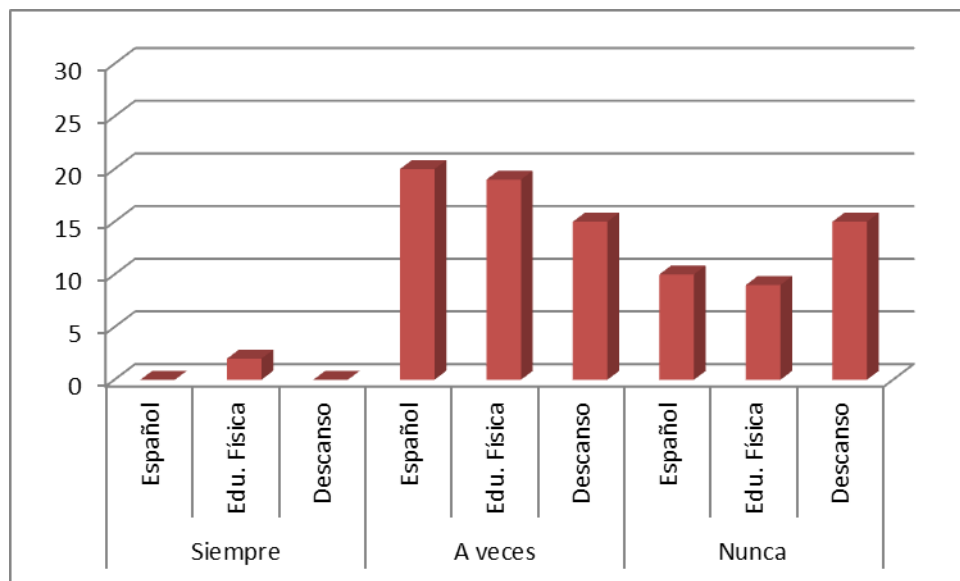


Tabla 18. Motricidad fina: evidencia movimientos controlados en actividades manuales y escriturales

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
10	12	10	20	18	13	0	0	7

Gráfica 18. Motricidad fina: evidencia movimientos controlados en actividades manuales y escriturales

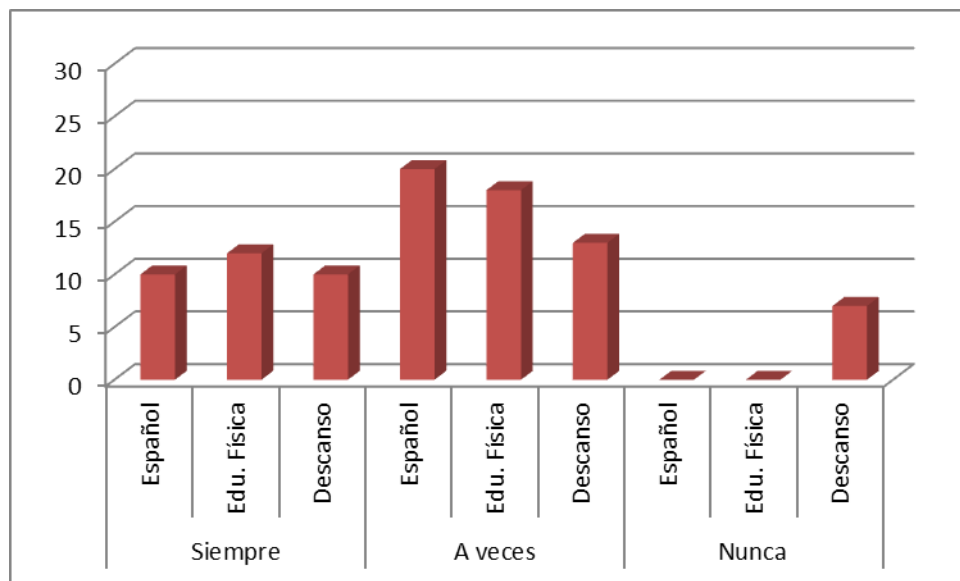
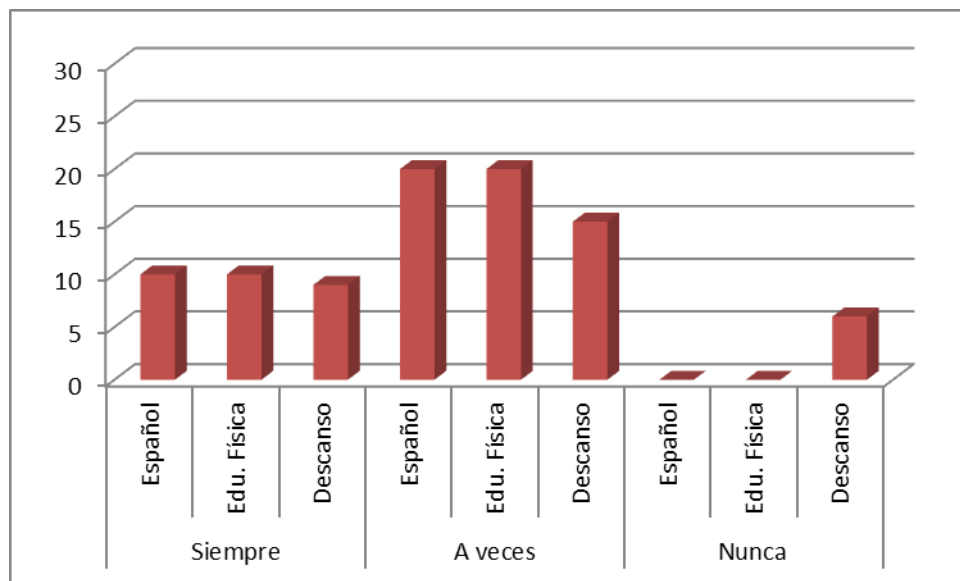


Tabla 19. Motricidad gruesa: mantiene el equilibrio al experimentar cambios de posición en su cuerpo

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
10	10	9	20	20	15	0	0	6

Gráfica 19. Motricidad gruesa: mantiene el equilibrio al experimentar cambios de posición en su cuerpo



De acuerdo a los resultados obtenidos en la dimensión psicomotora, se pudo evidenciar que la mayoría de los niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, algunas veces, en las áreas de español, educación física y en el descanso, experimentan dificultades para identificar el lado derecho del izquierdo y viceversa; de igual manera, algunas veces presentan dificultades para situarse en un espacio determinado.

También, algunas veces, presentan dificultades para conectar sus acciones en sus movimientos y, de igual manera, en la mayoría, algunas veces, se evidencian movimientos controlados en actividades manuales y escriturales; algunas veces también mantienen el equilibrio al experimentar cambios de posición en su cuerpo, aunque hay algunos estudiantes (una menor proporción) que siempre mantienen este tipo de equilibrio.

Ahora bien, a pesar de que existen dificultades motrices en algunos niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, es necesario reiterar que ello no significa que estos niños y niñas padezcan de un trastorno grave de motricidad, incluso a nivel neuronal; es necesario tener en cuenta que cada niño y niña desarrolla su capacidad motriz de una manera diferente, pues no hay dos niños o niñas iguales, y aunque pueden existir ciertas limitaciones o dificultades, en muchos casos no es necesaria la intervención directa de un profesional ni mucho menos allegar recomendaciones por parte de los y las docentes a los padres de familia para que el niño o la niña sea sometido a un tratamiento específico que “corrija” la “anormalidad” presentada.

6.1.3. Dimensión psicosocial

Tabla 20. Se integra fácilmente a su grupo de compañeros

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
17	18	18	13	12	5	0	0	7

Gráfica 20. Se integra fácilmente a su grupo de compañeros

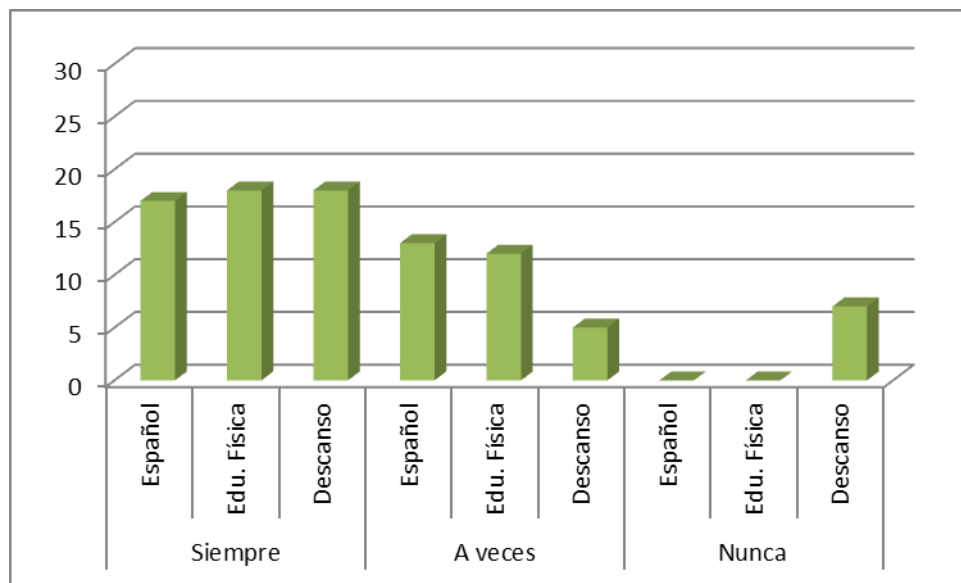


Tabla 21. Requiere apoyo de otros

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
10	7	7	16	19	9	4	4	14

Gráfica 21. Requiere apoyo de otros

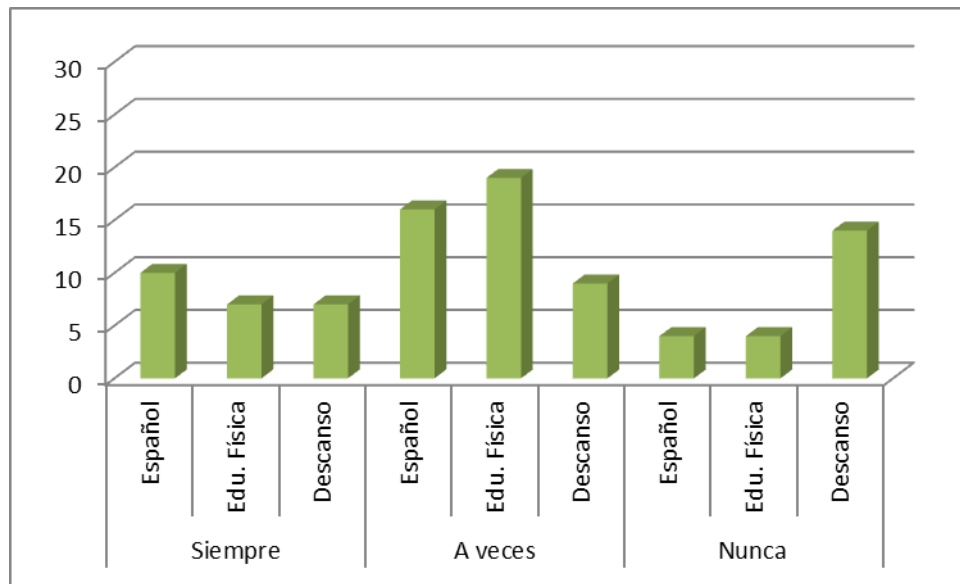


Tabla 22. Se aísla de juegos y actividades

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
2	1	1	15	12	8	13	17	21

Gráfica 22. Se aísla de juegos y actividades

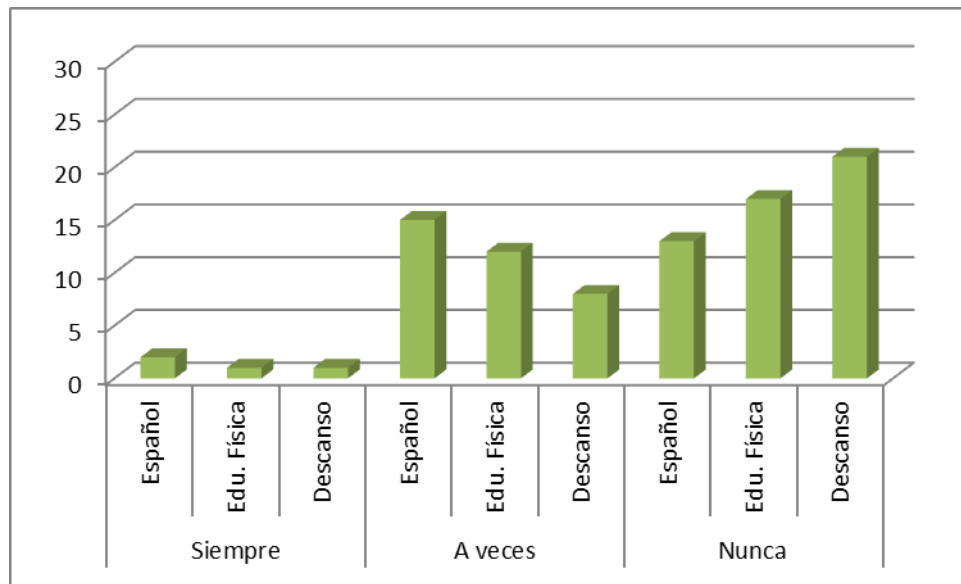


Tabla 23. Es tímido y triste, y no se relaciona con los otros niños

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
1	1	1	19	16	8	10	13	21

Gráfica 23. Es tímido y triste y no se relaciona con los otros niños

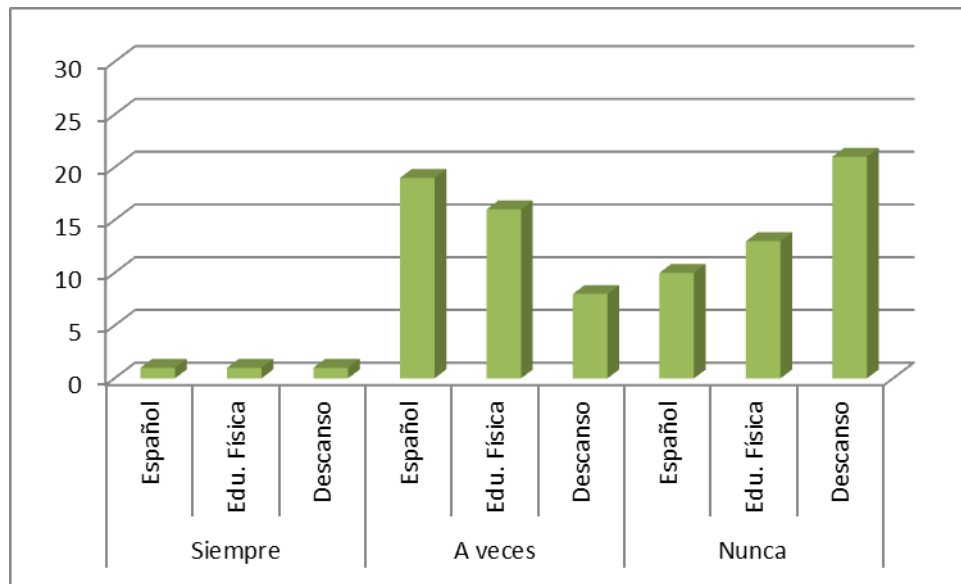


Tabla 24. Presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera; hace berrinches exagerados frecuentes

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
2	0	1	16	18	10	12	12	19

Gráfica 24. Presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera; hace berrinches exagerados frecuentes

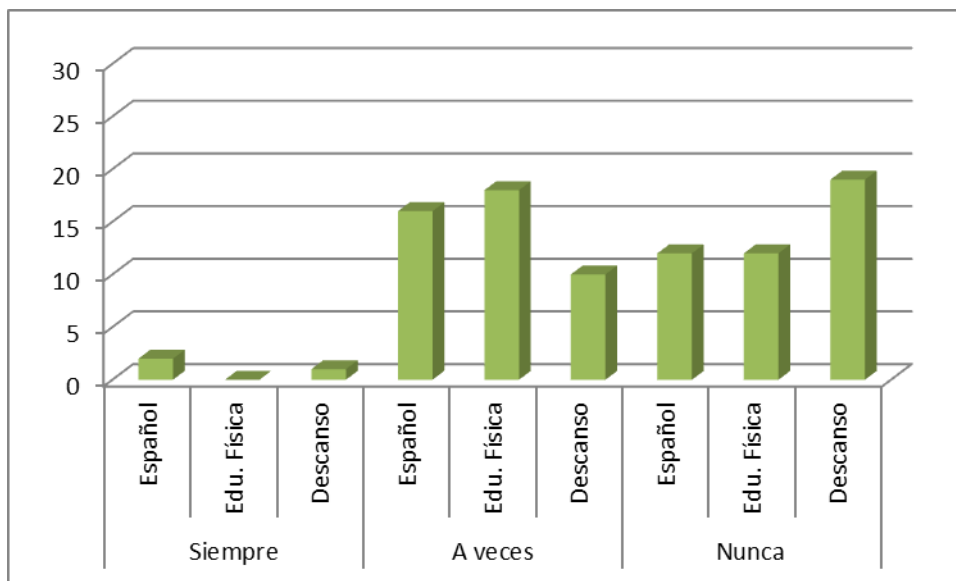


Tabla 25. Muestra un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
4	1	2	16	20	11	10	9	17

Gráfica 25. Muestra un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad

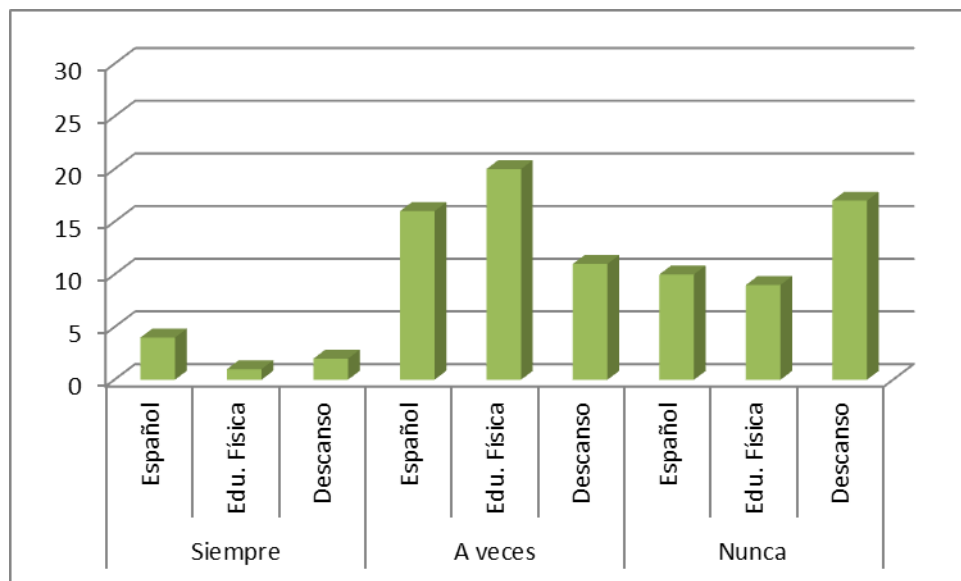


Tabla 26. Necesita mucho apoyo de maestros y compañeros

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
10	8	7	19	21	13	1	1	10

Gráfica 26. Necesita mucho apoyo de maestros y compañeros

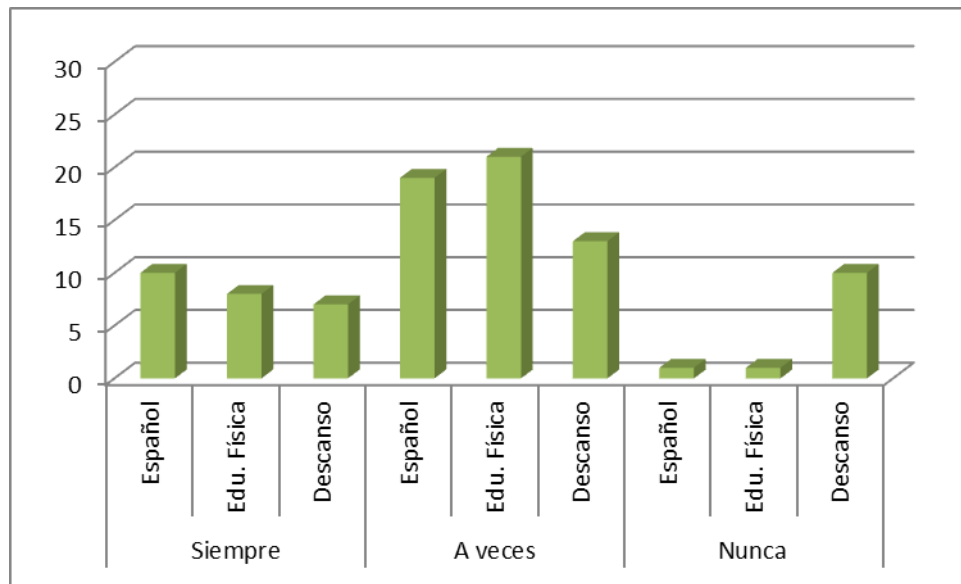


Tabla 27. No se adapta con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
3	2	1	27	28	21	0	0	8

Gráfica 27. No se adapta con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad

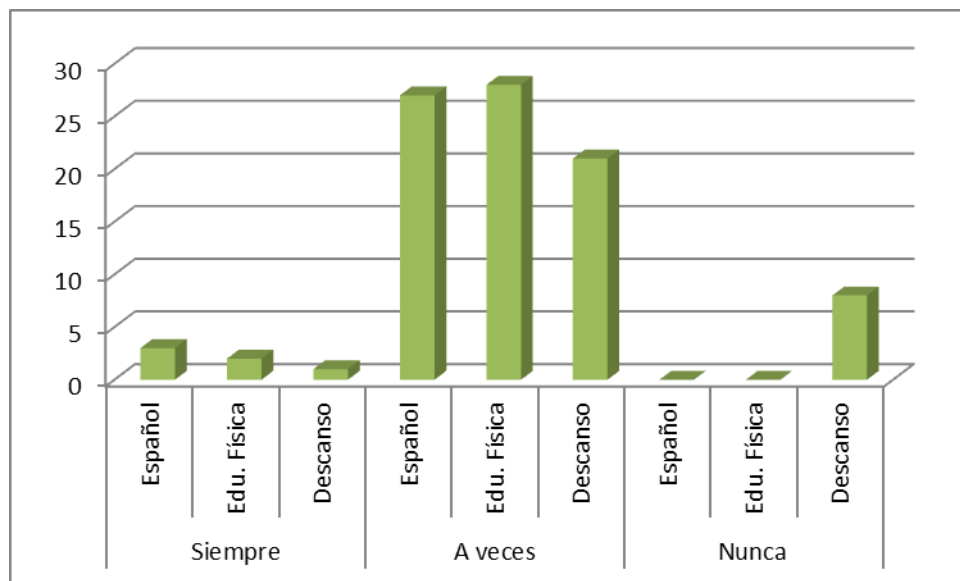
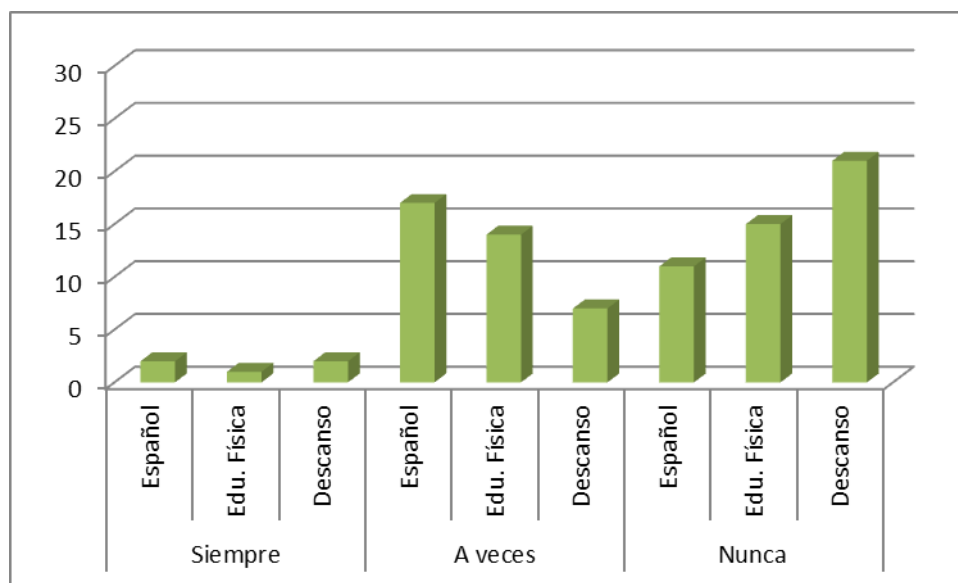


Tabla 28. Se aísla en los juegos

Siempre			A veces			Nunca		
Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso	Español	Edu. Física	Descanso
2	1	2	17	14	7	11	15	21

Gráfica 28. Se aísla en los juegos



De acuerdo a los resultados obtenidos en la dimensión psicosocial, se pudo evidenciar que la mayoría de los niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, siempre se integran fácilmente a su grupo de compañeros en las áreas de español, educación física y en el descanso; aunque algunos se integran fácilmente sólo algunas veces. De igual manera, se pudo observar que algunas veces requieren del apoyo de otros, sobre todo en las áreas de español y educación física; sólo algunos (en menor proporción) sí requieren siempre, en estas mismas áreas, de ayuda de los demás. La mayoría nunca se aísla de juegos y actividades, aunque algunos, algunas veces, sí lo hacen.

También la mayoría nunca son tímidos o tristes y no se relacionan con los otros niños o niñas en las áreas de español y educación física, aunque algunos sí lo son y no relacionan con los compañeros; por el contrario, la mayoría, en el descanso, nunca presentan este tipo de conductas.

Llama la atención que más o menos la mitad de los niños y las niñas del grado quinto, algunas veces, presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera o hace berrinches exagerados frecuentes, sobre todo en las áreas de español y educación física, en el descanso, se prestan este tipo de conductas en menor proporción; por el contrario, la otra mitad nunca manifiesta este tipo de acciones.

La mayoría de los y las estudiantes, algunas veces, muestran un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad en las áreas de español y educación física; por el contrario, esta conducta se manifiesta poco o nunca, en el descanso. De la misma manera, se pudo evidenciar que la mayoría de los y las estudiantes, algunas veces, sobre todo en las áreas de español y educación física, necesitan mucho apoyo de maestros y compañeros.

En prácticamente todos los y las estudiantes se ve evidencia que algunas veces no se adaptan con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad, especialmente en las áreas de español y educación física y, en menor proporción, en el descanso. Casi todos nunca se aíslan de los juegos, sobre todo en el descanso, aunque la mayoría, algunas veces, sí lo hacen en las áreas de español y educación física.

De esta manera, la falta de integración de algunos niños y niñas, la necesidad de apoyo constante, el aislamiento en juego y actividades, la timidez y tristeza, las conductas autolesivas, la rebeldía, la falta de adaptación, entre otros comportamientos, no deben traducirse en trastornos del orden psicosocial o en el etiquetamiento de un trastorno negativista desafiante o en la presencia de una conducta neurótica o psicótica; muchas de estas conductas son propias del desarrollo evolutivo de cada niño y niña y son rasgos, incluso, característicos de su personalidad.

6.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

La siguiente tabla muestra las percepciones de los tres docentes de los grados 5A, 5B y 5C de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, al respecto de los niños con necesidades educativas especiales.

Tabla 29. Resultados de la entrevista semi-estructurada

<p>1. ¿A qué nombra o denomina Necesidades Educativas Especiales (NEE)?</p>	<p>DOCENTE 1: A todas las dificultades físicas y mentales que tienen algunos niños y niñas de la institución.</p> <p>DOCENTE 2: A las circunstancias, situaciones y problemas que enfrentan los estudiantes que les impide obtener un excelente proceso de aprendizaje.</p> <p>DOCENTE 3: Son todas aquellas dificultades que presenta un niño para seguir un ritmo de aprendizaje normal.</p>
--	--

<p>2. ¿Cómo se manifiestan cognitivamente en sus estudiantes estas necesidades educativas especiales? ¿Podríamos darnos un ejemplo?</p>	<p>DOCENTE 1: Dificultad de aprendizaje y déficit de atención. Hay una niña que aprende poco, su capacidad de análisis es baja.</p> <p>DOCENTE 2: En la cotidianidad escolar, cuando presentan dificultad para realizar una operación matemática sencilla, el estudiante no logra el objetivo esperado.</p> <p>DOCENTE 3: Problemas de atención y concentración, tanto en tareas como en la adaptación a las normas.</p>
<p>3. ¿Cómo se manifiestan comportamentalmente en sus estudiantes estas necesidades educativas especiales? ¿Podríamos darnos un ejemplo?</p>	<p>DOCENTE 1: La atención se concentra por tiempo limitado y realizan sus actividades con la ayuda de otros compañeros.</p> <p>DOCENTE 2: Se muestran inquietos, ansiosos o, en última instancia, indisciplinados; al no entender un tema, optan por no desarrollar la actividad y, por ende, baja el nivel académico.</p> <p>DOCENTE 3: No trabajando en clase, no se concentran en las actividades y se paran de su puesto constantemente.</p>
<p>4. ¿Cómo se manifiestan emocionalmente en sus estudiantes estas necesidades educativas especiales? ¿Podríamos darnos un ejemplo?</p>	<p>DOCENTE 1: Generalmente, se notan tranquilos y poco motivados por las actividades académicas.</p> <p>DOCENTE 2: Se aíslan del grupo, son en algunas ocasiones callados y, en otras, explosivos, llamando la atención de los docentes, piden que les ayudemos, necesitan mucho acompañamiento.</p> <p>DOCENTE 3: Inquietos, hacen cosas diferentes de las</p>

	asignadas, no se concentran.
5. ¿Cuántos niños con necesidades educativas especiales hay en su aula de clases?	<p>DOCENTE 1: Uno.</p> <p>DOCENTE 2: Doy clases en tres grupos, hay, por lo menos, quince estudiantes.</p> <p>DOCENTE 3: Tres.</p>
6. ¿Cómo se detectó que esos niños tenían algún tipo de necesidad educativa especial?	<p>DOCENTE 1: Desde los seis años fue remitida a la UAI y diagnosticada.</p> <p>DOCENTE 2: Llevamos dos periodos académicos y son los mismos estudiantes que reinciden en la pérdida de la misma asignatura con una calificación de 1.4.</p> <p>DOCENTE 3: Desmotivación en clase, hiperactividad en el desarrollo de las actividades, indiferencia y disculpas frente al trabajo.</p>
7. ¿Cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje con estos niños con necesidades educativas especiales?	<p>DOCENTE 1: No se tiene ninguna actividad diferente, se trata de cumplir con las actividades académicas, pero con muchas falencias.</p> <p>DOCENTE 2: Es difícil explicarles individual y personalmente los temas en las clases y por fuera del salón; estamos hablando de cien estudiantes que debemos atender.</p> <p>DOCENTE 3: Es un proceso lento, de mucha exigencia y acompañamiento de los padres de familia.</p>
8. ¿Qué tipo de recursos pedagógicos utiliza con los	DOCENTE 1: Los mismos recursos que se utilizan con todos los alumnos: textos, videos, dibujos, etc.

<p>niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>DOCENTE 2: Dentro del aula de clase, ellos desarrollan los mismos ejercicios que los demás estudiantes, pero por su lentitud y falta de adquisición de conocimientos, les doy tiempo para entregarlos.</p> <p>DOCENTE 3: Acompañamiento de sus padres en el aula de clase, colocarle una función en el grupo.</p>
<p>9. ¿Qué repercusiones en el resto del alumnado conlleva el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales? ¿Por qué</p>	<p>DOCENTE 1: Los demás alumnos aprenden a conocerlos y se solidarizan con los compañeros.</p> <p>DOCENTE 2: Ellos entienden que hay estudiantes que son más lentos para escribir y otros más ágiles, se trata de que haya comprensión y entendamos esta situación.</p> <p>DOCENTE 3: Desconcentración de los estudiantes, alteración en su comportamiento, en ocasiones hay temor y angustia por dichos niños en el desarrollo de sus actividades.</p>
<p>10. ¿Cómo es el rendimiento académico de los niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>DOCENTE 1: Es muy básico, aunque tratan de realizar sus trabajos con redacción muy pobre.</p> <p>DOCENTE 2: Súper bajo, hay dificultades académicas enormes que son difíciles de superar, se necesita ayuda de otros entes.</p> <p>DOCENTE 3: Es totalmente nulo, ya que son niños que no se concentran, no trabajan en clase y están en constante actividad física.</p>
<p>11. ¿Cuáles son los principales</p>	<p>DOCENTE 1: La aceptación en el grupo, asimilación de</p>

<p>retos a los que deben hacer frente en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>conceptos.</p> <p>DOCENTE 2: En primera instancia, elevarles la autoestima, que el trabajo con los especialistas arroje excelentes resultados, tener indicadores de desempeño, brindarles ayuda.</p> <p>DOCENTE 3: Lograr su concentración en las clases y en el desarrollo de las actividades.</p>
<p>12. ¿Existe algún tipo de adecuación curricular en la institución para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>DOCENTE 1: Ninguno que se aplique constantemente, empezando por la ayuda de los profesionales del Ágora, que es muy esporádica.</p> <p>DOCENTE 2: Se ha tratado de implementar, pero ha sido imposible, esto debe venir directamente del MEN y a nivel nacional crear conciencia de ello.</p> <p>DOCENTE 3: Lo único con lo que contamos es con la compañía del Ágora.</p>
<p>13. ¿Cómo se evalúa en la institución a los niños con necesidades educativas especiales? ¿Podría darme un ejemplo?</p>	<p>DOCENTE 1: Se le permite realizar el trabajo con otros niños para que tengan mejor resultado.</p> <p>DOCENTE 2: Igual que los demás estudiantes, se realizan muchas recuperaciones, miles de talleres, cuestionarios, evaluaciones orales y escritas.</p> <p>DOCENTE 3: Se evalúan igual que los otros estudiantes.</p>
<p>14. ¿Han recibido algún tipo de formación, preparación o capacitación para el trabajo</p>	<p>DOCENTE 1: Algunas charlas con profesionales de psicología, fonoaudiología, terapeutas, etc.</p> <p>DOCENTE 2: Sí, en varias ocasiones, pero es difícil</p>

<p>con niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>implementarlas porque el MEN exige cumplir la temática y un año es muy corto para ello.</p> <p>DOCENTE 3: Sí, hemos tenido este tipo de formación facilitadora de la UAI y el Ágora.</p>
--	---

Según las entrevistas realizadas a los tres docentes del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, se puede evidenciar que éstos no tienen claro qué son las necesidades educativas especiales; es posible afirmar que no saben identificar concretamente cuáles niños y niñas las poseen realmente, ya que, en primer lugar, piensan que cualquier tipo de conducta que se salga de lo “normal” (no realización de las actividades académicas, pasividad, poca motivación para llevar a cabo los trabajos, el estar callados u otras veces ser explosivos, el ser inquietos, el no concentrarse, etc.) es signo de este tipo de necesidades en niños y niñas; y, en segundo lugar, estos docentes no poseen el pleno conocimiento (ni académico, ni científico) para comprender los comportamientos, de ahí que fácilmente terminen etiquetando a este tipo de alumnos como estudiantes con esta clase de necesidades, sólo desde la observación de algunas conductas.

De igual manera, se pudo conocer que para los tres docentes entrevistados del grado quinto es bastante difícil trabajar con los niños y niñas de este grado, especialmente si tienen necesidades educativas especiales, pues, en principio, la institución no cuenta con una adaptación curricular, ni con procesos, ni con recursos pedagógicos con los cuales se pueda abordar las necesidades educativas especiales de los estudiantes y, por otro lado, el tener tantos alumnos en las aulas de clase complica aún más la situación de este tipo de estudiantes (no se puede llevar un proceso

individualizado), y de los docentes, ya que la institución sólo cuenta con acompañamiento esporádico y fragmentado de algunas entidades para afrontar este tipo de necesidades educativas.

Así, al determinar la incidencia de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, dicho etiquetamiento debe interpretarse tanto desde una perspectiva positiva como negativa; positiva en la medida en que a un niño o niña puede asignársele una etiqueta que sobrevalore sus reales condiciones, por ejemplo, el niño o la niña que es hábil para las matemáticas o para una actividad deportiva o para dibujar o es muy sociable o es demasiado carismático; y negativa, ya que se etiqueta a al niño o a la niña bajo una conducta desviada en la que incluso puede llegar a ser necesaria la intervención externa de un profesional.

Lo anterior no desconoce que las y los docentes pueden ser los primeros en darse cuenta de la existencia de necesidades educativas especiales en ciertos niños y niñas; sin embargo, éstos pueden hacer una identificación apriorística, más no emitir diagnósticos que etiqueten al niño o la niña y que por ello se genere algún efecto en su desempeño académico y social.

7. DISCUSIÓN

A lo largo de todo este proceso investigativo se pudo evidenciar que existe una visión generalizada y, por qué no decirlo, errada, de que una de las funciones del docente (y de los padres) es la de diagnóstico, cosa que muchos expertos en la materia como Knobel Freud critican, según señala Ramos (2013), pues hoy en día cualquier niño o niña que muestre el más mínimo síntoma de algún tipo de trastorno se etiqueta y, por tanto, se medicaliza.

Es claro para los docentes que en las instituciones educativas existen necesidades educativas especiales, pero realmente los casos que se pueden identificar son pocos en una institución que, en promedio, tenga alrededor de 600 ó 700 alumnos; ahora, cuando realmente este tipo de necesidades se presentan en la escuela, lamentablemente, no existe ni el personal idóneo para atenderlas, ni el currículo está adaptado, ni se cuentan con recursos pedagógicos, ni con el tiempo, ni con los conocimientos necesarios, entre otros muchos factores que hacen posible que el problema que agrave aún más.

En la actualidad, síndromes como el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o el negativismo desafiante, por ejemplo, son identificadas por los propios docentes, y hasta por los padres de familia, con test que supuestamente permiten evaluar a un niño o una niña y decir si éste padece una situación anormal, cosa que es sumamente riesgosa, en la medida en que lo primero que hay que hacer, como padres y como docentes, es averiguar el origen del problema (cosa que debe ser realizada por un profesional experto) para así saber si el

padecimiento es inexistente. Esto quiere decir que, por lo general, son los padres y los maestros quienes juzgan la frecuencia de emisión de ciertas conductas y son quienes determinan si su frecuencia es anormal; de esta forma, la elección de los niños y niñas que deben ser etiquetados con ciertos trastornos depende, en gran medida, del juicio social de padres y docentes.

De otra parte, la falta de precisión conceptual de las Necesidades Educativas Especiales, conlleva a que algunos autores reconozcan y señalen con ahínco el carácter ambiguo y complejo del término, pero que a su vez desconozcan este hecho para proponer alternativas de solución desde la complejidad señalada, lo que termina por evidenciar falta de claridad por parte de los mismos, quienes abordan el tema de manera crítica en primera instancia, culminando con una defensa implícita al concepto y una contrapropuesta como solución a su ambigüedad que en nada aportan a la delimitación conceptual del mismo.

Este análisis conduce a encontrar explicaciones causales en torno a la escuela y su funcionamiento, la cual aparece como el espacio de confluencia, entre las lógicas de exclusión señaladas por causa del etiquetamiento al que acuden la gran mayoría de los docentes y la emergencia de reales necesidades educativas especiales, de tal modo que desde diferentes vertientes, pretenden mostrar que la dinámica misma de la escuela, las relaciones establecidas en su interior, las metodologías y la evaluación, dan cuenta del surgimiento de etiquetas y rótulos prejuiciosos. Esto deja claro que el problema implica centralizar, delimitar y precisar la función del docente, el cual tiene una función instruccional mediante herramientas de carácter pedagógica, y que por ende los alcances de quehacer no deben sobrepasar dicho ámbito.

Es en la escuela en la cual se hacen evidentes los modelos de exclusión, motivo por el cual ingresan en ella, poco a poco, especialistas de áreas distintas a lo escolar y educativo en una búsqueda constante de imponer al modelo escolar, el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, y sobre todo en la implementación de estrategias que apunten a resolver en definitiva el problema del fracaso.

De un tiempo para acá, las ciencias de la educación intentan pensar un sujeto de la educación como un ser singular, que marca diferencias con su individualidad y, en consecuencia, se proponen construir nuevas estrategias que permitan incluir las diferencias individuales en los procesos escolares normales. Este propósito puede ser evidente en las políticas educativas actuales; lo que a su vez indica un cambio de perspectiva con respecto al origen del etiquetamiento como problema educativo, pasando del individuo como incapaz de alcanzar los parámetros determinados desde el sistema, hacia el sistema como generador de rótulos o etiquetas, al no lograr ofrecer al estudiante lo que necesita para su desempeño, desarrollo y crecimiento.

Finalmente, el que un niño o niña sea etiquetado con algún tipo de trastorno o necesidad educativa especial por parte del docente, depende, según señalan Reyes y Acuña (2012), de ciertas características del propio maestro como su sexo, edad o nivel socioeconómico y de ciertas circunstancias como el grado escolar en el que enseña, el tamaño del grupo y el tipo de institución educativa en la que labora; esto quiere decir que si un niño o niña es etiquetado con un cierto trastorno por un docente en una determinada escuela, puede no ser etiquetado por otro en una escuela diferente.

8. CONCLUSIONES

Al determinar la incidencia de la asignación de etiquetas de necesidades educativas especiales en el desempeño escolar en niños y niñas del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael se pudo establecer que la asignación de etiquetas es un proceso habitual en los ámbitos escolares; los docentes son dados a prejuzgar a sus estudiantes y, por ende, a clasificarlos y encasillarlos de acuerdo con su desempeño académico, sus habilidades sociales, su desarrollo psicomotor y su capacidad de relacionarse con los demás; este tipo de etiquetas implican una valoración positiva o negativa del estudiante y, muchas veces, partes de juicios realizados a priori a partir de la observación generalizada de ciertos tipos de acciones, conductas, comportamientos, expresiones, interacciones, etc.

El etiquetar a un niño con “necesidades educativas especiales” por parte de su maestro, depende, en gran medida, de varias características propias del docente como su edad, su nivel socioeconómico, su formación académica, el grado escolar en que enseña, el tamaño del grupo que atiende y el tipo de escuela en la que trabaja. Un niño etiquetado con una necesidad educativa especial por su maestro en una escuela puede no ser etiquetado por otro maestro en una escuela diferente.

Los resultados de este estudio concuerdan con los de investigaciones anteriores en las que se encontró que una misma conducta es juzgada como normal o apropiada por algunas personas no

sólo de diferentes culturas, sino de una misma cultura, mientras que otras personas la juzgan como anormal.

Si se asume que el niño o la niña tiene un trastorno, que además es inherente a él, ya sea por un rasgo de personalidad o por alguna causa genética, se pondrá poca atención a modificar las conductas específicas que llevaron a etiquetarlo y en cambio se le administrarán medicamentos que tienen efectos secundarios. En una intervención psicológica se puede modificar la conducta del niño para que los demás la juzguen como “normal”, dado que la conducta anormal está gobernada por los mismos principios que gobiernan la conducta normal.

Al determinar la incidencia de la asignación de etiquetas en el desempeño escolar desde los medios educativos que puede detonar las necesidades educativas especiales en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, se pudo establecer que, en realidad, esas etiquetas asignadas por los docentes son un tanto apresuradas en la medida en que son diversos los factores que pueden llevar a un niño o a una niña a comportarse de determinada manera (abuso sexual, maltrato infantil, divorcio de sus padres, etc.), e incluso pueden ser comportamientos propios de la edad.

Son diversas las causas y, por tanto, las consecuencias del bajo desempeño escolar en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael, ya que éstas se pueden presentar por factores internos de tipo genético o la propia motivación del niño o la niña a asistir a clases, a condiciones socio-ambientales o al ambiente emocional de la familia. Lo que sí se sabe con certeza es que éste es un problema complejo en la medida en que cada niño

o niña posee sus propias particularidades y sus propios ritmos de aprendizaje: algunos necesitan más tiempo para comprender la información y otros, por el contrario, son mucho más rápidos, hay quienes poseen serios problemas para trabajar en actividades que requieren el procesamiento de información de manera secuencial como la lectura y las matemáticas, como también hay otros que procesan la información cuando es presentada simultáneamente y dependen de material visual.

Finalmente, al analizar la repercusión que tienen ciertos rasgos del rol del docente en la producción de logros de aprendizajes deficientes observados en alumnos etiquetados como malos o con bajo desempeño escolar o con necesidades educativas especiales, es posible señalar que cuando un docente emite este tipo juicios sobre algún estudiante, se le limitan las posibilidades reales de aprender, pues una opinión apresurada lo puede marcar, sin lugar a dudas, para toda la vida y no le permitirá desarrollar todas sus potencialidades. En diversas ocasiones los docentes catalogan o etiquetan a sus estudiantes sin antes reflexionar sobre el verdadero valor que tienen sus palabras (y opiniones) catalogándolos como de buen o mal estudiante y ello, muchas veces, condiciona su rendimiento escolar.

9. RECOMENDACIONES

En primer lugar, se puede recomendar que los docentes dejen de lado el nuevo modelo de diagnosticar, el cual sólo se está guiando por las conductas observables sin tener en cuenta la historia, el contexto social y escolar; esto, sin lugar a dudas, genera etiquetamientos en los momentos en los cuales el niño o la niña se está apenas constituyendo como sujeto y la imposibilidad de albergar el sufrimiento infantil.

Es necesario que se desarrollen y se lleven a cabo programas de sensibilización y capacitación para docentes de las aulas regulares y fortalecimiento de acciones para atender a la población infantil y adolescente con necesidades especiales.

Es imperativo destacar la importancia de la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano, con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, reconociendo, de esta manera, la existencia de la diversidad, asumiendo que cada persona es diferente de otra en aspectos como la cultura, religión, sexo, capacidad y estilos de aprendizaje, entre otros.

Para establecer, desde la pedagogía y la didáctica, las características necesarias para el abordaje de las necesidades educativas especiales en la escuela, es necesario que la institución educativa, y sobre todo el currículo, adopte una visión integradora de la educación, la cual propone que niños y niñas con diferentes habilidades (y capacidades) aprendan juntos; sin

embargo, esto encuentra ciertas barreras, tanto ideológicas como prácticas, que evidencian que no es posible, aún, implementar estas nuevas orientaciones de la educación especial sin una profunda transformación del sistema educativo colombiano.

Son los niños y las niñas con necesidades educativas especiales una población que requiere del aporte de diferentes campos para proveer las oportunidades necesarias que les permitan hacer parte activa de los diferentes entornos educativos, hogar, comunidad en igualdad de condiciones y buscando el desarrollo máximo de su potencial físico, cognitivo, sensorial y artístico. La característica más importante es que los niños que requieran de estimulación adecuada, la reciban lo más temprano posible y que sea, sobre todo, sistemática, convirtiéndose en una rutina entretenida y agradable.

Por último, se hace necesario que en la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael se adopten actitudes de prevención de los problemas de aprendizaje y se ponga en marcha nuevas perspectivas sustentadas en programas de abordaje de las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas; de igual forma, es necesario eliminar la práctica del etiquetaje del alumnado, poniendo el interés principal en los elementos que pueden beneficiar el aprendizaje mediante programas de enriquecimiento para aquellos alumnos más aventajados.

REFERENCIAS

- Agudelo G., M., Areiza V., N., Arias R., D., Bustamante L., A., López M., Y., Roldan R., S., Soto M., N. y Zapata Z., L. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arenas C., H. y Martínez S., T. (2005). *De la teoría del etiquetamiento: aplican sus postulados a lo vivenciado por un individuo en su historia de vida*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Árias V., B. y Sánchez F., L. (1997). *Efectos de un programa de sensibilización y capacitación para docentes de aula regular y especial sobre el conocimiento y la observancia de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arnáiz S., P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.

- Banz, C. (2002). *El Rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución*. Recuperado de http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.htm.
- Baquero, R., Montesinos, M., Greco, M. y Zerbino, M. (2004). *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan: Pearson Educación.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bordignon, A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models in human development. In: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, (pp. 37-43). New York: Freeman.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Cabello S., M. (2006). Las dificultades de aprendizaje. Removiendo la etiqueta. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 14(26-27), 63-79.
- Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, (E), 225-256. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010_09
- Castaño D., L. y Duque P., S. (2010). *Reflexiones sobre el fracaso escolar en la psicología educativa y en la educación: un estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castro, M. C., Torrado, M. y Sánchez, Y. (1998). El sentido de las prácticas profesionales en psicología de la educación. En M. C. Castro, M. E. Domínguez y Y. Sánchez (coord.), *Psicología, educación y comunidad* (pp. 256-257). Bogotá: Ecoe.
- Castro, M., Domínguez, M. E. y Sánchez, Y. (1995). *Psicología, educación y comunidad*. Madrid: Almudena.
- Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia. (2008). *Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. Colombia: Programa Educación Inclusiva don Calidad.
- DeMause, Ll. (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Escardíbul F., J. O. (2013). Fracaso escolar y paro juvenil en España. Análisis y propuestas de política educativa. *Aula: Revista de enseñanza e Investigación educativa*, 19, 27-46.

Recuperado <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4522107>

Escudero M., J., González G., M. y Martínez D., B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64. Recuperado de www.rieoei.org/rie50a02.pdf

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Galende, B. y Ruiz, M. (2006). Acerca de la complejidad del procesos de integración de niños con necesidades educativas especiales. *Alternativas: espacio pedagógico*, 11(44), 173-178.

García B., F. J. y Doménech B., F. (2001). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar*.

Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

Gil G., R., Cuadrado H., J., Ipland G., J. y Moya M., A. (2007). Estudio sobre la formación inicial del profesorado relacionada con la atención a la diversidad. *Revista de Ciencias de la*

Educación, (210), 219-238. Recuperado de

http://www.researchgate.net/publication/39221492_Estudio_sobre_la_formacin_inicial_del_profesorado_relacionada_con_la_atencin_a_la_diversidad

- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Guía práctica*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez T., D. (2010). *Fortalecimiento de acciones especiales para atender a la población infantil y adolescente con necesidades especiales de la zona 3 y 7 del Municipio de Envigado dentro del programa de presupuesto participativo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lobera G., J. (2010). *Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. Documento base*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- López, M. I. (2011). Tomasello y Stern: dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 509-521. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/454>
- Martínez M., M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez-Otero P., V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(01-02), 11-38. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115, por la cual se dicta la Ley General de Educación*. Bogotá: Unión.

Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Revista Análisis Político*, (21), 37-48. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0By6euxeQ2VO5dE1IVFZmSzFwTkk/edit>

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Narváez, E. (2001). El docente ante el fracaso escolar. *Revista de Pedagogía*, 22(63), 11-29.

Novac, J. D. (1989). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Ortiz, M. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Puig, M., Lambert, M. C., Rowan, G. T., Winfrey, T., Lyubansky, M., Hannah, S. D. y Hill, M. R. (1999). Behavioral and emotional problems among Jamaican and African American Children, ages 6 to 11: Teachers reports versus direct observations. *Journal of Emotional*

and Behavioral Disorders, 7, 240-250. Recuperado de http://www.academia.edu/317795/Behavioral_and_Emotional_Problems_Among_Jamaican_and_African_American_Children_Ages_6_to_11_Teacher_Reports_Versus_Direct_Observations

Ramos, E. (2013). *El fracaso de los padres se llama Trastorno por Déficit de Atención*.

Recuperado de <http://ferriz.com.mx/te-recomendamos/el-fracaso-de-los-padres-se-llama-trastorno-por-deficit-de-atencion/>

Reyes S., A. M. y Acuña, L. (2012). Juicios de maestros sobre las conductas características del

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista Latinoamericana de*

Psicología, 44(3), 65-82. Recuperado de

<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1152>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Ediciones Caracas.

Sanz R., L. J. (2012). *Psicología evolutiva y de la educación*. Madrid: Centro de Documentación

de Estudios y Oposiciones.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *La investigación*. Bogotá: Icfes (Instituto Colombiano para el

Fomento de la Educación Superior).

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una

reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.

Recuperado de www.rieoei.org/rie50a01.pdf

Toro, C., Montoya T., D., Vélez U., D., Barrientos R., N., Patiño G, P., Rodríguez P., R. y López Z., S. (2003). *Las adaptaciones curriculares como estrategia para la integración escolar*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tünnermann B., C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 61(48), 21-32. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf

Untoiglich, G. (2012). *Versiones actuales del sufrimiento infantil: una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.

APÉNDICES

Apéndice A. Consentimiento informado

Consentimiento informado dirigido a docentes de Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael

Investigadores:

SANDRA PAOLA ROMERO ATENCIA
OSCAR ANDRÉS ARBELÁEZ RAMÍREZ
JENNIFER QUINTERO PÉREZ

Los estudiantes: Sandra Paola Romero Atencia, Oscar Andrés Arbeláez Ramírez y Jennifer Quintero Pérez de la institución Universitaria de Envigado, realizarán la investigación: “la asignación de etiquetas: una mirada psicológica del desempeño escolar a la luz de las necesidades educativas especiales”, en la que se pretende determinar la incidencia de la asignación de etiquetas en el desempeño escolar a la luz de las necesidades educativas especiales en niños del grado quinto de la Institución Educativa Comercial de Envigado sede San Rafael.

Para cumplir con este objetivo es necesario contar con la colaboración de personas dispuestas a aportar información que se recogerá por medio de observación no participante. Con los resultados de dicha investigación, usted estará contribuyendo al mejor desarrollo de la Psicología y al bienestar humano.

En este proceso habrá absoluta confidencialidad con la información, por lo tanto, no será revelada a otros que no tengan relación con dicha investigación.

Se guardará completa reserva de la personas, se respetará la dignidad y el bienestar de quienes

participan con pleno conocimiento de las entrevistas y fines de las mismas, cumpliendo con las normas legales y los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos, según lo establecido en la ley 1090 que reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

La participación en esta investigación es voluntaria, no tiene fines terapéuticos ni ningún tipo de implicación jurídica sino exclusivamente investigativo- académica. La recolección de la información no tendrá objetivos sancionatorios por participar en ella o por el contenido de los datos suministrados. Tampoco se obtendrá beneficios (jurídicos, económicos, materiales) alguno por la colaboración.

Acepto participar en la investigación de la siguiente manera:

1. Participando en la entrevista.
2. Acepto que los resultados de la investigación sean utilizados en la preparación de publicaciones científicas, siempre y cuando se conserve en el anonimato.
3. De ser necesario para cumplir el objetivo de la investigación, permitir que las actividades sean grabadas.

Investigadores: _____

Docente: _____

Padre de familia: _____

He sido informado ampliamente sobre los objetivos de esta investigación.

Apéndice B. Formato de observación directa

Formato de observación directa

Observación del grupo: _____

Número de estudiantes: _____

Grupo focal: _____ estudiantes

Estudiante # _____

Espacio: _____

Tiempo: _____

Dimensión	Aspectos a observar	siempre	a veces	nunca
Cognoscitiva	Se distrae fácilmente, y pierde el interés y la atención en clases.			
	Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.			
	Experimenta dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir.			
	Muchas veces no puede realizar la actividad solo; requiere asesoría directa psicossocial.			
	Muestra limitada curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea.			
	Requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus trabajos escolares.			
	Presenta dificultades en la escritura.			
	Manifiesta dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos.			
	Registra dificultades en la comprensión de un problema matemático.			
	Necesita la repetición constante para adquirir un nuevo conocimiento.			
	Presenta trastornos en la articulación: no pronuncia correctamente.			
	Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse.			
	No reacciona a sonidos fuertes y bruscos.			
Experimenta dificultades para				

	establecer una comunicación con los demás.			
Psicomotora	Lateralidad: experimenta dificultades para identificar el lado derecho del izquierdo y viceversa.			
	Espacialidad: presenta dificultades para situarse en un espacio determinado			
	Coordinación: presenta dificultades para conectar sus acciones en sus movimientos.			
	Motricidad fina: evidencia movimientos controlados en actividades manuales y escriturales.			
	Motricidad gruesa: mantiene el equilibrio al experimentar cambios de posición en su cuerpo.			
Psicosocial	Se integra fácilmente a su grupo de compañeros			
	Requiere apoyo de otros			
	Se aísla de juegos y actividades			
	Es tímido y triste, y no se relaciona con los otros niños.			
	Presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera; hace berrinches exagerados frecuentes.			
	Muestra un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad.			
	Necesita mucho apoyo de maestros y compañeros.			
	No se adapta con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad.			
	Se aísla en los juegos.			
	Otras observaciones:			

Apéndice C. Entrevista semi-estructurada dirigida a docentes de Institución Educativa

Comercial de Envigado sede San Rafael

Evaluación de instrumento: Criterios de jueces expertos

A continuación Usted observará el diseño de una entrevista semi-estructurada de una investigación cualitativa denominada: **“INCIDENCIA DE LA ASIGNACIÓN DE ETIQUETAS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN NIÑOS DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMERCIAL DE ENVIGADO SEDE SAN RAFAEL”**, que se realizará para obtener el título de pregrado en psicología. Por tal motivo le solicitamos de manera afable realizar dicha evaluación, teniendo en cuenta su experticia en el tema.

INSTRUCCIONES

Le solicitamos su colaboración en analizar con detenimiento cada uno de los ítems que le presentamos a continuación, de tal forma, que su respuesta indique la capacidad del reactivo para evaluar el fenómeno en estudio.

#	ÍTEMS
1	¿A qué nombra o denomina Necesidades Educativas Especiales (NEE)?
2	¿Cómo se manifiestan cognitivamente en sus estudiantes estas necesidades educativas especiales? ¿Podría darnos un ejemplo?
3	¿Cómo se manifiestan comportamentalmente en sus estudiantes estas necesidades educativas especiales? ¿Podría darnos un ejemplo?
4	¿Cómo se manifiestan emocionalmente en sus estudiantes estas necesidades educativas especiales? ¿Podría darnos un ejemplo?
5	¿Cuántos niños con necesidades educativas especiales hay en su aula de clases?
6	¿Cómo se detectó que esos niños tenían algún tipo de necesidad educativa especial?
7	¿Cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje con estos niños con necesidades educativas especiales?
8	¿Qué tipo de recursos pedagógicos utiliza con los niños con necesidades educativas especiales?
9	¿Qué repercusiones en el resto del alumnado conlleva el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales? ¿Por qué?
10	¿Cómo es el rendimiento académico de los niños con necesidades educativas especiales?
11	¿Cuáles son los principales retos a los que deben hacer frente en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales?
12	¿Existe algún tipo de adecuación curricular en la institución para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales?

13	¿Cómo se evalúa en la institución a los niños con necesidades educativas especiales? ¿Podría darme un ejemplo?
14	¿Han recibido algún tipo de formación, preparación o capacitación para el trabajo con niños con necesidades educativas especiales?

Apéndice D. Consideraciones éticas

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este trabajo investigativo se desarrollara con base al código de ética del psicólogo colombiano, puesto que se realizó con un sujetos de diferentes ideales (teológicos, étnicos, raciales, políticos, etc.). De esta forma se elaborara de igual manera un consentimiento informado para el sujeto de estudio en lo cual estará de acuerdo en la participación de esta investigación (Apéndice A). También se deben manejar aspectos éticos para el estudio correspondiente donde se tendrá en cuenta los siguientes capítulos:

Capítulo 4. Integridad

- Al actuar dentro de una sociedad que posee normas éticas y jurídicas, el psicólogo debe cumplir dichas normas. Debe además ser honesto, justo y respetuoso de las demás personas, debe conocer su sistema de creencias, sus valores, necesidades y limitaciones y la forma como ellos influyen en su actividad profesional.
- Es responsabilidad del psicólogo evitar presiones de tipo personal, social, organizacional, económico o político que pueden llevar a una utilización indebida de sus servicios profesionales o de influencia como agente de cambio social.
- El psicólogo tiene la obligación de informar a los usuarios de sus servicios acerca del tipo de contribución que va a prestar, las expectativas, los costos, los alcances y

limitaciones del trabajo lo mismo que la utilización que se dará los resultados del mismo.

Capítulo 5. Responsabilidad científica y profesional

- Los psicólogos al adherirse al código de ética profesional se comprometen a promover la psicología como disciplina científica.
- Llevar a cabo una práctica profesional con base en los estándares aquí acordados.
- Contribuir a lograr una mejor calidad de vida para todas las personas con ayudas de los conocimientos y técnicas de la psicología científica.
- Cuando sea necesario, consultar con otros psicólogos o con otros profesionales, a fin de lograr los objetivos del trabajo psicológico de la mejor forma posible.

Capítulo 7. Respeto por los otros

- Los psicólogos están en la obligación de respetar el derecho de las demás personas a poseer valores, actitudes y pautas de comportamiento que sean diferentes de las propias. Su ejercicio profesional debe tener presente el respeto mutuo en las relaciones humanas. Por lo tanto no deben participar en prácticas contrarias a la integridad física y/o psicológica de las personas con las cuales actúan profesionalmente.
- No deben involucrarse en acciones que impliquen relaciones de explotación, abuso y relaciones de incompatibilidades múltiples. No deben entrar en relaciones personales, profesionales, financieras o de otra índole que puedan debilitar su objetividad, interferir el desempeño efectivo de sus funciones como psicólogo, o dañar o explotar a la otra parte (consultantes, clientes, asesorados, etc.)

Capítulo 8. Secreto profesional

- El psicólogo está obligado a guardar el secreto profesional en todo aquello que por su razón del ejercicio de su profesión halla recibido información.
- La información confidencial obtenida por el psicólogo no puede revelarse a otros, excepto en los siguientes casos:
- Puede revelarse al consultante en aquello que estrictamente le concierne y cuando se estrictamente necesario.
- Puede revelarse información a los familiares o a otras personas interesadas, con el consentimiento escrito del consultante o de su representante legal (en el caso de menores de edad o de personas que no puedan dar su consentimiento informado). Se exceptúan aquellos casos en los cuales no revelar la información conlleva un peligro evidente para el consultante, su familiar y la sociedad.
- Puede revelarse información a los responsables del consultante cuando se trate de menores de edad o de personas psicológicamente incapacitadas, tomando siempre los cuidados necesarios para proteger los derechos de estos últimos. La incapacidad psicológica debe haber sido demostrada claramente mediante evaluación realizada por profesionales competentes.
- Los informes escritos, la descripción de casos clínicos, etc; Deben incluir los datos necesarios para propósitos de evaluación. Debe hacerse el máximo esfuerzo para evitar invadir la vida privada de las personas involucradas. Al describir casos públicamente (por ejemplo los medios masivos de comunicación) se deben proteger los nombres de las personas involucradas y evitar divulgar aquella información que

pueda llevar a la identificación de los participantes. Los materiales clínicos solo podrán utilizarse con fines didácticos previo consentimiento escrito de la persona involucrada.

- La confidencialidad de los documentos se debe garantizar, incluyendo informes de test, evaluaciones diagnósticas, documentos de asesoría y Consejería, sesiones de terapia, etc. Estos documentos deben conservarse en las condiciones adecuadas de seguridad y confidencialidad. El psicólogo velará siempre para que sus colaboradores y/o asistente guarden el secreto profesional.

Capítulo 9 Evitación de daño.

- Los juicios del psicólogo y sus acciones profesionales pueden afectar la vida de otras personas, y por lo tanto es preciso dar los pasos necesarios para evitar el daño a pacientes o consultantes, a participantes en investigación, a estudiantes, a organizaciones, a comunidades, etc.
- Si el daño es previsible o evitable se deben tomar las precauciones para reducirlo al mínimo posible. El psicólogo debe evitar que se haga mal uso de su trabajo profesional debido a factores institucionales, políticos, sociales y personales. Los psicólogos no deben participar en actividades en las cuales es probable que sus capacidades o la información producida sean usadas indebidamente por otras personas. Si esto ha ocurrido, el psicólogo debe dar los pasos necesarios para informar, corregir o atenuar esta situación.

Capítulo 16. Investigación Científica

- El psicólogo la planear y llevar a cabo una investigación científica con participantes humanos o no humanos, debe basarse en los principios éticos de respeto y dignidad, y resguardar el bienestar y los derechos de los participantes.
- Las leyes y los códigos éticos deben respetarse. En último término el investigador es el juez definitivo de su propia conducta. La responsabilidad recae siempre sobre el investigador.
- Es preciso ser honesto. Esto incluye describir los hallazgos científicos tal como se encontraron. Evitar el fraude, la descripción sesgada de los hallazgos y ocultar información científica que contradiga los resultados.
- Hay que reconocer la fuente y el origen de las ideas. Se toman de otros investigadores, de estudiantes y/o de colegas y se debe reconocer dicho origen. No se debe proclamar prioridad sobre una idea científica que no le pertenece al investigador. A los coautores, colaboradores y asistentes se les debe dar el debido reconocimiento.
- El plagio y la copia de resultados científicos se deben evitar a toda costa.
- Al trabajar con participantes humanos, es necesario que ellos estén informados del propósito de la investigación. Se debe respetar su privacidad. Los participantes tienen derecho a ser protegidos de daño físico y psicológico y ser tratados con respeto y dignidad.
- El participante humano puede elegir si participa o no en la investigación o si se retira en cualquier momento, sin recibir ninguna consecuencia negativa por negarse a participar o por retirarse de la investigación.
- El participante humano tiene derecho al anonimato cuando se reporten los resultados y a que se protejan los registros obtenidos.

- El consentimiento informado deben firmarlo los participantes de la investigación. Se les debe decir en que consiste la investigación, ¿por qué se le seleccione para participar en ella?, cuanto tiempo y esfuerzo requerirá su participación. Se les especificara claramente que su participación es completamente voluntaria, que pueden negarse a participar o retirarse de la investigación en cualquier momento sin recibir castigo alguno. Especificar si se va a filmar, grabar o si se les va a observar directamente (ejemplo: a través de una ventana con visión unidireccional).
- En el caso de niños pequeños o de personas con limitación severa, el consentimiento informado lo firmara el representante legal del participante.
- Un comité de ética debe evaluar los proyectos de investigación científica que pueden implicar riesgo para los participantes.
- Los datos originales (protocolos de investigación) se deben conservar por lo menos durante dos años.

Capítulo 17. Aplicaciones y contextos sociales

- El psicólogo trabaja generalmente en un contexto social, en el cual conviven otras personas. Debe siempre procurar el bienestar de los demás y la mejor calidad de vida de los individuos y grupos.
- Al trabajar con diádas el psicólogo debe respetar las diferencias de cultura, genero, etnia, orientación sexual, edad, ideología, etc. No impondrá sus propias ideas a las personas o grupos con los cuales trabaja. Evitará imponer directa o indirectamente sus sistemas de valor en los otros individuos o colectividades.