

ESTUDIO DE CASO DE UNA NIÑA CON TDA: UN DIAGNÓSTICO PARA
REFLEXIONAR

Paula Andrea Díez Cardona

Asesora temática:

Adriana Amparo Ossa

Asesor metodológico:

Juan María Ramírez

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Facultad de Ciencias Sociales Y Humanas

Programa de Psicología

Título al que se aspira:

Psicóloga

Bello-Antioquia

Tabla de Contenido

Agradecimientos

Dedicatoria

Resumen

1. Planteamiento del problema.....	7
2. Pregunta de investigación	14
3. Objetivos de investigación	14
4. Justificación.....	15
5. Marco teórico.....	17
5.1.El Concepto de atención.....	17
5.2.Tipos de atención.....	18
5.3.Factores determinantes de la atención.....	18
5.4.Definición de trastorno por déficit de atención e hiperactividad....	18
5.5.Criterios diagnósticos según DSM-IV para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.....	20
5.6.Prevalencia según DSM-IV el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.....	21
5.7. Curso según DSM-IV el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.....	21
5.8.Diagnóstico diferencial según DSM-IV el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.....	22
5.9.Análisis de los criterios diagnóstico según DSM-IV para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.....	23
5.10. Definición del aprendizaje.....	23
5.10.1 Plasticidad neuronal y aprendizaje: una perspectiva desde las neurociencias.....	23
5.10.2. Modelo Conductista.....	25
5.10.3. Modelo Cognitivo	26

5.10.4. Aprendizaje según Jean Piaget	29
5.10.5. Aprendizaje según David Ausubel.....	30
5.10.6. Aprendizaje según J. Bruner.....	32
5.10.7. Aprendizaje según Lev Semenovich Vygotsky	32
5.10.8. Aprendizaje según Albert Bandura	33
5.10.9. ¿Cómo se relaciona la atención con el aprendizaje?	35
5.11. Definición de Motivación.....	36
5.11.2. La motivación según Jerarquía de necesidades de Maslow.....	36
5.11.3. La motivación según la Necesidad de Logro	37
5.11.4. La motivación según la Disonancia Cognitiva.....	38
5.11.5. ¿Cómo se relaciona la motivación con el aprendizaje?.....	39
5.12. Estilos de aprendizaje.....	39
5.12.2. Estilos de Aprendizaje según Kolb	40
5.12.3. ¿Todos tienen un estilo de aprendizaje estable y definitivo?.....	41
5.13. La teoría de las inteligencias múltiples	44
5.14. Integración escolar.....	47
5.15. Marco jurídico de la educación inclusiva en Colombia	48
5.15.2. Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia.....	49
5.15.3. Artículo 44 y 67 de la Constitución Política de Colombia.....	51
5.15.4. Ley 115 de 1994 y Decreto 2082 de 1996.....	52
5.15.5. Ley 361 de 1997.....	53
5.15.6. Resolución 2565 de 2003 del Ministerio de Educación	53
5.15.7. Sentencias Constitucionales alusivas a la educación especial de menores con capacidades especiales.....	54
5.15.8. Código de Infancia y de Adolescencia.....	55
5.15.9. Estatuto Procesal Deontológico y Bioético de Psicología.....	56
5.15.10. ¿Cómo se ha cumplido el marco jurídico en Colombia?.....	57
6. Diseño Metodológico.....	62
7. Análisis.....	64
7.10. Pensando la intervención Psicológica.....	64

7.11. Construyendo juntos la educación.....	72
7.12. Análisis de la implementación del marco jurídico en el Caso.....	79
8. Conclusiones.....	82
9.	
10. Recomendaciones	83
11. Referencias Bibliográficas.....	84
12. Anexos.....	88

Agradecimientos

Quisiera agradecerle a mi familia por todo el apoyo y comprensión que me han brindado durante mi estancia en este mundo.

Y Segundo, quiero agradecerle a mis asesores (Adriana Amparo Ossa y Juan María Ramírez) por compartir sus conocimientos, por su esfuerzo, compromiso, paciencia y dedicación, quienes además tuvieron siempre una palabra de aliento para ayudarme a continuar.

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo que fue realizado con todo mi amor y cariño a la niña que me inspiró para realizarlo: una niña maravillosa, llena de cualidades y virtudes que resaltaron por encima de un diagnóstico, quien se ha mantenido fuerte pese a las circunstancias de la vida y de su corta edad

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las estrategias psicopedagógicas adecuadas, para favorecer la atención y aprendizaje, de una niña de la Institución Educativa Liceo Antioqueño de Bello diagnosticada con TDA, teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje. Se realizó un estudio de caso desde el enfoque cualitativo y paradigma hermenéutico para una mayor comprensión de la realidad de la niña, utilizando técnicas como entrevistas no estructuradas, análisis documental y observación participante. A partir de la contextualización de la niña (entorno familiar, social, antecedentes al diagnóstico, intervenciones pedagógicas, entre otros) constatado con las teorías de: Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bandura, Brofenbrenner y otras, se determinó que en un alto grado de probabilidad, hubo un mal diagnóstico inicial. Se infiere a partir de los datos recolectados que ello tiene como primera causa un análisis afanoso.

Palabras claves: Atención, TDA, Estilos de aprendizaje, aprendizaje.

Abstract

The present study aimed to determine the appropriate psycho- pedagogical strategies, to promote a girl's learning and attention, from School Liceo Antioquia Bello diagnosed with ADD, taking into account her learning style. A case study was conducted from a qualitative approach and hermeneutics for further analysis and understanding of the reality of the child, using techniques such as unstructured interviews, participant observation and documentary analysis. From the analysis of the contextualization of the child (family environment, social , history of diagnosis , educational interventions , etc.) confirmed in the theories of Piaget , Vygotsky , Ausubel , Bandura, Brofenbrenner and others, it was determined that in a high degree of probability , there was an initial misdiagnosis . It is inferred from the data collected that this misdiagnosis has as first cause an eager analysis.

Key words: Attention, ADD, learning styles, learning.

1. Planteamiento del Problema

El sistema educativo en Colombia se ha esforzado para irse adaptando a las exigencias que ha demandado la contemporaneidad, sin embargo, se ha quedado en el camino (Plan Decenal de Educación. 2006, p. 2). En el medio educativo han surgido nuevos retos, como los diferentes trastornos en la niñez, dentro de los que se encuentran los que dificultan el aprendizaje. Estos son cada vez más comunes en los estudiantes de educación primaria, básica y media: es frecuente tener uno o más niños con “algún diagnóstico” en los salones de clase.

Las aulas escolares han sido objeto de múltiples lecturas analíticas en relación con su estructura interna. Una de éstas está referida a la preocupación de los maestros en torno al número de niños y niñas que no logran avanzar en los procesos curriculares y en las actividades escolares, con el mismo ritmo y al mismo nivel que el resto del grupo. Esta situación señala una permanente discrepancia entre las expectativas del maestro frente al rendimiento del alumno y sus necesidades, intereses y capacidades reales, lo que ha sobrepasado los muros de la escuela, implicando los diferentes estamentos que conforman la comunidad de las instituciones de educación básica. (Isaza, L.S. 2010, p. 115).

Lo anterior ha hecho que surjan nuevos retos y exijan más esfuerzos a los docentes en la actualidad, lo que les conlleva que no sólo deberán transmitir y enseñar nuevos conocimientos, sino que, al mismo tiempo, deberán enfrentarse a dificultades de aprendizaje y/o comportamentales (Tedesco, J.C. 2007, p. 87-103). Es por esto, que se manifiesta la necesidad e importancia de que el maestro conozca a fondo las características de dichos inconvenientes como lo propone la autora Luz Stella Isaza (2010) en el siguiente apartado:

Las dificultades en el aprendizaje son un problema frecuente de la escuela, que debe tratarse diariamente en el contexto del aula. Por ello, los maestros y las maestras requieren conocer no sólo su caracterización, sino también aquello que es determinante: las condiciones de aprendizaje, las propuestas de enseñanza. (Isaza, L.S. 2010, p. 115).

La propuesta de Isaza sugiere la necesidad de que los maestros inviertan tiempo y pongan al servicio de los estudiantes sus habilidades, con el fin de lograr un acompañamiento cercano,

teniendo en cuenta que los discentes que presenten dificultades de aprendizaje y/o comportamentales requieren de una mayor atención y disponibilidad; sin embargo, las limitaciones administrativas y presupuestales del sistema educativo estatal, exigen que se conformen grupos numerosos, disminuyendo la posibilidad de hacer efectiva la propuesta y desmejorando la calidad de la enseñanza impartida por el docente. Esto podría generar dificultades para el cuerpo docente¹, pues esta situación confronta deberes propios de su profesión: por un lado su deber de cumplir con un plan curricular y por el otro su ética profesional que tiene como objetivo primordial el aprendizaje de sus estudiantes. Las condiciones actuales podrían llevar a una carga de estrés laboral, afectando así su motivación e interés en su trabajo, trayendo consigo posibles faltas de disposición para el aprendizaje y la enseñanza en los salones de clase.

Una de las dificultades que ha surgido en las aulas de clase y a la cual los docentes han debido enfrentarse es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o Trastorno por Déficit de Atención Sin Hiperactividad (TDA): “En los países desarrollados la prevalencia va de un 5 a 10% en niños en edad escolar, sin embargo estudios han informado que la prevalencia podría ser más alta cuando se aplican los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de Los Trastornos Mentales DSM-IV” (Pineda, D., Lopera, F., Henao, G., Palacio, J., Castellanos, F. 2001, p. 217). Datos como éste generan preocupación en la comunidad educativa, dado que las cifras son cada vez mayores, verbigracia, “un estudio llevado a cabo en Medellín, en el que la prevalencia fue del 18% en niños de 6 a 11 años” (Pineda, D., Lopera, F., Henao, G., Palacio, J., Castellanos, F. 2001, p. 217). Una de las grandes inquietudes que surge es si existe la posibilidad de que estos trastornos estén siendo sobre-diagnosticados, teniendo como base el cumplimiento de los criterios que expone el DSM-IV.

Aunque dicho manual ha sido revisado exhaustivamente por un cuerpo de científicos de áreas multidisciplinarias, al momento de utilizarlo como fundamento para las intervenciones y

¹“Es un proceso en el que intervienen variables cognitivo - aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), variables emocionales (agotamiento emocional) y variables actitudinales (despersonalización).” (Restrepo, N., Colorado G. y Cabrera, G. 2005, p. 3). Lo que afectará el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase debido a un desgaste de salud mental por parte del docente.

diagnósticos, es fundamental tener en cuenta la contextualización de la realidad de cada país, con el fin de no incurrir en el simple etiquetamiento de las personas.

La vaguedad de las definiciones del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 4ª edición (DSM-IV) (de hecho su propio título ya lleva a confusión: ‘manual de trastornos mentales’) no sólo conlleva a posibles interpretaciones erróneas y estigmatización innecesarias, sino que también tiene importantes implicaciones prácticas para las familias y los profesionales. (Cardo, E. y Servera, M. 2008, p. 365)

Según esta propuesta es necesario dejar a un lado la mirada simplemente patológica y considerar el entorno social en el cual se desarrolla el niño y/o niña diagnosticado/a, teniendo presente que en ocasiones ellos y/o ellas han tenido que afrontar los cambios sociales de esta nueva época. En la actualidad, los menores han sido víctimas del deseo de ser explicados (comportamentalmente) a través de la ciencia, que en ocasiones actúa de forma poco adecuada cuando obstinadamente quiere buscar respuesta a aquello que se considera “anormal” comparando con la media poblacional.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH y/o Trastorno por Déficit de Atención (TDA) no se ha quedado por fuera de los estudios que se han realizado desde áreas como la psiquiatría y neurología. Estos estudios han pretendido explicar dichos trastornos de forma científica, recurriendo prevalentemente a métodos positivistas, lo que ha conducido a que algunos de los niños y niñas diagnosticados de TDAH o TDA sean medicados por psiquiatría. Pero esta alternativa, tiene posibles daños colaterales a nivel psíquico y fisiológico, dentro de los que podrían desencadenarse: depresión, ansiedad, somnolencia, letargo, mareos, malestares gastrointestinales, entre otros (Artigas, J. 2004, p. 118). “Se admite que el TDAH es la patología neurocomportamental infantil y juvenil más frecuente pero la preocupante alta prevalencia que ha aparecido en algunos estudios ha de tenerse en cuenta” (Cardo, E. y Servera, M. 2008, p. 365). Los mismos estudios científicos admiten la preocupación por ser éste el trastorno más diagnosticado mundialmente en impúberes, y que sin embargo ha sido desconocida la razón del aumento de este diagnóstico en la población. Se han hecho investigaciones pretendiendo encontrar el fundamento de este fenómeno, sin embargo los resultados han sido poco exactos.

Todo parece indicar que estamos ante un tipo de herencia poligénica multifactorial; por lo tanto, con influencia cuantitativa y expresión variable, dependiendo de los factores ambientales diversos, entre los cuales parecen encontrarse las circunstancias perinatales y posiblemente los métodos de crianza y de educación.

[...] Aunque no se ha establecido una relación causal entre los modos de vida y el TDAH, parece factible que el modelo de la sociedad actual ('infointoxicación')² pueda estar contribuyendo a generar una mayor disfuncionalidad del TDAH. La proliferación de los modelos que favorecen refuerzos externos inmediatos (videojuegos, dibujos animados, televisión, Internet, publicidad, etc.), la sociedad de consumo y materialista, etc., presentan pocas oportunidades para favorecer y entrenar la atención sostenida, cultura del esfuerzo, demora de recompensa, estrategias reflexivas, autocontrol, etc. El establecimiento de límites y modelos de conducta organizada suponen un importante esfuerzo educativo y requiere inversión de tiempo por parte de los padres, elemento que cada vez es más escaso en los países industrializados. La alerta debe implicar a los clínicos y neurobiólogos, pero, sobre todo, a los responsables de la política educativa y sociofamiliar y a los propios padres. (Cardo, E. y Servera, M. 2008, p. 366)

El TDAH representa una desventaja social y educativa para aquellos que lo padecen, por lo que encontrar una efectiva solución es imperativo, y es una labor que involucra a diversos sectores científicos. Verbigracia, el enfoque médico, coherente con su epistemología investigativa, ha optado por tratar el "problema" con medicamentos. Otras disciplinas como la psicología han diseñado estrategias para solventar esta problemática: "La revisión de la literatura especializada indica tres enfoques que se han manifestado como especialmente eficaces en el manejo del TDAH: la utilización de medicación psicoestimulante, la modificación de conducta y, más recientemente, la terapia cognitiva de la conducta" (Casas, A.M., Soriano, F., Presentación, M.J., Gargallo, B. 2000, p. 203) ¿Cómo podría intervenir desde la pedagogía?

²Entiéndase por: conforman la desinformación dada por el despliegue de las nuevas ecuaciones de los flujos de la "economía informacional" y la "cultura de la información." (Fainholc, B. 2006, p. 7)

Uno de los elementos que podría tenerse en cuenta es la indagación acerca de los estilos de aprendizaje que tienen cada uno de los estudiantes y desde éste o estos, implementar estrategias que posibiliten la captación y sostenimiento de su atención.

Las concepciones sobre el estilo de aprendizaje proviene de la psicología, y se refiere a la manera de como las personas se orientan hacia la solución de problemas, pero también al comportamiento afectivo, cognitivo y fisiológico característico del individuo, que sirve como un indicador estable de cómo los aprendices perciben, interaccionan con y responden al entorno de aprendizaje (Terrádez, M. 2007, p. 227). La forma de enseñanza influiría notablemente en la motivación académica del estudiante, por ende éste podrá mantener su atención sostenida.

Pensar en la identificación de estilos de aprendizaje de los estudiantes en el Sistema Educativo Colombiano es complejo, toda vez que éste ha intentado, gradualmente, incluir a más niños y niñas en la educación pública. Pretendiendo el acceso de la mayor cantidad posible de niños a la educación, se han incrementado el número de estudiantes en las aulas de clase. Pero no se ha tenido en cuenta que esto repercute negativamente en la calidad ofrecida, ya que solo se tiene un docente para cubrir un promedio de 25 a 50 educandos. “Estudiantes oficiales: 8.758.296. Sedes educativas en el país: 43.924. Sedes urbanas: 11.519 (26%). Sedes rurales: 32.405 (74%). Estudiantes matriculados en sedes urbanas: 6.264.033 (72%). Matriculados en sedes rurales: 2.494.263 (28%)” (Ministerio de Educación Colombiano. 2010, párr. 4), este déficit de cobertura conlleva a una insuficiencia de tiempo y atención centrada en cada uno de los estudiantes y, por consiguiente, en sus necesidades educativas. Esto puede limitar a los docentes para idear nuevas estrategias metodológicas (incluyendo estrategias didácticas), y sobre todo para tratar con problemas comportamentales y académicos. Las dificultades en el aprendizaje son aún más relegadas, pues muchos docentes presentan vacíos profesionales en cómo tratarlas. Como dicen la doctora Delgado y el doctor López “los seres humanos son únicos e irrepetibles, por lo que sus necesidades, potenciales y limitaciones son diferentes, por lo que la raíz de tal diferencia radicarán en la diferente forma de acercarse al conocimiento” (Delgado, M. y López J.A. 2006, p. 1). Pensar en esta idea, con la alta densidad estudiantil que atienden los profesores, resulta utópico.

Lo expuesto, no quiere decir que se proponga crear un modelo por cada persona, pues de este modo el sistema educativo colapsaría. Se pretende generar una reflexión por parte del cuerpo docente y administrativo en las instituciones educativas de tal manera que se produzca más apoyo desde el área psico-educativa considerando el acompañamiento de maestras de apoyo como un soporte y no como un rol que se concentra en señalar la existencia de niños con Necesidades Educativas Especiales.³

Para ejemplificar, se muestra el caso objeto de este estudio: impúber de 10 años que ingresa al grado cuarto de primaria, a la Institución Educativa Liceo Antioqueño, del municipio de Bello-Antioquia. Denota comportamientos como aislamiento y/o tristeza cuando recibe retroalimentaciones relacionadas con la necesidad de mejorar las tareas que lleva y no ofrece repuesta a los docentes cuando es interrogada acerca de sus incumplimientos. De la Institución que provenía se tenía un reporte de excelencia académica, la cual se veía reflejada en sus notas y tres premios que le fueron otorgados.

Durante su estadía en la institución es común escuchar, por parte de algunos docentes, expresiones como: “déjela que ella no presta atención porque tiene una enfermedad, ella es así”, “ella es retraída y diferente”, razón por la que es intervenida por la maestra de apoyo de la institución, quien tuvo dos sesiones con la estudiante; en éstas, según el relato de la niña, no hubo más que conversaciones y señalamientos en relación con su comportamiento. Posteriormente, la familia es citada para informarles sobre las actitudes de la discente, describiéndola como “retraída, callada, con deficientes niveles de interacción con compañeros y docentes y con bajos resultados académicos”. En vista de la situación es remitida a la EPS, con el fin de recibir atención psicológica.

En la entidad promotora de salud fue atendida en 3 sesiones, en las que se utilizaron técnicas de evaluación como: pruebas manipulativas (interpretación del reporte de la niña),

³Esta nueva definición supone hacer énfasis en la concepción de la educación básica como un servicio que se presta a la ciudadanía para que alcance sus máximas potencialidades y por tanto la obligación del sistema de proporcionar apoyos y medios técnicos y humanos para compensar las carencias del alumnado en el acceso a los aprendizajes básicos imprescindibles para afrontar la vida adulta. (Guerrero, L. 2010, p. 202).

dibujos y cuento (según historia clínica). En la primera sesión con psicología fue diagnosticada con “Trastorno de Vinculación Reactiva inhibida (Dx F941)”. Dos meses después, en la segunda sesión psicológica se registra en la historia clínica (la cual es confusa) un aparente avance en las interacciones en el colegio; sin embargo, hace mención de dificultades académicas según relato de la madre, describiendo que no hay conocimiento de las causas e infiriendo que, tal vez, sea por déficit de atención o dificultad de aprendizaje. Finalmente, se llega a la conclusión (según historia clínica): “al evaluar se encuentran más rasgos de déficit de atención y estilos de estudio adecuados”. En esta sesión se emite el diagnóstico: “DxF94. Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia tipo inhibido. F988. Déficit de atención” (se omiten los datos del psicólogo por protección de su identidad). Adicionalmente, el profesional de psicología que la ha atendido sugirió, verbalmente, que era necesario realizar un seguimiento y la posibilidad de remitir a evaluación psiquiátrica para incluir medicación en el tratamiento. Con base en ello, la familia decide no volver a las citas y más bien recurrir a evaluación de un psicólogo particular.

La madre de la estudiante afirma que la niña no tuvo ningún problema de vinculación con sus compañeros o docentes en el complejo educativo del que provenía (que también era de carácter público). También informa que debido a los eventos que vienen presentándose en la institución actual, la niña se ha rehusado a ir a estudiar y casi siempre argumenta excusas para que le permitan faltar a la escuela y menciona la intención de no querer continuar sus estudios allí. Desde su ingreso a la institución la niña siente que no ha sido bien recibida por parte de sus compañeros de clase⁴.

No se identificó que alguno de los docentes de la institución innovara con estrategias didácticas encaminadas a despertar el interés de la niña; situación distinta a la que se presenta en su casa, pues algunos familiares sí lo han intentado y manifiestan que, a pesar de ser difícil obtener su atención completamente, se ha logrado realizar tareas complejas.

⁴Esta situación podría sugerir que ha sido víctima de lo que se conoce como “bullying” o matoneo escolar verbal (este concepto no será abordado en esta investigación, dado el interés de la misma; sin embargo, no se descarta la importancia de profundizar en él, en futuras investigaciones similares) por parte de sus compañeros en repetidas ocasiones con frases como: “retrasada mental”, “muda”, “lenta”, “llorona”, entre otros insultos.

Con base en lo anterior, se busca identificar y sugerir nuevas estrategias de enseñanza, teniendo cuenta el estilo de aprendizaje de la estudiante buscando mejorar su rendimiento académico, de tal manera que se remita nuevamente a evaluación y se revisen los diagnósticos emitidos.

2. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las estrategias psicopedagógicas adecuadas para favorecer la atención y el aprendizaje, de una niña de la Institución Educativa Liceo Antioqueño de Bello diagnosticada con TDA, teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje?

3. Objetivo General

Determinar las estrategias psicopedagógicas adecuadas, para favorecer la atención y aprendizaje, de una niña de la Institución Educativa Liceo Antioqueño de Bello diagnosticada con TDA, partiendo de su estilo de aprendizaje.

Objetivos Específicos

- Analizar la intervención psicológica brindada a la niña por parte de la EPS.
Identificar el contexto actual de la niña y del TDA desde una mirada psicosocial
- Describir el proceso de atención y aprendizaje de la niña diagnosticada con TDA teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje
-
- Comprender el estilo de aprendizaje de la niña diagnosticada con TDA.

Justificación

La intención de abordar este problema de investigación nace de la inquietud en relación con las altas cifras de diagnósticos de TDAH y TDA en Colombia “La prevalencia del TDAH en la población oscila entre 1,7 y el 17,8%, según la revisión de Elia et al, y entre el 8 y el 20%, según otros estudios” (Cornejo, J.W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H., Holguín, J. 2005, p. 716); siendo éste uno de los primeros países con la prevalencia más alta de niños y niñas diagnosticados con TDAH y TDA en el mundo (Pineda, D., Lopera, F., Henao, G., Palacio, J., Castellanos, F. 2001, p. 217). Muchos de los niños colombianos que han sido diagnosticados, han recibido tratamiento farmacológico causando efectos secundarios adversos para su salud mental y física, (trastornos de ansiedad, trastornos depresivos, náuseas, mareos, diarrea, dolor de cabeza, cambio de ánimo repentino, entre otros). A partir de este problema han surgido diversas investigaciones, puesto que se estima un existente sobre-diagnóstico en la población escolar colombiana y la preocupación que aqueja en relación con que los diagnósticos no se hagan con la profundidad necesaria.

Si bien un estudio de caso puede leerse como limitado frente a una población estudiada, “podrá mostrar la realidad social que se vive desde múltiples perspectivas a mayor profundidad, obteniendo conocimientos más amplios y resultados más verídicos del caso estudiado, ya que se tendrá más tiempo de interactuar, además que servirá como fuente de datos para análisis posteriores y posiblemente vincularse con la acción y contribuir a cambiar la problemática”. (Murillo, J., Payeta A., Monasterio, I., Jaraiz, A., Cantador, R., Sánchez J.C., Varas, R. 2010, p. 5)

Con esta investigación podría sugerirse un acompañamiento a la familia, procurando un entendimiento del problema (y en la medida de lo posible, una solución), siendo unos de los beneficiarios de esta pesquisa. Si se logra identificar y comprender el estilo de aprendizaje de la niña y que de acuerdo con las estrategias que se implementen, su atención y aprendizaje mejoran, existirán argumentos para re-evaluar el diagnóstico de TDA realizado por su EPS. Con ello se busca evitar que la niña sea medicada por psiquiatría, permitiéndole llevar una vida acorde con su edad, y evitándole sufrir los aspectos negativos que esto acarrea, verbigracia los efectos colaterales de los fármacos en la salud y otras consecuencias que se expondrán más adelante.

Asimismo, los resultados de la investigación podrán dar una luz a la Institución Educativa Liceo Antioqueño, motivándola a realizar capacitaciones al cuerpo docente, que permitan dar herramientas frente a estas Necesidades Educativas Especiales (desde una mirada psicopedagógica), como también incentivar al cuerpo administrativo, para que tome medidas al respecto. En relación con la disciplina de la psicología, se mostrará una revisión, con la cual se pretende asumir una posición reflexivo-crítica frente al uso indebido que, en ocasiones, se hace del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastorno Mentales (DSM-IV) por parte de los profesionales de la salud mental; manejo que está mediado por la asignación de posibles etiquetas incorrectas a personas, muchas veces con comportamientos “normales”. El problema radica en la visión holística del ser humano, entendiendo su interacción en los diversos contextos más que con la asignación de un diagnóstico.

También aportará en mostrar que, una persona diagnosticada con TDA o TDAH puede aprender a un ritmo adecuado -igual que personas sin este diagnóstico-. Ello depende de factores como dedicación, tiempo y comprensión desde un enfoque psicoeducativo y psicosocial; así como del respeto de sus derechos a la educación, a la igualdad y equidad.

En el caso del investigador, además de realizar un análisis crítico frente a la posición ética y responsable del psicólogo al momento de realizar sus evaluaciones y emitir diagnósticos, el estudio podrá arrojar resultados que enriquecerán el conocimiento frente a la psicopedagogía y con éstos podrá ayudar a la comunidad aportando los saberes adquiridos y que posteriormente serán ampliados.

Marco Teórico

5.1. El concepto de atención

William James (1890) definió la atención como “la toma de posesión por la mente, de un modo claro y vívido, de uno entre varios objetos o cadenas de pensamiento simultáneamente posibles” (De Torres, S., Tornay, F., Gómez, E., Elosúa, M.R. 2006, p. 189). De acuerdo con James, el individuo se apropia de su conciencia completamente, controlando cada estímulo que intenta “entrar” en su atención. Esta teoría se ejemplifica cuando un grupo de estudiantes ven una película para una actividad académica. Si le es dejada para observación libre, ellos harán una observación general. Pero si el docente les prefiere preguntas como: ¿Qué prendas usan los actores?, ¿De qué color son estas prendas?, ¿Cuáles son sus características físicas?; los discentes fijarán su atención en los detalles solicitados para el ejercicio, aunque la película les ofrezca muchos más componentes en los cuales pueden enfocarse.

“La atención ha sido considerada como el “organizador de la mente” (De Torres, S., Tornay, F., Gómez, E., Elosúa, M.R. 2006, p. 189). Este planteamiento lo confirman posteriormente, los mismo autores, argumentando que “La atención actúa seleccionando información para controlar el procesamiento de la información”. (De Torres, S., Tornay, F., Gómez, E., Elosúa, M.R. 2006, p. 189).

Si se retoman los conceptos dados por estos autores, se infiere que la atención cumple una importante función en los procesos psicológicos debido a que si se encuentra poco focalizada, no se percibirá el medio exterior adecuadamente; si no se organiza la información correctamente, ella no podrá retenerse para pasarla a la memoria de corto y largo plazo.

Tudela (1992) caracteriza a la atención como un mecanismo central (cognitivo, no sensorial o motor) cuya función principal es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado (De Torres, S., Tornay, F., Gómez, E., Elosúa, M.R. 2006, p. 191).

5.2. Tipos de atención

1. **Atención Focalizada:** Según Julia Sevilla (2010), es cuando se centra la atención en una sola tarea, ésta ayuda a percibir poco o nada lo externo.
2. **Atención Selectiva:** “Se activa cuando la persona ha de focalizar su mente en un estímulo o tarea en presencia de otros estímulos o tareas variados y diversos” (Sevilla, J. 2010, p. 3).
3. **Atención Dividida:** “Es la capacidad para atender a más de una cosa al mismo tiempo y/o ejecutar dos o más tareas simultáneamente se conoce con el nombre de atención dividida y/o distribuida.”(Sevilla, J. 2010, p. 3).
4. **Atención Sostenida:** “Se produce cuando tenemos que mantener la atención en una tarea durante períodos de tiempo relativamente amplios”. (Julia, 2010).

5.3. Factores determinantes de la atención

Según Julia Sevilla(2010), factores como: intensidad de estímulos (entre mayor intensidad mayor atención), tamaño (entre mayor sea el tamaño, llamará más la atención), color (entre más colores, mayor atención llamará), movimiento (los objetos con movimiento llamarán más la atención que los objetos estáticos), carga emocional (los estímulos con carga emocional llamará más la atención), entre otros; serán más atractivos para el individuo pudiendo así, ser más sencillo utilizar las variadas formas de atención sin mucho esfuerzo.

Sin embargo, en el proceso de la atención pueden surgir ciertas alteraciones de “practicidad” para llevar a cabo las funciones de la vida diaria, a esto se le ha denominado “Déficit de atención” lo cual se tratará en el próximo apartado.

5.4. Definición de trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Existen autores como Barkley, quien estudia el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad desde un enfoque neuropsicológico, argumentando que se “conceptualiza como un desorden evolutivo de la autorregulación de origen genético, que implica problemas con la atención sostenida, el control de los impulsos y el nivel de actividad”. (Korzeniowsk, C. Y Ison, M.S. 2008, p. 65).

En esta misma línea, las autoras Celina Korzeniowsk y Mirta Susana Ison, a través de sus investigaciones, han definido el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH como:

Un desorden del desarrollo de origen genético, cuyos síntomas principales son inatención, hiperactividad e impulsividad. Es uno de los trastornos más frecuentes en la infancia. Según Scandar (2000) se estima una prevalencia del 3% al 5% en la población de edad escolar. En coherencia con los avances científicos, el diagnóstico y tratamiento del TDAH se ha ido modificando a lo largo del tiempo. Durante muchos años prevaleció el diagnóstico individual y el tratamiento focalizado en el niño. Pero en las últimas décadas, ha surgido una visión más integrativa de los factores a tener en cuenta para el diseño de las intervenciones. Desde esta perspectiva, se ha diseñado un taller para padres y docentes utilizado como estrategia psicoeducativa para el abordaje del niño con TDAH. (Korzeniowsk, C. Y Ison, M.S. 2008, p. 65).

Los síntomas principales asociados al el TDAH o TDA que enuncia esta propuesta teórica, suelen ir acompañados por dificultades emocionales, cognitivas, interpersonales y académicas, que son considerados los síntomas secundarios del desorden. La sintomatología varía de un niño/a a otro/a, presentando cada individuo una combinación particular de dificultades y fortalezas. (Korzeniowsk, C. Y Ison, M.S. 2008, p. 66).

Cabe resaltar que en el TDAH, no solo se da como síntoma principal la hiperactividad, sino que en ocasiones puede haber una prevalencia en el TDA, o incluso presentar equilibradamente una presencia de ambos, según los síntomas mencionados anteriormente.

5.5. Criterios diagnósticos según DSM-IV para el trastorno por déficit de atención

A continuación se presentarán los criterios para dictaminar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DMS-IV, el cual es utilizado en la psiquiatría y la psicología:

A. (1) ó (2):

(1) “Seis (o más) de los siguientes síntomas de **desatención** han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Desatención

- (a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- (b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- (c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- (d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamientos negativista o incapacidad para comprender instrucciones).
- (e) A menudo tiene dificultades para realizar tareas y actividades.

- (f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (trabajos escolares o domésticos).
- (g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej., juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
- (h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- (i) A menudo descuida las actividades diarias.” (DSM-IV. 2000, p. 105)

Los anteriores, son los criterios que se deben tener en cuenta para el predominio en el déficit de atención y no hiperactividad.

Los psicólogos deben ser precavidos al momento de utilizar el manual, pues estos ítemes pueden ser fácilmente confundidos con el comportamiento de un niño que presenta particulares de atención que tienen por razón su desarrollo y/o maduración. Es por esto que antes de pasar a los criterios diagnósticos, el DSM-IV presenta algunos sub-ítemes que sugiere a los profesionales tener en cuenta previo a la evaluación con el fin de evitar diagnósticos erróneos.

5.6.Prevalencia según DSM-IV

La prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se ha estimado en un 3-7% de los niños en edad escolar. Estas cifras varían en función de la naturaleza de la población estudiada y del método de evaluación”. (DSM-IV. 2000, p. 102). De acuerdo con esta prevalencia surgen preguntas como: ¿Qué tan profundo ha sido el análisis de dichos estudios?, ¿Por qué es un trastorno que inicia en la edad escolar?, ¿Los adultos que continúan con el diagnóstico, actuarán por convicción propia o a partir de dicho diagnóstico? Estos y muchos más interrogantes aparecen no sólo teniendo en cuenta la prevalencia sino también las cifras develadas en diversos estudios realizados y que fueron citados previamente.

5.7Curso según DSM-IV

El Manual Estadístico y Diagnóstico describe de acuerdo con “los tiempos” en los que se presentan los síntomas, si debe diagnosticarse algún tipo de trastorno, para este caso:

La mayor parte de los padres observan por primera vez la actividad motora excesiva cuando sus hijos son pequeños, coincidiendo frecuentemente con el desarrollo de la locomoción independiente. Sin embargo, puesto que bastantes niños pequeños muy activos presentarán un trastorno por déficit de atención con hiperactividad, debe prestarse una especial atención a diferenciar la hiperactividad normal, de la que es característica del Trastorno, antes de formular este diagnóstico en los primeros años de vida. Habitualmente, es diagnosticado por primera vez durante los años de enseñanza elemental, cuando resulta afectada la adaptación escolar. Algunos niños que presentan el tipo con predominio del déficit de atención pueden no llegar a la clínica hasta el final de la infancia. En la mayoría de los casos, el trastorno se mantiene relativamente estable a lo largo de los primeros años de adolescencia. En muchos sujetos, los síntomas (en particular la actividad motora) se atenúan a medida que avanza la pubertad y durante la vida adulta. Otros adultos pueden mantener sólo algunos de los síntomas, en cuyo caso debe utilizarse el diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en remisión parcial. Este último diagnóstico se aplica a sujetos que ya no sufren el trastorno completo, pero que todavía presentan algunos síntomas que causan alteraciones funcionales (DSM-IV, 2000, P. 103).

5.8. Diagnóstico diferencial según DSM-IV

El DSMIV sugiere que al asignarse algún diagnóstico debe tenerse en cuenta algunos criterios que permiten diferenciar un trastorno de otro. En este sentido para el TDAH:

“Durante la primera infancia puede ser difícil distinguir los síntomas de trastorno por déficit de atención con hiperactividad de ciertos **comportamientos propios de la edad en niños activos** (p. ej., corretear sin cesar o actuar ruidosamente).

En niños con Coeficiente Intelectual CI bajo situados en centros académicos inadecuados para su capacidad intelectual son frecuentes los síntomas de desatención. Estos comportamientos deben distinguirse de signos similares en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad [...]”. (DSM-IV. 2000, p. 103-104).

Deberán tenerse en cuenta, entonces, estos criterios antes de emitir alguna hipótesis diagnóstica.

5.9. Análisis de los criterios diagnóstico según DSM-IV para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Como se argumenta en párrafos anteriores, se debe leer cuidadosa y detalladamente cada parte del DSM, dado que los trastornos pueden ser fácilmente confundidos. El TDA o TDAH, es uno de los que más probablemente puede diagnosticarse erróneamente, debido a que, como afirma el diagnóstico diferencial del DSM-IV (2000), muchos niños pueden presentar síntomas muy similares a los criterios diagnósticos del TDA o TDAH, pero no querrá decir ello que reciban dicho diagnóstico. El ser humano ha intentado siempre darle explicación a todo lo que le sucede (teoría de la atribución) y con esto nace una pregunta ¿Qué necesidad tienen los padres y docentes de que sus hijos/estudiantes sean diagnosticados? ¿Habría algo más de fondo? Tal vez se deba realizar una investigación profunda sobre ello.

5.10. Definición del aprendizaje

La RAE ha dado tres definiciones para el término aprendizaje:

“1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.

2. m. Tiempo que en ello se emplea.
3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera”. (RAE, 2014)

Estas definiciones, han sido explicaciones superficiales, pues solo se han limitado a describir un concepto que es verdaderamente complejo, y es por esto, que se han revisado diversas teorías como se mostrarán en los siguientes apartados sobre dicho término.

5.10.1. Plasticidad neuronal y aprendizaje: una perspectiva desde las neurociencias.

La autora Teresa Gonçalves ha hecho referencia a la plasticidad neuronal como: “...la capacidad constante de cambio y adaptación del cerebro a las exigencias del medio y de acuerdo con las experiencias de aprendizaje”. (Gonçalves, T. 2012, p. 273). Con base en este postulado, se puede entender al ser humano como un ser en capacidad de aprendizaje constante y aceptación de cambios provenientes del medio ambiente. A pesar de las condiciones genéticas, las cuales no pueden ser desconocidas, el sujeto está dotado como un ser de posibilidades.

La plasticidad neuronal permite visualizar el cerebro como no estático, sino que se puede modificar constantemente gracias a ésta. Si el cerebro fuera estático, nadie estaría en la capacidad de aprender (Gonçalves, T. 2012), lo cual permite que el sujeto pueda educarse a pesar de limitaciones ambientales y/o genéticas que pueda tener.

“La educación debe tener en cuenta las características y posibilidades plásticas del cerebro, de cada cerebro en un momento determinado y de acuerdo con ciertas condiciones”. (Gonçalves, T. 2012, p. 282). Con base en ello podrían pensarse posibilidades en la pedagogía. Es así que para lograr la comprensión acerca de que todos los estudiantes están en la capacidad de aprender gracias a la plasticidad neuronal, el docente debe tener ciertas características como paciencia, vocación, pasión por la enseñanza, admitir la subjetividad del ser humano y flexibilidad para promover el éxito del aprendizaje en el aula de clase y por fuera de ésta.

Malabou hace una distinción entre *plasticidad* y *flexibilidad* que puede ser útil en este campo. La plasticidad es una instancia creadora y liberadora del sujeto, de su pensar y de su obrar, del proceso de construcción autónoma de sí mismo. La flexibilidad, por su parte,

se constituye como un elemento de dominación, de pasividad y docilidad que apela a la sumisión y constante adaptación a un orden económico, social y político establecido, que puede convertirse en darwinismo mental y psicológico con vistas a una cierta idea de eficacia. Confundir plasticidad con flexibilidad puede, entonces, constituir una perversión de la idea misma de plasticidad y de las potencialidades emancipadoras que esta representa desde el inicio; de ahí, la necesidad de construir la relación entre una y otra. (Gonçalves, T. 2012, p. 284).

Con base en lo anterior, se puede reafirmar que dadas las posibilidades de aprendizaje que facilita la plasticidad neuronal, el sujeto puede ser protagonista de su educación. Es probable que con ayuda y orientación de un tercero, éste pueda potencializar sus capacidades al máximo para lograr el objetivo esperado de sí mismo.

“El sujeto es un sistema integrado, dinámico, y no cerrado. No se encuentra ni determinado ni indeterminado, en absoluto [...] La intencionalidad del sujeto será lo que marcará el espacio posible, que es, todavía, un inmenso espacio de libertad en el que se construye su identidad”. (Gonçalves, T. 2012, p. 291). La educación debe de ser flexible, paciente y tolerante de las diferencias de los individuos, otorgando medios diferenciados para aprender de la mejor manera. Siempre se debe considerar que los sujetos no están totalmente determinados por su genética y puede proporcionárseles medios para motivarlo hacia el aprendizaje. “La pedagogía de la posibilidad se integra en el paradigma de la complejidad, se encuadra en la perspectiva del sujeto como sistema abierto y autónomo, emergente y auto-organizado”. (Gonçalves, T. 2012, p. 293).

5.10.2. Modelo Conductista.

El conductismo es una ciencia psicológica, que ha tratado de explicar al individuo a través de la conducta observable y en lo posible medible. Éste paradigma psicológico, fue dominante hasta los años cincuenta aproximadamente, y en la actualidad, sigue teniendo influencia en la educación, abordando el tema del aprendizaje. (Peña, T. 2010)

Este enfoque de la psicología, ha atribuido importancia a la modificación de conducta que se presenta en el individuo a través del aprendizaje. Plantea que a través de la recepción de información del medio exterior, puede darse el cambio de comportamiento deseado. El conductismo, sitúa al aprendiz como sujeto “pasivo” en este proceso, donde solo se limita a la aceptación e introyección de estímulos externos. Aplicando esto al aula de clase, el docente deberá realizar todo el trabajo necesario para que el estudiante reciba los estímulos necesarios para que se dé el aprendizaje, “lo más importante, y quizás lo único importante, es presentar a todos los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción, ignorando de esta manera el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información”. (Beltrán, J. 2002, p. 3).

De acuerdo a este tipo de aprendizaje, lo que se pretende es que el estudiante “retenga” conceptos, información y datos externos, dejando de existir el interés por la asimilación de los conceptos, la comprensión y reflexión sobre los mismos, esperando así, una respuesta de carácter de memorística, poco atravesada por el análisis. Siendo corregido a través del “feedback” al dar una respuesta incorrecta.

Ejemplo de esto, el castigo fue introducido por el conductismo (como procedimiento operante) y éste ha sido utilizado durante años. Se propuso con el fin de modificar conductas indeseadas y generar una conducta nueva, que facilite el aprendizaje, pero éste ha sido objeto de varias críticas en la actualidad. Ha sido defendido argumentando que “aunque no es seguro que el castigo controle con éxito la conducta, hay formas de asegurarse de que resulte eficaz”. (Gispert, C.2010, p. 374).

Los defensores del castigo han recomendado algunas correcciones como convenientes, como “la reprimenda, la anulación de privilegios y recreos y la asignación de tareas de limpieza”. (Gispert, C.2010, p. 374). Para ellos el castigo es una buena forma de incentivar la motivación (así sea por estímulos externos), pero ésta debe utilizarse con moderación. Cuando sea necesario, debe de administrarse racionalmente. Es importante aclarar que el castigo también debe

suministrarse proporcional a la falta para que la modificación de conducta se dé acorde a lo esperado.

5.10.3. Modelo Cognitivo

Este modelo nace, en parte, como rechazo a los supuestos conductistas, los cuales afirmaban que el individuo estaba completamente influido por el medio externo. Se encargó de estudiar los procesos psicológicos básicos (atención, memoria, percepción, pensamiento y lenguaje) y las representaciones mentales, argumentando que éstos funcionaban en pro del aprendizaje del individuo. Los procesos psicológicos que estudiaron fueron los siguientes:

Atención: La cual ha sido descrita en páginas anteriores.

Percepción: La percepción ha sido estudiada en diversas vertientes de la psicología, una de las que más fuerza tuvo fue la Gestalt, la cual se dedicó a estudiar a fondo dicho proceso cognitivo, contradiciendo argumentos propuestos por el positivismo. Esta vertiente define la percepción como:

Un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante. Se puede afirmar que, de la enorme cantidad de datos arrojados por la experiencia sensorial (luz, calor, sonido, impresión táctil, etc.), los sujetos perceptuales toman tan sólo aquella información susceptible de ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental. (Oviedo, G. 2004, p. 89-90).

A diferencia de teorías anteriores que expresaban que las ideas eran estimuladas solo por el ambiente que era percibido, esta propuesta plantea que el individuo elige la entrada de información, y la procesa a través de esquemas conocidos. El ambiente trae consigo cantidades de información que la persona deberá ordenar en su mente para poder organizar los elementos y agruparlos en ideas fáciles de procesar.

Memoria: La memoria es la capacidad de retener y de evocar eventos del pasado, mediante procesos neurobiológicos de almacenamiento y de recuperación de la información, básica en el aprendizaje y en el pensamiento. (Etchepareborda, M.C. 2005, p. 79).

Esta es una de las definiciones que se ha dado al proceso básico cognitivo que consiste en almacenar y recordar información que es obtenida por el individuo. En ella se deposita cantidades de información, la cual se evocará en el momento que es requerido.

La memoria opera en de tres niveles los cuales son:

-Memoria sensorial: “Está vinculada con la información que no ha sido proceda y que viene de los sentidos. Esta información entra, permanece un lapso de tiempo y luego se procesa o se pierde. La memoria sensorial puede retener representaciones efímeras de prácticamente todo lo que vemos, oímos, gustamos, olemos o sentimos”. (Etchepareborda, M.C. 2005, p. 79).

-Memoria de corto plazo: “Es la que guarda y procesa durante breve tiempo la información que viene de los registros sensoriales y actúa sobre ellos”. (Etchepareborda, M.C. 2005, p. 80).

-Memoria de largo plazo: “Almacena el conocimiento en forma verbal y visual, cada uno independiente aunque se encuentren de manera interconectada. Corresponde a todo lo que sabemos o lo que hemos aprendido y vivido”. (Etchepareborda, M.C. 2005, p. 80).

Los anteriores niveles posibilitan el procesamiento correcto de la información que percibimos del ambiente; ésta pasa por dichas fases para ser almacenada. No se puede perder de vista que la motivación o interés del individuo favorece la retención de la información.

Otro de los procesos básicos que se ha abordado es el lenguaje

Lenguaje: El lenguaje ha sido estudiado por diferentes autores, dentro de ellos Maturana quien define que “el lenguaje es mucho más importante para la convivencia de lo que habíamos creído hasta ahora. Que es mucho más que un sistema de símbolos para comunicarnos. Tiene que ver con las emociones y ellas también son decisivas para la convivencia humana”. (Maturana, H. 2001, p. 3). Por su lado la RAE lo define como “Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”. (RAE, 2014).

Si se comparan ambas definiciones, Maturana (2001) apunta a un concepto más “profundo” de la misma, mientras que la RAE da un concepto “claro y preciso”. De acuerdo con este último se puede entender el lenguaje desde una mirada superficial como una agrupación de normas establecidas por el hombre para lograr la comunicación. Sin embargo, la aceptación de estas normas está atravesada por sentimientos, pensamientos y emociones.

Debe darse una organización mental para que éste fluya correctamente, para ello se conectan áreas cerebrales. El lenguaje permite interactuar con otras personas, intercambiando ideas que posibilitan la construcción de conocimientos y relaciones.

Continuando con la conceptualización de los procesos psicológicos, no puede dejarse de lado el pensamiento:

Pensamiento: La RAE (2014) lo ha definido como: “Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad”. Según la RAE, todas las ideas que atraviesan la mente se convertirán en un pensamiento. Desde la psicología, se ha dado la siguiente definición:

El pensamiento es la manipulación de las representaciones mentales de información. La representación puede ser una palabra, una imagen visual, un sonido o datos de cualquier modalidad. Lo que hace el pensamiento es transformar la representación de información en una forma nueva y diferente con el fin de responder a una pregunta, resolver un problema o ayudar a obtener una meta (Feldman, 1997) .

El pensamiento es considerado como uno de los procesos psíquicos superiores y se le ve unido al lenguaje debido a que el uno puede intervenir en el otro. El individuo podrá traer la realidad del mundo exterior al intelecto, es por esto que cumple una función tan importante en el proceso cognitivo y cognoscitivo. La persona puede asimilar la información externa y procesarla racionalmente o llevarla a una abstracción imaginaria, que se irá modificando en la medida en la que el individuo desarrolla su aprendizaje. Una vez esté guardado el pensamiento en la memoria de largo plazo, éste podrá evocarse cuando lo requiera el individuo, evidenciándose en un cambio de conducta, o en la relación de ideas que se tiene con otros sujetos.

Estos conceptos que se han venido trabajando cobran importancia en el aprendizaje de los individuos, pues son procesos que le permitirán no sólo recibir información, sino procesarla y ponerla al servicio de sus interacciones consigo mismo y con el entorno.

5.10.4. Aprendizaje según Jean Piaget

Piaget fue uno de los pioneros en las teorías cognitivas del aprendizaje:

Tratará de explicar el desarrollo y la formación de los conocimientos recurriendo al proceso central de la equilibración, entendido éste como estados en los que se articulan equilibrios aproximados, disequilibrios y reequilibraciones. Esta secuencia es la que va a dar cuenta de un equilibrio móvil y en constante superación, siendo por lo tanto un proceso y no un estado. (Severo, A. 2012, p. 2)

Agregando a la cita anterior, Piaget habló acerca de esquemas (Severo, 2012) y los determinó como base fundamental para una organización cognitiva. Según Piaget, la información que se extrae del medio es categorizada en los esquemas que el niño o niña haya concebido, pero cada vez estos esquemas podrán irse modificando a través de la experiencia. Nada será estático en él.

Piaget fue uno de los grandes opositores a la escuela tradicional, sugiriendo así la idea de incentivar al aprendizaje del niño a través de los gustos e intereses del mismo (Jorge, M.E. 2003, p. 89). (Posteriormente, se mencionará la importancia de la motivación en el aprendizaje)

Para Piaget, se puede enseñar al niño a repetir (como en la escuela tradicional) tablas de sumar, restar o multiplicar; se puede también considerar la repetición como prueba de aprendizaje, así como sancionar sus errores de repetición. Sin embargo, ninguna de estas acciones crea la estructura de un pensamiento que le permita deducir una verdad lógica, una evidencia racional que no necesita de verificación empírica. (Jorge, M.E. 2003, p. 90).

5.10.5. Aprendizaje según David Ausubel

Este autor propone dos dimensiones de aprendizaje:

1. “La manera en que el alumno incorpora la información nueva en su estructura o sus esquemas cognitivos, y
2. La clase de metodología que se sigue” (Maqueo, A. 2006, p. 31).

Estas dimensiones recogen información que ha sido categorizada, por Ausubel, en 4 tipos de aprendizaje: memorístico, significativo, por recepción y por descubrimiento.

Memorístico: éste “sirve para mantener en la memoria, momentáneamente, algún dato, al pie de la letra.” (Maqueo, A. 2006, p. 31).

Significativo: “cuando el conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva” (Ausubel: 67); para este tipo de aprendizaje, el autor señala en sus textos la importancia de relacionar el conocimiento o información nueva con las estructuras cognoscitivas del estudiante y también señala la importancia de una buena disposición y motivación del alumno (Maqueo, A. 2006, p. 31-32).

Por recepción: hace alusión a la “adopción de productos acabados. En este caso la actuación del alumno consiste en internalizar esa información. Este tipo de aprendizaje puede ser tanto memorístico como significativo (Maqueo, A. 2006, p. 31).

Por descubrimiento: el estudiante tendrá pautas por parte del educador con el fin de encontrar el contenido del aprendizaje por sí mismo (Maqueo, A. 2006, p. 31).

La propuesta de Ausubel invita a considerar el aprendizaje como un proceso complejo y compuesto por diferentes elementos, por lo que se hace necesario identificar en cada individuo con cuál “opera” de tal modo que se diseñen estrategias de acuerdo con ellos.

Piaget y Ausubel tienen un punto de encuentro en cuanto ambos autores afirman que no se debe memorizar los contenidos, sino que por el contrario, se debe inducir al niño o niña a pensar y reflexionar sobre lo que está aprendiendo.

También se puede observar la relación que sostiene la teoría de Ausubel y Piaget, en cuanto a la asimilación y al aprendizaje significativo. David Ausubel (1983) afirma que el aprendizaje significativo se da a partir de un conocimiento previo y con éste, el estudiante irá relacionando nuevos conceptos. Jean Piaget (1959) afirma que la incorporación de los nuevos conceptos se puede dar a partir de los esquemas cognoscitivos ya existentes en el individuo. Esto se ha denominado como asimilación, que se refiere a la forma mediante la cual un individuo ingresa información a sus esquemas mediante estímulos del entorno. Este proceso trabaja en conjunto con lo que el autor ha denominado la asimilación, refiriéndose al proceso de organización de la información que repercute en la creación de nuevos esquemas o en la modificación de los ya existentes.

5.10.6. Aprendizaje según J. Bruner

Bruner (1960) propuso el aprendizaje por descubrimiento, siendo una teoría que se opone al aprendizaje por recepción (propuesta por el enfoque conductista). Para el autor el aprendizaje no puede ser simplemente la mecanización de información, sino que debe ayudar a la persona a desarrollar su capacidad para razonar y resolver problemas. Para lograr este objetivo, es preciso que el estudiante vaya descubriendo el conocimiento. Por ello, este no debe ser entregado en su forma final, sino que debe haber cierta asistencia para que sea el educando quien lo halle.

Para Bruner, aprender de este tipo permite que: el estudiante reafirme seguridad en sí mismo, descubra su propia epistemología conforme a sus intereses, florezca la intuición, la curiosidad y la motivación y en definitiva sean superadas las limitaciones del aprendizaje mecanicista.

5.10.7. Aprendizaje según Lev Semenovich Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky, es el autor de la teoría sociocultural, con la cual considera que:

“En el desarrollo cultural de un niño cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el nivel individual; es decir, primero entre las personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos, (1978, p. 57)”. (Severo, A. 2012, p. 3). De acuerdo con esta teoría, el niño no podrá alcanzar el máximo de su aprendizaje sin el acompañamiento continuo de otro. Para la elaborar nociones, él necesita relacionarse.

Vygotsky consideraba que “los procesos mentales superiores, como dirigir la propia atención y analizar los problemas, primero se **construyen en cooperación** durante actividades compartidas entre el niño y otra persona. Luego el infante internaliza los procesos y estos se convierten en parte de su desarrollo cognoscitivo (Gredler, 2007)”. (Severo, A. 2012, p. 3).

De acuerdo con Vygotsky la interacción social es la base del aprendizaje, considerando que después de que el impúber logre socializar, podrá hacer un análisis más profundo, para sí mismo, a partir de los conocimientos adquiridos del medio exterior.

5.10.8. Aprendizaje según Albert Bandura

Este autor introdujo la teoría del aprendizaje social, afirmando que el comportamiento y el ambiente se modifican mutuamente. (Boeree, G. 1925, p. 4).

Para Bandura (1974) cuando se “observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas, sin ejecutar por sí mismo ninguno respuesta manifiesta”. Incluso, en algunos casos, el observador puede aprender tanto como el ejecutante. Este es la forma de aprender a partir de imitación. Este método ha estado presente en muchas culturas, en muchos momentos históricos.

En la actualidad él es utilizado para enseñar conductas a los niños y las niñas. Pero ha sido refinado o desarrollado, partiendo de modelos simbólicos que las sociedades les han dado a

imitar. Estos “pueden presentarse mediante instrucciones orales o escritas, plásticamente o por combinación de dispositivos orales o plásticos”

La importancia que tienen los modelos no sólo sobre el sujeto, sino además sobre la sociedad, ha hecho que se apele (sobre todo los padres) a modelos ejemplares para conseguir una actitud querida. “Estos suelen reflejar normas sociales y de esta forma sirven para de escribir o mostrar, con diversos grados de detalle la conducta apropiada ante determinadas situaciones de estimulación”.

Bandura propuso unos pasos para que sea posible el “aprendizaje modelado”:

1. Atención: las cosas más llamativas, coloridas o grandes llamarían más la atención.
2. Retención: se debe “retener” la información o acción que se ha visto en el modelo para que pueda surgir en el aprendizaje. Este autor, coincide con que la memoria juega un papel importante en el aprendizaje.
3. Reproducción: se debe reproducir o practicar lo visto en el modelo, debido a que es así como se puede aprender a hacerlo. Además afirma que la habilidad mejorará con la práctica.
4. Motivación: la motivación debe de existir para el aprendizaje.

Pero a pesar de que deben darse estas características para aprender por imitación, el autor plantea algunas características que debe tener el modelo para que sea más efectivo el efecto esperado, que a saber son: tener atractivo, parecer creíble (inspirar confianza) y parecer ante el observador como poderoso. Estas características encajan en lo que por mucho tiempo ha sido el primer modelo de un infante, que es el padre.

Por otro lado, Bandura también ha sugerido una autorregulación para el aprendizaje, la cual puede servir para crear un juicio sobre sí mismo. Con esta teoría concluyó que las personas que tienen un juicio pobre de sí mismo (bajo auto-concepto) pueden buscar “salidas” en la compensación, la inactividad o escape. (Boeree, G. 1925, p. 4).

Con lo anterior, Bandura propone que la formación se da a través de la interacción con los otros, coincidiendo con la visión de Vygotsky. Ambos autores concuerdan en la importancia de las relaciones sociales como factor de desarrollo y aprendizaje.

En general, las teorías concuerdan en que el aprendiz o estudiante es el autor principal de su aprendizaje, pero ¿Qué sucede cuando él presenta dificultades?. Si se retoma la teoría de D. Ausubel (1983), quien afirma la importancia de tener potencializados los procesos superiores al máximo, al igual que Jean Piaget, entonces ¿Qué papel juega el docente?, se retoman las teorías propuestas por Vygotsky y Bandura al afirmar que el desarrollo cognoscitivo se da en gran medida por la interacción social del niño/niña con el medio (preferiblemente adultos).

Si se retoma los planteamientos que hace el autor Paulo Freire (1970) en su texto la “educación bancaria” en cierta medida se puede relacionar con los supuestos de estos autores, dado que ellos promueven la idea de que para que el estudiante, deje de ser el autor pasivo de su aprendizaje, y que por el contrario toma la iniciativa y la voz en él, no se debe ver al aprendiz como el que recibe conceptos y teorías (como lo menciona Ausubel en su concepción de aprendizaje por recepción) sino que se le debe motivar apropiarse de su proceso.

Se pueden relacionar conceptos y no se debe dejar a un lado la importancia de los procesos biológicos, psicológicos y sociales de las personas, pues los individuos han necesitado históricamente del otro para su desarrollo y creación de cultura, pero esto será lento si no se logra un estado cognitivo ideal.

Y de acuerdo con las teorías mencionadas anteriormente ¿Qué papel juega la atención en el aprendizaje? A continuación se analizará la correlación entre estos dos:

5.10.9. ¿Cómo se relaciona la atención con el aprendizaje?

Según las teorías mencionadas anteriormente, el aprendizaje requiere de una “profundización” del pensamiento, correlacionar conceptos como menciona David Ausubel, para poder generar una formación significativa.

No obstante, de poco o nada sirve identificar los estilos de aprendizaje en un estudiante, cambiar una y otra vez los estilos de enseñanza, si no se busca fortalecer la atención, como uno de los principales actores en su proceso, dado que ésta es la principal encargada de organizar la información de una manera adecuada; para esto es necesario que exista la motivación en el individuo, debido a que fortalecerá su interés y disposición. Además, debe tenerse en cuenta que la falta de motivación del estudiante, puede conducir a que su atención no se focalice y erróneamente se dé un diagnóstico de TDA o TDAH. Es por esto, la importancia enfocarse en motivar a los estudiantes de acuerdo con sus gustos e intereses.

5.11. Motivación

La Real Academia Española RAE, define la motivación como “Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. (RAE. 2013, párr. 3). De esta concepción, se puede comprender que la persona se prepara para realizar “x” acción; si se presenta interés, el individuo la realizará de una manera satisfactoria. Así, la motivación es una ventaja para el aprendizaje, acepción que se explicará posteriormente. A continuación se hará un breve repaso por algunas teorías que han abordado el tema de la motivación.

5.11.1. La motivación según Jerarquía de necesidades de Maslow

Creada por Abraham Maslow, “proponiendo que las personas tenían cinco necesidades jerarquizadas básicas, dispuestas en el orden en que deben ser satisfechas” (Gispert, C.2010, p. 374).

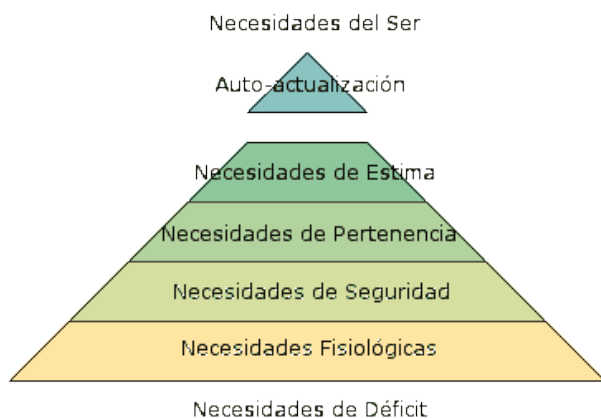


Imagen: (Boeree, G. 1998)

De acuerdo con los supuestos de Maslow, si no han sido satisfechas las necesidades “básicas” el individuo no podría lograr su “autorrealización”, la cual “Se define como la necesidad de realizarse, de perfeccionarse, de utilizar más plenamente las capacidades y habilidades de que se dispone” (Gispert, C.2010, p. 374). En esta definición, hay lugar para argumentar que el logro académico y el conocimiento pueden verse como factores que contribuyen a la autorrealización de la que habla Maslow, pues se pondrá a disposición todo conocimiento adquirido y se podrá poner en práctica, obteniendo provecho para sí mismo y para la sociedad.

La teoría de la jerarquía de necesidades puede reunir planteamientos interesantes para recordar a los profesores que la falta de motivación que observan a menudo en sus alumnos puede obedecer, en parte, a una carencia de alimentación, a timidez, a miedo, a un sentimiento de rechazo o a una autoimagen pobre. Este tipo de factores constituirán probablemente el principal obstáculo para el aprendizaje, el desarrollo y la autorrealización de los alumnos (Gispert, C.2010, p. 374).

De acuerdo con lo citado anteriormente cabe preguntarse: ¿Qué factores podrían intervenir en la falta de interés de los estudiantes colombianos? El Ministerio de Educación de Colombia (2009) se ha preocupado por la misma situación, prestando mayor atención a la deserción estudiantil, procurando identificar las razones de la misma. Ha mostrado, a través de estudios realizados, altos niveles de abandono educativo que se han dado por condiciones socioeconómicas como: falta de vivienda propia, bajo nivel educativo de la madre, ingresos

familiares en salarios mínimos, entre otros, los cuales pueden dificultar el desempeño académico del niño, si se tiene en cuenta lo planteado por Maslow como necesidades fisiológicas, de seguridad y de estima, lo cual puede confundirse fácilmente con la falta de motivación del estudiante si no se conoce a fondo el contexto en el que vive. Es por esto que los docentes deberían profundizar y analizar las razones de la falta de motivación o la inatención que presentan los estudiantes en la escuela.

5.11.2. La motivación según la Necesidad de Logro

David McClelland y John Atkinson (1988) argumentaron que la conducta humana podría explicarse en términos de “necesidad de logro”, la cual constaría de la motivación o deseo de tener éxito en actividades donde se pudiese ver el éxito y el fracaso. De acuerdo con estos autores, la conducta humana es leída en términos de necesidades y competitividad, pero surgen varias inquietudes como: ¿Qué sucede con aquellos que no deseen ser competitivos?, ¿Estarían por fuera de esta teoría?.

Seguramente todas las personas tienen necesidad de logro y miedo al fracaso o necesidad de evitar el fracaso. Se supone que la intensidad relativa de estos dos elementos es diferente en cada sujeto. En muchos individuos el primero es más intenso que el segundo. A estos sujetos se les denomina personas con alta necesidad de logro. En otros sucede lo contrario, y se les denomina personas con baja necesidad de logro. La teoría postula que las primeras tienden a correr riesgos moderados. Las segundas elegirán, en general, tareas en que el éxito sea casi seguro o en las que el fracaso sea lo menos probable y se pueda achacar fácilmente a la dificultad de la tarea. Se supone también que las personas con alta necesidad de logro emprenden más tareas que conllevan un riesgo moderado de fracaso que las personas con baja necesidad de logro. (Gispert, C.2010, p. 376)

De acuerdo con esta teoría, todas las personas tienen necesidad de logro sin excepción alguna; a pesar de que pueda resultar verdadera en cierta medida, encasilla a los individuos en la competencia y puede ser perjudicial para los estudiantes en formación que apenas estén construyendo su autoestima, debido a que tratará de incitar a los docentes a la motivación de sus estudiantes a partir de dicha teoría.

5.11.3. La motivación según la Disonancia Cognitiva

Esta teoría creada por Leon Festinger en 1959, habla de la forma en que las personas cambian pensamientos, creencias y comportamientos. “Festinger propuso que las acciones de una persona están gobernadas por sus cogniciones y por el deseo de mantener un equilibrio o armonía entre ellas” (Gispert, C.2010, p. 374). El autor plantea la manera en que una persona pone su interés en equilibrar pensamientos, creencias o comportamientos que puedan estar generando conflictos internos debido a que “la disonancia es un estado motivacional de descontento o desequilibrio”. (Gispert, C.2010, p. 374). En este sentido, podría pensarse que en tanto el niño se sienta descontento o percibiendo un desequilibrio, se afectaría su motivación, lo cual se reflejaría en resultados académicos bajos o en desmejoras comportamentales que finalmente impactarían negativamente su proceso.

5.11.4. ¿Cómo se relaciona la motivación con el aprendizaje?

De acuerdo con las definiciones sobre la atención, el aprendizaje y la motivación se pueden relacionar dado que para que haya un aprendizaje, se debe focalizar la atención o utilizarla en una de sus funciones, pero no puede perderse de vista que una situación externa o interna “motiva” a la persona, debe trabajarse en la motivación del estudiante, pues sin ella es poco o nada el aprendizaje.

Y, entonces, ¿cómo se llega al aprendizaje mencionado por los anteriores autores?

A continuación se hablará sobre los diferentes estilos de aprendizaje respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué son?, ¿Cómo funcionan?, ¿Son definitivos?, ¿Cuál es la importancia de conocerlos para los docentes y los psicólogos educativos?

5.12. Estilos de aprendizaje

Los autores Paulo Cazaureto de Keefe (1988) y Alonso et al (1994:104) afirman que: “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Cazau, P. 2004, p. 2). Surgen dos preguntas en relación con esta definición: (i) ¿Qué tan importante es conocer los estilos de aprendizaje en los estudiantes? (ii) ¿A qué se refieren los autores con rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos? Procurando una respuesta a la primera pregunta, si en los roles de docente y psicólogo educativo se tiene en cuenta el o los estilos de aprendizaje de cada estudiante, se podrán diseñar estrategias para facilitar más su aprendizaje. Para dar respuesta al segundo interrogante, se cita a Paulo Cazau, quien en su texto estilos de aprendizaje hace referencia a los conceptos cuestionados anteriormente, como:

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante. (Cazau, P. 2004, p. 2).

Con base en esta definición puede decirse que el proceso de aprendizaje es complejo y que requiere de la implementación de estrategias y acompañamiento constante de los estudiantes con el fin de lograr este cometido.

5.12.1. Estilos de Aprendizaje según Kolb

Kolb (1984) propone que los individuos tienen diferentes formas de aprender, lo cual nombra como estilos de aprendizaje, distinguiéndolos como divergente, asimilador, convergente y acomodador.

Divergente: hace referencia a la caracterización de “su capacidad imaginativa y por la producción de ideas; en general, los estudiantes divergentes son kinestésicos (aprenden con el movimiento), son experimentales, creativos, flexibles, informales, tienden a romper las normas tradicionales de aprender.” (Díaz, E. 2012, p. 8).

Asimilador: “su capacidad para crear modelos teóricos; los estudiantes que prefieren este estilo, son, por lo regular, reflexivos, analíticos, organizados, metódicos, sistemáticos, lógicos, racionales, secuenciales, rigurosos en sus procesos de razonamiento; tienden a concentrarse en el objeto de estudio.” (Díaz, E. 2012, p. 8).

Convergente: hace referencia a la caracterización de “la aplicación práctica de ideas; en general, los estudiantes convergentes entran fácilmente al tema en estudio, se involucran en experiencias relacionadas con él, tienen habilidad para captar ideas y para encontrar soluciones, son prácticos, eficientes en la aplicación y transferencia de la teoría.” (Díaz, E. 2012, p. 8).

Acomodador: hace referencia a la caracterización de “la capacidad para adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. Los estudiantes acomodadores son, en general, observadores, atentos a los detalles, imaginativos, intuitivos a la hora de anticipar soluciones, son emocionales, con gran capacidad para relacionar y enlazar unos contenidos con otros.” (Díaz, E. 2012, p. 8).

Los aprendices necesitan definir estrategias para crear y procesar el conocimiento. Cada forma de aprender apunta a poder procesar la información proveniente del medio de forma “placentera” para la persona y, posiblemente, retenerla en la memoria de largo plazo con fin de evocarla y utilizarla cuando sea necesario. Propuestas como la de este autor invitan a reflexionar alrededor de la importancia de considerar los diferentes estilos, pues de acuerdo con ello se podrían diseñar estrategias de enseñanza y acompañamiento que favorezcan la potencialización de habilidades que faciliten al individuo su proceso de aprendizaje.

5.13. ¿Todos tienen un estilo de aprendizaje estable y definitivo?

El autor citado en el acápite anterior hace referencia al estilo de aprendizaje:

Cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con disímiles velocidades y con mayor o menor eficacia, incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Sin embargo más allá de esto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente. (Cazau, P. 2004, p. 2).

Revilla (1998) destaca, finalmente, algunas características de los estilos de aprendizaje: son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad. (Cazau, P. 2004, p. 2).

Según las citas anteriores, no se le resta importancia la forma de aprender del estudiante como “facilitador” de su conocimiento, pero se debe tener en cuenta que no es algo estático o definitivo. No se debe descartar la posibilidad de él tenga matices de otros estilos diferente al que lo caracteriza, o que posteriormente adquiera habilidades de otro método de aprendizaje.

Procurando una comprensión global de los planteamientos de los autores se pueden evidenciar diferentes puntos de vista frente a cómo definir los estilos de aprendizaje, pero se observa que todos convergen en mostrar que estos métodos están enfocados en la manera como el estudiante “prefiere” aprender y procesa la información del mundo exterior para incorporarla y asimilarla de forma eficaz.

De acuerdo con estas teorías también se puede soportar lo argumentado en el planteamiento del problema en relación con que “cada ser humano es único e irrepetible”.

Además, teniendo en cuenta conceptos desde las neurociencias, no se debe obviar la importancia del hemisferio cerebral predominante en cada ser humano, pues de acuerdo con ella podrían caracterizarse los estilos de aprendizaje en los individuos.

Los seres humanos perciben la realidad, la información y la solución de problemas de diferentes maneras, lo cual, según las neurociencias se debe al desarrollo del hemisferio del cerebro que predomine en el individuo. La prevalencia en el desarrollo de uno de los dos hemisferios cerebrales, incide directamente sobre las estrategias de adaptación al ambiente de cada sujeto, lo que finalmente repercute en el procesamiento de la información de acuerdo con el estilo de aprendizaje: [...]Según Despins, los estilos de aprendizaje son cuatro: En el hemisferio derecho se manifiestan dos (el tipo uno “intuitivo y divergente”, el tipo 4 “experimentador y sintético) y en el hemisferio izquierdo los del tipo 2 (analítico-formal) y el tipo 3 (práctico-convergente) (2,3)Finalmente según el método de Herrmann se tiene al hemisferio derecho al comunicador y estratega y en el izquierdo al experto – organizador (4). (Delgado, M. y López J.A. 2006, p. 5 y 8).

Además de la relevancia que tienen los hemisferios cerebrales en el proceso educativo, se debe resaltar también la importancia de la relación que hay entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje como lo menciona Jean Piaget. E. Díaz ha retomado algunos de sus planteamientos:

Según los planteamientos de Piaget (1959), las personas atraviesan, en su desarrollo cognitivo, por diferentes etapas (desde el nacimiento hasta la adultez) que sirven de base para los aprendizajes que se realizan. Para adaptarse a las situaciones de cambio que cada etapa cognitiva plantea,

Dados los progresos madurativos, se desarrollan dos procesos simultáneos en las estructuras cognitivas del ser humano: El primero de ellos, la ASIMILACIÓN, consiste en la incorporación de nuevos acontecimientos e informaciones a los esquemas⁵ cognoscitivos ya existentes en la persona. El segundo, la ACOMODACIÓN, se refiere al cambio que experimentan tales esquemas cognoscitivos a causa de la asimilación. (Díaz, E. 2012, p. 6-7)

⁵<<“Los esquemas son estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria, aplicables a objetos, situaciones, sucesos, secuencia de sucesos, acciones y secuencia de acciones”. (Coll, 1989, p. 20)>> (Foll, V. 1996, p. 53).

En el juego dinámico entre estos procesos, sostiene Piaget, aparece una contradicción cognoscitiva transitoria que hace que las estructuras antiguas avancen, gracias al aprendizaje, hacia estadios más altos y complejos en busca del PRINCIPIO DE EQUILIBRIO; para que esto ocurra, el ser humano modifica sus propios esquemas con la finalidad de dar coherencia al mundo percibido; el aprendizaje y su subsecuente principio de equilibrio se producen como resultado de la interacción del sujeto con el mundo físico y social. Este es un proceso que ocurre durante toda la vida, pues, recordando a Savater, todo acto humano es, en el fondo, un acto de enseñanza aprendizaje. (Díaz, E. 2012, p. 6-7).

Esta cita reafirma lo planteado: los estilos de aprendizaje no son estáticos, sino que por el contrario son continuos y van evolucionando según la persona vaya creciendo y pasando por los diferentes estadios planteados.

De acuerdo con las teorías de los estilos de aprendizaje, si los docentes y psicólogos educativos tienen en cuenta los diferentes estilos a la hora de enseñar se podrán diseñar estrategias para los estudiantes y enfocarse en reducir los problemas, para lo cual se hace necesario involucrar a las familias.

5.14. La teoría de las inteligencias múltiples

Es una teoría en la psicología y la educación que ha trascendido la visión tradicional, la concebía o calificaba la inteligencia a partir de la aplicación de pruebas para medir el Coeficiente Intelectual (CI o IQ).

La primera prueba de inteligencia fue propuesta por Alfred Binet y Theodore Simon (1908), quienes a pesar de su compromiso con la educación, centraron la medición de la inteligencia en la aplicación de una prueba que posteriormente, sería catalogada, por algunos

autores, como “poco” objetiva. Posteriormente, Weschler propone la medición de la inteligencia, teniendo en cuenta habilidades adicionales al razonamiento numérico, razonamiento verbal y razonamiento abstracto, los que eran considerados como los razonamientos con los que debía contar un individuo para desempeñarse adecuadamente. Años después Howard Gardner (1983), autor principal de la teoría de las inteligencias múltiples, presenta una nueva propuesta teniendo en cuenta una visión holística, argumentando que “la inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (1995: 33). Con el término “problemas” se refiere a cuestiones tan diversas como la habilidad para anticipar una jugada en el ajedrez, escribir una historia o remendar una prenda de ropa. Los “productos” pueden ser una teoría científica, una composición musical, un dibujo o un resumen, por ejemplo. (Walters, J. 1995)

Con esta cita puede evidenciarse el pensamiento crítico de Gardner con respecto a la inteligencia, proponiendo, inicialmente, siete tipos, posteriormente adicionó un tipo más y no descarta que se puedan agregar otros. Después de realizar diversas investigaciones, este autor describe los tipos de inteligencia, así:

1. *Inteligencia lógico matemática*: “Es aquella que tiene que ver con la habilidad de emplear los números y de hacer razonamientos adecuados. Incluye habilidades como la composición de las propiedades básicas de los números, los principios de causa-efecto, la habilidad de predecir, y varias más”. (Gardner, 1983).
2. *Inteligencia Lingüística*: “Se refiere a la habilidad de usar la palabra de manera eficiente, tanto en forma oral como escrita. Incluye habilidades como recordar información, convencer a otros de algo, hablar sobre el lenguaje mismo...” (Gardner, 1983).
3. *Inteligencia cinético-corporal*: “Tiene que ver con la habilidad de emplear el cuerpo como medio de expresión para transmitir ideas y sentimientos, así como para resolver problemas. La coordinación, la velocidad y la flexibilidad, entre otras, son habilidades propias de esta inteligencia”. (Gardner, 1983).
4. *Inteligencia musical*: “Está relacionada con habilidades como el ritmo y la melodía. La persona que posee esta inteligencia de manera preponderante tiene

desarrolladas destrezas como reconocer canciones y cambiar su velocidad, tiempo y ritmo”. (Gardner, 1983).

5. *Inteligencia espacial*: “Tiene que ver con la capacidad de formarse un modelo espacial y poder maniobrar y emplear este modelo. Se relaciona con espacios, colores y líneas e incluye la destreza de poder representar gráficamente ideas visuales o espaciales.” (Gardner, 1983).

6. *Inteligencia interpersonal*: “Se refiere a la habilidad de entender a otras personas: comprender sus estados de ánimo, sus sentimientos y sus motivaciones. Incluye habilidades como lograr responder de manera adecuada a un interlocutor, conseguir que se lleve a cabo el trabajo en equipo, entre otras”. (Gardner, 1983).

7. *Inteligencia intrapersonal*: “Es la habilidad de comprenderse uno mismo, de poder ver sus fortalezas y debilidades emociones, deseos e intuiciones. Tiene que ver con la comprensión de que uno es diferente de los otros; saber cómo se aprende, cómo se manejan los sentimientos, poder detectar que está uno triste, molesto, irritado, deprimido... Esta inteligencia está relacionada con la inteligencia emocional propuesta por Goleman”. (Gardner, 1983).

8. *Inteligencia naturista*: “Ésta, agregada a la lista después de la publicación de inteligencias múltiples, tiene que ver con la habilidad de conocer y clasificar plantas, animales y minerales, así como diversas variedades como la flora y la fauna. Igualmente es propia de aquellos que reconocen artefactos culturales como los aviones”. (Gardner, 1983).

Además de Gardner, existen otros autores que se han interesado en abordar la inteligencia, dentro de quienes se encuentra Daniel Goleman (1995), quien fue el creador de la teoría de la “inteligencia emocional”, señalando que no hay una sola inteligencia sobresaliente. Explica que nacemos dotados de algunas inteligencias preponderantes y que es la escuela-que tradicionalmente solo se ha ocupado del desarrollo de las inteligencias lógico-matemática y lingüística-la que debe favorecer desarrollo de todas. (Maqueo, A.M. 2006, p. 90).

Si se tiene en cuenta el anterior planteamiento de Goleman, este autor coincide con las ideas de Gardner al decir que “nacemos dotados de algunas inteligencias”; es evidente que en la

educación solo se le ha dado importancia al desarrollo de las inteligencias lógico-matemática, lingüística y de razonamiento abstracto, y es por esto que probablemente tantos estudiantes son diagnosticados con problemas de aprendizaje y/o Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad TDAH. Pues al no estar interesados los niños y niñas en actividades que aparentemente están relacionadas con estos tres razonamientos (considerados tradicionalmente como los más importantes), es factible que se distraigan fácilmente o muestren poca motivación por ciertos temas o materias en la escuela

La teoría de las inteligencias múltiples ha tenido mucha importancia en el sector educativo, convirtiéndose en argumentos para autores que se han interesado en la educación y a partir de ellos han hecho críticas al sistema actual. De ello, se han derivado los conceptos “Necesidades Educativas Especiales”, “educación inclusiva”, “estilos de aprendizaje-enseñanza”, entre otros; cuestionándose en qué forma aprende el individuo y permitiendo crear varias teorías respecto a este tema como se han mostrado previamente, dando pie al progreso de la educación mundial, y al avance de los sujetos desde el aprendizaje/conocimiento del mundo.

Teniendo como base esta teoría es factible ver al ser humano como un individuo con capacidades únicas y tomar en cuenta su valor como persona en la actualidad, como quien podrá aportar a la sociedad desde sus posibilidades y saberes, lo que, contribuiría a evitar el etiquetamiento negativo que genera exclusión en la sociedad.

Recogiendo los elementos que se han venido abordando, vale la pena hacer referencia a un concepto que ha venido trabajando el sector educativo: la integración escolar.

5.15. Integración escolar

El autor Francisco Salvador Mata (2005) expone en su libro “Bases psicopedagógicas de la educación especial”, las críticas que han hecho autores teóricos y prácticos a la integración escolar en el aula de clase “ordinaria”, sin dejar a un lado las buenas intenciones que se puedan ver reflejadas con esto en la aceptación de la diversidad, , y es porque no se ha evidenciado ningún cambio en la práctica del docente frente a éstos, posiblemente, dejando por fuera del aprendizaje a los estudiantes con deficiencias..

[...] Hay quien considera que se sigue etiquetando a los niños, cuando se sigue haciendo la distinción entre “niño normal” y “niño de integración” y esta última etiqueta, igual que ocurriera con las categorías, sigue produciendo efectos negativos en el sujeto y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primera instancia, debe promoverse la reflexión tanto con los compañeros de los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales, como con los docentes acerca de la importancia de estar integrados en el aula de clase regular, El problema radica en que “especial” puede tener connotaciones negativas, cuando se asocia a “deficiencia”, “discapacidad”, “minusvalía” y a otros términos análogos. La educación especial aparece, entonces, como opuesta a la educación general. En efecto, el Sistema Educativo, como respuesta sistémica de la sociedad a las necesidades y derechos individuales, aparece fragmentado en dos vías de provisión de servicios, una de ellas destinada a los individuos que no pueden (son dis-capacitados) seguir la vía principal. Esta separación (o segregación) es reflejo de otras segregaciones sociales (en el trabajo, en el ocio, en la vida comunitaria). Por eso, la integración es una apelación para superar estas situaciones de segregación. La “integración” es un sinónimo de educación general, homogéneas, igual para todos. (Salvador, F. 2005, p. 17-18)Lo anterior explica que quizás no es la medida que se ha tomado de una integración escolar la que esté fallando, sino la concepción que se tiene acerca de los niños con Necesidades Educativas Especiales y sus etiquetas negativas. Es por esto, que se debe de hacer un trabajo perseverante frente a la defensa de los derechos de los niños y generar una inclusión o integración sana y agradable tanto para los estudiantes, como para los docentes de las instituciones educativas.

5.15 Marco jurídico de la educación inclusiva en Colombia

La Constitución protege directamente a las personas con limitaciones para el aprendizaje, y obliga al Estado a realizar lo necesario para lograr su inclusión en el sistema educativo. La “Carta Magna”, en su artículo 47 preceptúa que:

El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes prestará la atención especializada

que requieran”. Por su parte el inciso final del artículo 68 establece que “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado. (Carta Magna. 1991, art. 47).

No queda en el ámbito de la mera facultad o la mera potestad del Estado, posibilitar la inclusión de personas con limitaciones físicas o mentales. Ello es una obligación, y como tal, es exigible. Además no es una obligación cualquiera, sino que la constitución preceptúa que es de tipo especial, lo que indicaría que él debería poner marcada atención.

El Estado colombiano quiso comprometerse también en virtud de tratados internacionales. Colombia firmó en 1993 las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Éstas son una serie de compromisos impulsados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que aunque no sea jurídicamente vinculante, sí “representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”. (Naciones Unidas. 1993, para.1).

El cumplimiento de estas obligaciones y compromisos pueden darse de diversas maneras, según la competencia que tenga cada órgano del Estado. La primera de ellas, y tal vez la “más sencilla” de llevar a cabo, es la reglamentación de carácter general y abstracta que hace el órgano legislativo a través de la Ley, y la que hace el Gobierno de forma particular y concreta a través de decretos. Sin embargo, en últimas, el cumplimiento de dichos cometidos es posible mediante políticas públicas que el Gobierno Nacional pueda implementar.

A continuación se mostrará la intervención que ha hecho el Estado en el primer sentido, es decir, en la regulación que han hecho tanto el Congreso como el Gobierno y cómo han configurado el ordenamiento jurídico en lo concerniente a la educación de personas con limitaciones de aprendizaje. Finalmente, se realizará un análisis de cómo se han cumplido estas normas en la realidad, partiendo de los planes y programas que ha implementado el Gobierno Nacional y la efectividad que han logrado tener.

5.15.1. Artículo 13, Constitución Política CP: Derecho a la igualdad.

El derecho a la igualdad y a la no discriminación es estructural en un Estado Social de Derecho como Colombia

El derecho a la igualdad tiene dos momentos; uno plasmado en el ideario liberal de la revolución francesa, y otro surgido a partir de la segunda guerra mundial. La primera concepción fue consignada en la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en 1789. Este ideario, hizo alusión a una igualdad de tipo meramente formal, de los hombres frente a la ley. Sin embargo, esta concepción no implicó la erradicación de la discriminación, e incluso cuando este principio fue enarbolado, aún se concebían como legítimas separaciones sociales en razón al sexo y la raza.

La segunda concepción, fue promovida a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (surgió como respuesta a lo ocurrido en el holocausto Nazi). Esta concepción trajo consigo consideraciones mucho más amplias. Ya no se trata simplemente de la igualdad de los “hombres” frente a la ley, sino que ella promueve una igualdad material de todos los seres humanos –hombres y mujeres-. Esta concepción implica que no debe existir discriminación por motivos ni de sexo, ni de raza, ni de credo, ni de capacidades físicas, psicológicas o económicas. (Chinchilla, 1999)

La carta política consagró el segundo concepto; la igualdad de todos frente a la ley, pero además la igualdad material, que implica la no discriminación. Sin embargo este concepto ha sido redimensionado. Los principios constitucionales exigen que en las actuaciones estatales y privadas se hagan diferenciaciones en el trato de las personas, pero estas diferenciaciones son de tipo positivo.

Lo anterior quiere decir que, el principio de igualdad requiere de garantías materiales que permitan equilibrar la condición de los desiguales (Corte Constitucional T-387, 2012). Nuestro ordenamiento jurídico acepta que se haga un tratamiento diferenciado –privilegiado-, a aquellas personas que se encuentran en desventajas económicas, cognoscitivas, de edad, de raza, de sexo y en general en condiciones de vulnerabilidad social. La Corte Constitucional ha llamado a este tipo de población como personas de “protección especial constitucional”. Ellos son sujetos

pertenecientes a un sector social vulnerable, y que se encuentran en un estado de debilidad manifiesta.

Esta condición implica un contenido obligacional hacia las instituciones públicas y privadas, quienes deberán dar un trato privilegiado a este tipo de población, con el fin de ayudarlas en su estado de vulnerabilidad; desigualar, para igualar. Entre los sectores poblacionales que se encuentran en la categoría de protección especial constitucional, se encuentran los desplazados, personas de la tercera edad, comunidades indígenas, comunidades afro descendientes, y personas con limitaciones cognoscitivas (entre otras).

Siendo que el trastorno de TDA se constituye en una limitación de tipo cognoscitivo, que dificulta el aprendizaje sobretodo en niños (quienes tiene prevalencia de derechos en virtud del artículo 44 constitucional), se puede decir que los niños que están diagnosticados con dicho trastorno, se encuentran en un estado en el que requieren una atención especial diferenciada por mandato constitucional, en virtud del derecho a la igualdad.

Los tratos discriminatorios comunes hacia los niños con limitaciones cognoscitivas que se presentan en la sociedad y específicamente en el sistema educativo (entendiendo este sistema como el conjunto entre el modelo educativo, centros educativos, personal administrativo y docente y los demás miembros del sistema como los estudiantes), hace que sea importante mirar y exigir el derecho a la igualdad de trato hacia las personas que poseen estas limitaciones.

Y este derecho a la igualdad debe ser entendido por las dos acepciones comentadas; por un lado, el derecho a ser tratado dignamente, en condiciones normales frente a los demás compañeros, y al mismo tiempo recibir un trato diferenciado y especial en el proceso de aprendizaje, con el fin de igualar el nivel de conocimiento frente a los demás.

5.15.2 Artículos 44 y 67 C.P.: Derecho a la Educación.

El derecho a la educación es un derecho social y económico, necesario en el desarrollo integral de la persona. Tiene vocación de ser un derecho fundamental, en tanto cumple con otros cometidos sociales y personales (Corte Constitucional C-376, 2010).

La educación, como todo derecho económico y social, tiene una doble connotación; por un lado, es un derecho que tiene toda persona en sentido negativo, es decir, implica la no intromisión de persona indeterminada en la búsqueda de conocimiento e información. Por otro lado, es un derecho en sentido positivo, es decir, es una carga prestacional en cabeza de los particulares (la sociedad y la familia), y (sobre todo) del Estado. (Corte Constitucional C-376, 2010).

A su vez, la prestación eficiente e integral de educación debe ceñirse a ciertos principios, que según la Corte Constitucional, son: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. (Corte Constitucional C-139, 2013)

Los dos primeros principios, el de disponibilidad y accesibilidad, hacen referencia a la obligación que tiene el Estado de prestar el servicio público de educación. Para ello, es preciso que el gobierno nacional haga apropiaciones presupuestales para contar con los recursos necesarios que posteriormente ejecutará en el desarrollo de políticas públicas.

En virtud de ello, el Estado deberá "garantizar la existencia de infraestructura, docentes y programas de enseñanza en cantidad suficiente y a disposición de todos los niños y niñas"; así como "eliminar todo tipo de discriminación y limitación en el ingreso al sistema educativo". (Corte Constitucional C-139, 2013)

El principio de adaptabilidad, entendido de la alta corporación constitucional, implica que "la educación ha de [...] responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados"

Por su parte el principio de la aceptabilidad significa que "la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes" (Corte Constitucional C-139, 2013)

A partir de lo anterior, se puede entender que el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades de los educandos, incluso si esas necesidades son de tipo sensorial o cognoscitivo. Las obligaciones que derivan de estos postulados, deben cumplirse de forma inmediata en tanto se encuentran comprometidas garantías como el debido proceso, el principio de igualdad y no discriminación. (Corte Constitucional C-139, 2013)

Esto fue incluido en la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) tal como se verá a continuación.

5.15.3. Ley 115 de 1994 y Decreto 2082 de 1996.

Esta es la Ley General de Educación que señala las normas generales para regular el Servicio Público de Educación. Uno de los objetivos de esta ley, según su artículo 1 párrafo segundo, es cumplir “una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Congreso de la República. 1994, para 2).

Cumpliendo con los principios constitucionales de adaptabilidad y aceptabilidad, descritos anteriormente, el título III (Modalidades de atención educativa a poblaciones) capítulo 1, reglamenta un lugar especial para la “Educación para personas con limitaciones”. (Congreso de la República. 1994, para 2).

Mediante esta norma, el Congreso Nacional incluyó de forma primordial a las personas “con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales con capacidades intelectuales excepcionales” (Congreso de la República. 1994, para 2) al sistema educativo colombiano.

Para hacer efectiva esta integración, la Ley 115 promovió instituciones de educación especial (obligando además al gobierno nacional para que otorgue recursos a este propósito); también instigó a las instituciones de educación comunes a adoptar programas especiales dirigidos a este grupo poblacional y por último, fomentó acciones para educar y capacitar a docentes en conocimientos idóneos en el trabajo con estudiantes que padecen limitaciones.

En desarrollo a esta ley, el Gobierno Nacional en el año 1996 expidió el Decreto 2082. Este decreto resalta -y reitera- la obligación de las instituciones de educación, de fomentar estrategias pedagógicas especiales que incluyan medios comunicativos apropiados, apoyos didácticos y terapéuticos requeridos para la atención adecuada de esta población.

5.15.4. Ley 361 de 1997

El Congreso de la República expidió una ley especial para la prevención y rehabilitación integral de las personas con discapacidad. A partir del artículo 10, se establecen normas alusivas a la educación. Allí se reitera el compromiso que debe tener el Gobierno Nacional para el acceso inclusivo de las personas con discapacidad. Se obligan a todas las instituciones educativas, públicas o privadas, a adoptar planes y programas que hagan posible este propósito, así como a producir y difundir materiales educativos especializados y contar con docentes idóneos.

También se impusieron multas de carácter pecuniario de 50 a 100 salarios mínimos legales mensuales y hasta el cierre del establecimiento, para aquellas instituciones educativas que impidan el acceso a personas con discapacidades físicas y mentales. Esta sanción también podría ser impuesta a aquellas instituciones que no tomen medidas arquitectónicas que permitan el acceso de personas con limitaciones.

5.15.5. Resolución 2565 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional

Dando cumplimiento a las obligaciones que le otorgó la normatividad descrita anteriormente, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Resolución 2565 de 2003. Resulta llamativo que el Ministerio concrete el concepto de discapacidad que traían las Leyes 115 y 361, y el Decreto 2082. No habló solo de discapacidad física o mental de forma abstracta, si no que hizo una lista no taxativa de ellas, que a saber son “discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome down), sensorial (sordera, ceguera, sordo-ceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional” (subraya propia).

Por otro lado, la Resolución reiteró la obligación de las instituciones educativas en contratar docentes idóneos en educación especial, e incluso elaboró el perfil profesional que deben tener dichos docentes. Impuso a su vez obligaciones que éstos deberán cumplir.

Por último se debe resaltar que el Ministerio prohibió que se conformaran grupos de clase con más del 10% de estudiantes que tengan “discapacidad intelectual y autismo”. Al respecto debe anotarse que, si lo que se quiere es una educación inclusiva, es una medida interesante. Si una institución educativa conforma grupos sólo con estudiantes limitados psicológicamente, estaría excluyendo y discriminando esta población.

5.15.6. Sentencias Constitucionales alusivas a la educación especial de menores con capacidades especiales

La Corte Constitucional tiene una amplia jurisprudencia relativa al acceso a la educación de los menores con discapacidades o capacidades especiales. Esta jurisprudencia puede ser resumida en los siguientes componentes:

La primera consideración que hace la Corte Constitucional, es el estatus de protección constitucional especial que les otorgó a los menores con limitaciones físicas y psicológicas.

Esto significa que el ordenamiento jurídico reconoce que estas personas hacen parte de un sector social vulnerable y en razón de ello, el Estado y la sociedad tienen el deber de abstenerse de realizar actos discriminatorios y, adicionalmente, están obligados a adoptar acciones afirmativas a su favor orientadas a garantizar la integración social y el total disfrute de los derechos. (Corte Constitucional T-608, 2007)

Segundo, la Corte Constitucional hace una consideración "social" del problema de la incapacidad. Bajo esta concepción, la persona no debe ser dimensionada a partir de sus limitaciones, sino de sus potencialidades. A partir de allí, debe desarrollarse, en la persona, el mayor nivel posible de autonomía y de interés de participación en las decisiones que los afectan. Para que este cometido sea posible, es necesario eliminar todas las barreras de tipo social, modificando elementos de la vida cotidiana, en consideración a las necesidades individuales.

Entendido ello, y mediante la adopción de la perspectiva social, quedan proscritos, por ser inconstitucional, nombrar a las personas limitadas con adjetivos como "malditas, incapaces o enfermas".

Tercero, teniendo en cuenta el argumento anterior, ha dicho la Corte (2010) que el modelo educativo debe ser prevalentemente inclusivo. Esto implica que “las personas con discapacidad no deben ser excluidas inmediatamente del sistema educativo para ser atendidas de forma diferenciada, si no que primero deben tomarse todas las acciones necesarias para su educación sea en aulas regulares de estudios pero teniendo procesos diferenciados”. (Corte Constitucional T-974, 2010.)⁶

5.15.7. Código de Infancia y de Adolescencia

El concepto de educación inclusiva es reiterado por la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y de adolescencia. Según este código, los niños deben crecer en ambiente de comprensión y sin discriminación alguna.

El artículo 36 habla nuevamente de la protección especial que merecen los niños con discapacidades de algún tipo (incluyendo las cognoscitivas). Este artículo establece la diferenciación de trato para las personas que padecen de este tipo de limitaciones y los programas especiales que deberían seguirse para asegurar una educación en condiciones normales.

Por su parte el artículo 42, estatuye principios de educación inclusiva en Colombia. Allí, impone la obligación a las instituciones de educación de “organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica”. Al mismo tiempo estas instituciones deben “evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos”, como por ejemplo limitaciones cognoscitivas.

Al mismo tiempo, las instituciones educativas deben ser garantes de los derechos y garantías de los niños de forma positiva. Quiere ello decir que su función no consiste

⁶ Postulado que es coherente con la medida de la Resolución 2565 de 2003 sobre no sobrepasar del 10% de alumnos con limitaciones dentro de un mismo grupo de clase.

simplemente en respetar, sino además, hacer respetar los derechos de los niños de los ataques discriminatorios provenientes de otras personas, como por ejemplo, sus propios compañeros. Esta concepción es fundamental para alcanzar los fines que propone la educación inclusiva. Así lo dispone el artículo 43 numerales 2 y 3 que prescribe:

“Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán: [...] 2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores 3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.”

Estas obligaciones son complementadas cuando en el artículo 44 numeral 8, establece también la obligación de “Coordinar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para el acceso y la integración educativa del niño, niña o adolescente con discapacidad.”

5.15.8. Estatuto Procesal Deontológico y Bioético de Psicología

Éste es un estatuto que consagra los principios y las faltas en que disciplinariamente puede incurrir un psicólogo. Para efectos del tema desarrollado en el presente marco normativo (de la educación inclusiva) interesa enunciar el derecho que tienen los usuarios a que se les trate con igualdad y equidad.

Este derecho es el numeral 5 de la sección primera del manual y recoge el concepto de igualdad que se ha desarrollado en anteriores apartados, es decir, la prohibición de tratos discriminatorios, pero al mismo tiempo la autorización de dar un trato desigual al usuario, cuando las situaciones así lo exijan.

Contextualizado ello al trato de personas que están diagnosticadas con TDA, es necesario reorientar prejuicios sociales que resultan ser discriminatorios, y es preciso comprender la limitación cognoscitiva que se padece y promover un trato desigual de tipo positivo.

5.15.9. ¿Cómo se ha cumplido el marco jurídico en Colombia?

Las normas no reflejan necesariamente una realidad, pero ellas dejan divisar la percepción de sociedad que las personas y el Estado quieren construir. Como se mostró, el marco jurídico colombiano ha marcado la ruta para llevar a cabo una educación de tipo inclusivo. Tanto el Gobierno, como el Legislador y la Corte Constitucional, han prescrito normas direccionadas en este sentido

Ello implica un gran compromiso. Un compromiso que debe partir del mismo Gobierno Nacional, quien debe impulsar planes y programas que inyecten recursos para realizar estos cometidos.

En 1998 el Gobierno Nacional, en conjunto con la sociedad civil y con organizaciones de personas con discapacidad, expidieron el Plan Nacional de Atención para Personas con Discapacidad, con vigencia hasta el 2002. Allí establecieron principios para la prevención y atención integral (tanto en salud, transporte, vivienda, trabajo, educación, etc.) de la discapacidad. Se estableció una estructura operativa. Se ordenó a los gobernadores y alcaldes incluir a las personas con discapacidades en sus planes de desarrollo locales. La construcción de esos planes de desarrollo regionales debe contener a las organizaciones de personas con discapacidad. El Plan Nacional también creó cuatro mesas que trabajarían en un área en específico: prevención y rehabilitación, educación, trabajo, accesibilidad y comunicaciones. (Parra Dussan 2004, p. 76)

En 2002, el Gobierno realizó nuevamente el Plan Nacional De Discapacidad. “A diferencia del plan anterior, este tiene una mayor articulación (no se formuló desde las actividades existentes en los diversos sectores, si no desde lo macro), y responde a la intersectorialidad que se requiere para una atención integral” (Buraglia, de Escallón, 2004, p. 11).

En 2006 el Gobierno Nacional realizó el informe de su implementación. Entre algunos logros que se destacaron a nivel educativo, están que:

Se adelantó un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y el DANE, en el que se invirtieron \$323'000.000 para hacer un Registro para la Localización y Caracterización de la población con discapacidad en 280 municipios y 4 localidades de Bogotá. Se destinaron \$5.505 millones de pesos para la ampliación de la cobertura educativa para 7.702 nuevos estudiantes con discapacidad en 21 Entidades territoriales. Se invirtieron \$ 7.000 millones para lograr que 6.139 de estudiantes cuenten con el beneficio de matrícula de Necesidades Educativas Especiales. Se invirtieron \$1.500.000 en realizar la oferta educativa la elaboración y publicación de Lineamientos de política con Orientaciones pedagógicas para la integración educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad o limitaciones. Esos mismos recursos sirvieron para capacitar a 1.682 docentes. Se entregaron 250 canastas con materiales didácticos a 250 instituciones educativas que están integrando estudiantes con discapacidad en 31 Entidades territoriales. (Gobierno Nacional, 2006, p. 24)

El primer logro, el Registro para la Localización y Caracterización de la población con discapacidad, se publicó en 2010. En materia de educación sus resultados son preocupantes. Es llamativo el grado de estudios incompletos que tienen las personas con discapacidad. Comparado con las personas que si terminan sus niveles educativos, los que no lo terminan son más del doble. Sólo quienes ingresan a un nivel tecnológico tienen más posibilidades de terminar.

Tabla 1: Área de residencia y sexo, según nivel educativo alcanzado⁷

Nivel educativo	Total		
	Total	Hombres	Mujeres
Total	857.132	406.859	450.273
Población menor de tres años	10.497	5.780	4.717
Preescolar incompleto	21.933	11.663	10.270
Preescolar completo	11.410	5.967	5.443
Básica primaria incompleta	247.653	117.994	129.659
Básica primaria completa	120.829	54.174	66.655
Básica secundaria incompleta	131.975	62.474	69.501

⁷Se presenta solo los totales.

Básica secundaria completa	2.733	1.378	1.355
Técnico o tecnológico incompleto	4.027	1.681	2.346
Técnico o tecnológico completo	6.669	2.826	3.843
Universitario sin título	6.650	3.455	3.195
Universitario con título	3.744	1.878	1.866
Postgrado incompleto	1.385	658	727
Postgrado completo	544	269	275

Fuente: DANE (2010) Población Con Registro Para La Localización Y Caracterización De Las Personas Con Discapacidad

Además, más de $\frac{1}{4}$ de la población considera su discapacidad como un factor para no estudiar, siendo esta la segunda razón por la cual las personas con limitaciones no lo hacen.

Tabla 2 Área de residencia y sexo, según causa principal por la que no estudia

Causa principal por la que no estudia	Total		
	Total	Hombres	Mujeres
Total	846.632	401.078	445.554
Está estudiando	111.238	59.606	51.632
Porque ya terminó o considera que no está en edad escolar	263.122	110.017	153.105
Costos educativos elevados o falta de dinero	83.654	39.135	44.519
Por falta de tiempo	31.203	12.932	18.271
No aprobó el examen de ingreso	728	379	349
Falta de cupos	1.918	1.005	913
No existen centro educativo cercano	8.015	3.831	4.184
Necesita trabajar	35.166	21.776	13.390
No le gusta o no le interesa el estudio	23.433	12.522	10.911
Perdió el año o fue expulsado	853	533	320
Sus padres no quieren que estudie más	12.470	4.475	7.995
Por su discapacidad	217.113	108.446	108.667
Otra razón	50.574	22.919	27.655
Sin información	7.145	3.502	3.643

Fuente: DANE (2010) Población Con Registro Para La Localización Y Caracterización De Las Personas Con Discapacidad.

Estos resultados pueden ser explicados a partir de la mala implementación de la macro política pública nacional. Para Dussan (2004) estos problemas tienen como origen: “1) la falta de

conciencia y voluntad política, 2) la escasez de recursos, la persistencia de creencias y prácticas intolerantes, negativas y excluyentes, 3) la escasa generación de proyectos educativos orientados a la inclusión educativa de las personas con discapacidad y 4) la débil vigilancia y control del cumplimiento de las decisiones” (Parra Dussan 2004, p. 76).

Buraglia (2004), en su estudio, también evidenció problemas de implementación. Estos problemas tienen que ver, en primer lugar, a) por la dura centralidad con que se maneja el asunto en el país, que dificulta la práctica de políticas en los territorios. Este problema a su vez, propicia para que no exista una real coordinación entre las entidades estatales. Solo se trabaja de forma sectorial –no integral como se había propuesto- lo que ha conllevado a que “la mayor parte de las acciones han sido asumidas técnica y financieramente por el sector salud”, no siempre se ha contado con “la presencia ni participación activa en los procesos por parte de las secretarías de educación”. Esto ha generado que el problema de la implementación sea sobretodo la exclusión de personas con deficiencia cognitiva, lo que resulta problemático siendo que las limitaciones que tienen como fuente el sistema nervioso son, en número, las segundas en Colombia, sólo superadas por las limitaciones del movimiento del cuerpo. (DANE, 2010).

Otros problemas que plantea la autora son “b) el desconocimiento del marco jurídico nacional e internacional de los funcionarios c) la falta de claridad en la de toma de decisión y planificación al interior de las entidades sectoriales, sobre los aspectos relativos a la discapacidad, las tendencias actuales para su abordaje, sus implicaciones para la planificación intersectorial y orientación de sus programas y servicios, a partir de las competencias institucionales y territoriales; d) la debilidad institucional en el abordaje de los marcos conceptuales de discapacidad, de gestión y política pública; e) la inexistencia de una instancia de toma de decisiones que regule, integre, gestione y coordine las acciones de las diferentes entidades públicas y privadas en función del desarrollo integral de la población con discapacidad.

6. Diseño Metodológico

En la presente investigación se utiliza un enfoque cualitativo ya que no se pretende recoger información estadística y tampoco tiene como objetivo explicar un fenómeno. Por el contrario, se pretende realizar un estudio interpretativo acerca de una realidad, y por ello, el modo de captar la información será flexible, es decir, por medio de la observación y de entrevistas no estructuradas.

Así mismo, se desarrolla un tipo de estudio de caso. Se realizará con una persona y será un análisis profundo sobre ésta. Este estudio permite recoger información que posibilitará estar al día en situaciones ordinarias de la vida, y por ende, involucra tanto a individuos del campo de la salud mental, como a docentes, directivos de escuelas y sujetos que hacen parte de las instituciones. El estudio de caso permite acercarse un poco más y comprender la realidad social e individual y conocer a fondo aquellas situaciones de los contextos diarios colombianos.

Para lograr esta investigación, desde el enfoque cualitativo y un estudio de caso, es necesario utilizar el paradigma hermenéutico, dado que desde éste es posible una mayor comprensión de la problemática a estudiar. Además de la comprensión, permite realizar una reflexión-crítica frente a ciertas situaciones.

La unidad de análisis con la que se llevará a cabo la investigación es una niña de 10 años de edad, diagnosticada con Trastorno de Déficit de Atención TDA de la Institución Educativa Liceo Antioqueño de Bello.

En esta investigación serán necesarias algunas técnicas para recolectar la información, las cuales son:

- Observación participante: en el caso de la niña, observar y analizar su comportamiento, desde una mirada psicosocial para conocer a fondo la situación.
- Análisis documental: búsqueda de información referente al TDA, estilos de aprendizaje, atención, motivación, entre otros temas y teorías necesarias para la comprensión del fenómeno.
- Entrevistas no estructuradas o semi-estructuradas: En medio de la conversación emergerán inquietudes que serán expuestas y resueltas en la entrevista con los profesores, donde éstos expondrán sus puntos de vista y posiciones frente a los diagnósticos en las escuelas y en cuanto a los niños con dificultades de aprendizaje.

7. Análisis

Este estudio está basado en evidencias que se han encontrado a partir de datos proporcionados por los familiares y docentes de la niña. Para el análisis se abordarán tres ámbitos: Clínico, Escolar/Familiar y Ético/Jurídico

Ello se hará procurando una posición reflexivo-crítica en relación con las diferentes intervenciones que se han realizado con la niña.

7.1. Pensando la intervención Psicológica

El profesional de la Psicología realiza diferentes intervenciones, para lo cual sustenta su ejercicio en bases epistemológicas con las que visualiza al individuo desde una perspectiva específica, además tiene en cuenta diversas técnicas que le posibilitan indagar diferentes aspectos, llegando a hipótesis diagnósticas que le permitan leer y comprender a sus usuarios/pacientes, estableciendo, conjuntamente con quien recibe su acompañamiento, estrategias que favorezcan el proceso adaptativo de este último. Para ello, el psicólogo ha de tener en cuenta la edad de quien demanda su servicio, pues de esta forma podrá intervenir considerando las técnicas más apropiadas para ello.

En este orden de ideas, el psicólogo no deberá perder de vista la importancia de su posición ética, lo cual sugiere que éste tiene “cierta” ventaja frente al conocimiento y la información que maneja el otro (usuario/paciente), por tanto debe realizarse el procedimiento terapéutico con cautela, para que no se convierta en un abuso de poder y evitar que conduzca a una manipulación de información ajustada a la conveniencia de unos pocos, el “alivio de culpa” de otros o estadísticas para el sistema de salud

Puede ser que los padres busquen en el psicólogo un cómplice que les corrobore que el niño está mal y que no tiene remedio, a veces incluso prefieren descubrir que hay alguna causa de naturaleza orgánica, como un daño neurológico, porque esto les permite aliviar la culpa que les genera su participación en la “falla” de sus hijos o bien desligarse del problema [...]. (Esquivel, F., Heredia, C y Lucio, E. 1994, p. 2)

Con base en lo anterior, el profesional deberá cuidarse de no sesgarse con la demanda que manifiestan los padres de un niño que ha sido llevado a consulta, sino que más bien procurará ponerse en el lugar del paciente, quien finalmente es considerado aquél que requiere de la ayuda. Asimismo, deberá cuidarse de emitir conceptos que no cuenten con suficiente sustento, de tal manera que no se incurra en la rotulación de individuos, que más allá de favorecerlo, podría generarle dificultades mayores.

En el caso específico que se viene trabajando en esta investigación, se encuentra que se asignaron dos diagnósticos a la niña (Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo Inhibido y el Trastorno por déficit de atención) en sólo tres sesiones, por lo que se hará una comparación de los criterios descritos en el DSMIV, con la cotidianidad de la estudiante

Se iniciará con el Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo Inhibido, Debido a que la niña presenta conductas de aislamiento, distracción y poco o nulo interés con lo académico, se sugiere desde el colegio que sea intervenida por un profesional de la salud. En primera instancia se le da un diagnóstico de Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo Inhibido, “en este subtipo la alteración dominante de la relación social reside en la incapacidad persistente para iniciar la mayor parte de las relaciones sociales y responder a ellas de modo adecuado al nivel de desarrollo del sujeto”. (DSM-IV. 2000, p. 147) Es necesario tener en cuenta que el DSMIV es enfático en sus características diagnósticas y curso afirmando que éste trastorno se presenta antes de los cinco años de edad. En el caso de la niña, los comportamientos “patológicos” fueron presentados fuertemente a los nueve años de edad, tiempo que coincide con un cambio de domicilio y de colegio, situación que al parecer fue identificada en la intervención psicológica, a la que no se le dio la trascendencia necesaria, pues independiente de ellas se llegó al diagnóstico mencionado.

Otro aspecto que pudo indagarse en relación con el contexto que presenta la estudiante fue lo relativo a las estrategias de crianza que ha tenido su familia. A partir de la información recaudada en esta investigación se infiere cierta relación entre los estilos de crianza y los comportamientos que ella presenta. Dentro del Manual Estadístico y Diagnóstico de los Trastornos mentales se hace una aclaración en referida con las razones que pueden desencadenar este trastorno, como lo es una “crianza sumamente patológica” (DSM-IV. 2000, p. 146). Además,

el manual presenta unos criterios diagnósticos para ésta, los cuales pueden se analizarán en relación con la cotidianidad de la niña:

Criterios para el diagnóstico de F94.x Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez [313.89]

A. Relaciones sociales en la mayor parte de los contextos sumamente alteradas e inadecuadas para el nivel de desarrollo del sujeto, iniciándose antes de los 5 años de edad, y puestas de manifiesto por (1) o (2):

(1) Incapacidad persistente para iniciar la mayor parte de las interacciones sociales o responder a ellas de un modo apropiado al nivel de desarrollo, manifestada por respuestas excesivamente inhibidas, hipervigilantes, o sumamente ambivalentes y contradictorias (p. ej., el niño puede responder a sus cuidadores con una mezcla de acercamiento, evitación y resistencia a ser consolado, o puede manifestar una vigilancia fría).

(2) Vínculos difusos manifestados por una sociabilidad indiscriminada con acusada incapacidad para manifestar vínculos selectivos apropiados (p. ej., excesiva familiaridad con extraños o falta de selectividad en la elección de figuras de vinculación).

De los anteriores criterios, fue expresado el criterio (1) por parte de la madre de la niña y sus familiares, comportamientos como encerrarse en el cuarto a veces con seguro, mostrar tristeza frecuentemente y no responder el porqué de dicho sentimiento, aislamiento de sus familiares y amigos, no crear vínculos con sus nuevos compañeros y no mostrar interés por tenerlos, permanecer sola en los descansos de su colegio, entre otros, eran comportamientos frecuentes por parte de la niña. Nótese que la familia hace referencia a “sus nuevos compañeros”, lo que sugiere que es un comportamiento que no ha sido permanente en ella y a través de las indagaciones se encontró que la institución en la que estudiaba anteriormente no presentaba este tipo de comportamientos.

B. El trastorno del Criterio A no se explica exclusivamente por un retraso del desarrollo (como en el retraso mental) y no cumple criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

C. La crianza patogénica se manifiesta al menos por una de las siguientes características:

- (1) Desestimación permanentes de las necesidades emocionales básicas del niño relacionadas con el bienestar, la estimulación y el afecto.
- (2) Desestimación persistente de las necesidades físicas básicas del niño.
- (3) Cambios repetidos de cuidadores primarios, lo que impide la formación de vínculos estables (p. ej., cambios frecuentes en los responsables de la crianza)

Estos criterios pueden estar vinculados con el estilo de crianza de la niña, dado que ésta tuvo varios cuidadores antes de sus 5 años de edad: hasta los 3 años de edad, momento en el que apenas estaba aprendiendo a hablar, lo cual podría considerarse como un retraso en el desarrollo (no es más que una hipótesis, pues sería necesario indagar en profundidad aspectos relacionados con esos años de vida, de tal manera que se pueda dilucidar si realmente podría considerarse tal) vivió con su madre, padre y hermana en un país lejano. Luego llegaron a Colombia, país en el que se radicaron (la niña, su hermana y la madre) en casa de su abuela materna; siete meses después su madre se traslada a otro domicilio, por lo que la niña se queda con su hermana y su abuela. Después de transcurrido cierto tiempo, su madre decide llevársela a vivir con ella durante 6 meses y pasado este tiempo fue llevada a casa de su abuela paterna, donde estuvo 6 meses aproximadamente. Durante este periodo su madre compartió con ella los fines de semana. Luego decidió, llevarla a vivir consigo nuevamente. En el transcurso de estos días la abuela materna la cuidó ocasionalmente, y se encargó de su custodia. La madre fue alejándose paulatinamente, dejando la responsabilidad de crianza a la abuela de la niña. Desde entonces vive con su abuela y su hermana, y en ocasiones pasa tiempo con su madre (cuando esta última se lo exige, pese al descontento que manifiesta la niña); esto puede generar que las emociones básicas de la impúber y las necesidades físicas se hayan visto afectadas con dichos cambios. Con base en esto se presume que el comportamiento “evitativo” y aislado se vio reflejado años después, específicamente luego de ser cambiada de colegio. Es importante reiterar que en el

colegio anterior el vínculo con sus compañeros era “normal”, es decir, se relacionaba con ellos y no tenía conductas de aislamiento, tampoco lo hacía con sus familiares.

Ahora, se analizan los criterios presentados en el marco teórico del DSMIV para el Trastorno por déficit de atención con relación a la niña:

Criterios diagnósticos según DSM-IV para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad

B. (1) o (2):

(2) “Seis (o más) de los siguientes síntomas de **desatención** han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo: (DSM-IV. 2000, p. 105)

Desatención

(j) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades. (DSM-IV. 2000, p. 105)

En relación con dichos criterios se identificó que la niña llega a su casa con sus notas de clase incompletas y no ofrece explicaciones, además argumenta no recordar las instrucciones impartidas por los profesores para realizar las tareas. En casa usualmente se distrae cuando se le da una instrucción con la que aparentemente no se siente atraída; sin embargo, es diferente cuando se le asignan tareas que “le llaman la atención” por ejemplo, se evidencia que al entender bien un tema, muestra interés frente a éste y desea compartir su conocimiento con sus familiares, muchas veces en el caso de español, muestra concentración realizando tareas de dicha materia como cuentos, carteleras, pintar dibujos, etc.

(k) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas. (DSM-IV. 2000, p. 105)

Puede decirse que la niña no cumple con este criterio, pues denota gran interés y atención en las actividades lúdicas, con las cuales se ha evidenciado un aprendizaje significativo lo cual se ha corroborado cuando en su casa han utilizado esta estrategia para acompañar el desarrollo de actividades académicas.

A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente. (DSM-IV. 2000, p. 105)

Sus maestros expresan que la niña no “presta atención” cuando se le habla y se debe de repetir varias veces las instrucciones o lo que le dicen y sus familiares manifiestan que esta situación, en casa, se presenta principalmente cuando “está viendo televisión o está en su computador”. Esta conducta emerge cuando la niña está concentrada en actividades que son de su interés, lo que se convierte en un aspecto **fundamental** a tener en cuenta en el momento de emitir un diagnóstico. (No es claro si quien hizo el diagnóstico tuvo en cuenta esto).

(l) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamientos negativista o incapacidad para comprender instrucciones). (DSM-IV. 2000, p. 105)

Muchas veces trae las tareas y actividades incompletas de la escuela y con una nota cuantitativa de un 1.0 o 2.0 y algunas veces comentarios de los profesores, como: ¿Qué pasó? ¿Por qué no terminaste? ¿Qué estuviste haciendo toda la clase? No se tiene evidencia relacionada con intervenciones que hagan los docentes y con ello surge una inquietud: cómo un profesor puede preguntar ¿qué estuviste haciendo toda la clase?, dicha situación sugiere que quizá ellos tampoco identificaron la distracción de la niña, poniéndose de manifiesto las dificultades que puede tener un maestro cuando tiene grupos muy grandes (en el colegio, en promedio tienen grupos de 45 estudiantes).

(m) A menudo tiene dificultades para realizar tareas y actividades. (DSM-IV. 2000, p. 105)

Sus familiares expresan que no hace tareas sola “porque nunca entiende” y expresa lo mismo de la escuela. Es particular que durante la investigación se encontró que cuando la niña es acompañada, principalmente por una prima de 15 años, logra resolver sus actividades con éxito y

manifiesta que le gusta que ella le ayude. En términos psicológicos, podríamos inferir que la niña está demandando atención.

(n) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (trabajos escolares o domésticos). (DSM-IV. 2000, p. 105)

Generalmente, muestra comportamientos “evitativos” para realizar las tareas escolares. Situación que difiere en otras actividades como las lúdicas, artísticas y de español situación que ha sido mencionado anteriormente.

(o) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej., juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas). (DSM-IV. 2000, p. 105)

Sus familiares expresan que la niña pierde lápices, borradores y colores casi diariamente, por lo que se le ha castigado en varias ocasiones “no comprándole más a ver si aprende”.

(p) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes. (DSM-IV. 2000, p. 105)

Como es expuesto anteriormente, la niña se distrae por sonidos o personas que aparecen de repente cuando está realizando una actividad o se le está dando una indicación.

(q) A menudo descuida las actividades diarias.” (DSM-IV. 2000, p. 105)

Como se ha evidenciado, no todos los criterios son cumplidos por la niña a situación que genera inquietud en relación con el diagnóstico emitido por el profesional de la EPS, lo cual puede darse como consecuencia de la petición del sistema de salud colombiano y, en parte, a las expectativas de la madre, quien busca una respuesta a estas conductas

En estos casos, el profesional de la salud mental, quien es el psicólogo, puede enfrentarse a un dilema ético profesional, al sentir la necesidad de una respuesta inmediata, pero éste no debe de pasar por alto que trabaja con niños, que están en etapa de desarrollo y pueden ser representaciones de su hogar o dar respuestas conductuales como síntomas de una problemática familiar o de su entorno, como es planteado en el libro “Psicodiagnóstico clínico del niño”, “[...] No es posible hacer una evaluación del niño sin valorar la situación dinámica familiar”.

(Esquivel, F., Heredia, C y Lucio, E. 1994, p. 3). Adicionalmente, deben analizarse las prácticas pedagógicas que se dan dentro de las instituciones educativas, en este caso el colegio de la niña,

En la actualidad se ha puesto muy de moda en las escuelas que cuando un niño no aprende o tiene problemas de conducta, de inmediato se le canaliza al psicólogo, lo que es adecuado es ocasiones, pero otras veces puede ser que la maestra o los métodos de enseñanza sean los que estén fallando, o bien algún otro factor que no sea de origen psicológico. (Esquivel, F., Heredia, C y Lucio, E. 1994, p. 1).

Pero, realizando una relación entre los diagnósticos dados a la niña de: Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo Inhibido y el Trastorno por déficit de atención, ambos muestran una similitud en un comportamiento “ausente” de su entorno y de un “ensimismamiento” ¿qué puede estar sucediendo al interior de la niña? ¿Será posible detectar esto en tres sesiones psicológicas de 40 minutos?

Los familiares de la niña expresan haber pasado por un “mal momento familiar” en aquel tiempo que se lleva a la niña a consulta, a lo que la niña ha respondido alejándose de su entorno.

Es por esto, que es necesario volver a resaltar la importancia de descartar otras opciones del “porqué el niño se comporta así”, explorar cual es el motivo de su síntoma. No se puede perder de vista, que aunque el DSMIV mencione que se deben tener en cuenta esos aspectos (criterios diagnósticos), no es más que una producción científica que busca, en muchos casos, potencializar la comercialización de medicamentos.

En conclusión, se vislumbra que en las intervenciones realizadas por el profesional de la psicología no se tuvieron en cuenta diferentes aspectos que podrían desvirtuar los diagnósticos asignados y que han generado en la niña y su familia efectos negativos que van desde recibir comentarios inapropiados por parte de compañeros y hasta dificultades familiares generadas por la tensión de “no comprender qué es lo que le pasa”.

7.2. Construyendo juntos la educación

La escuela es un lugar donde se concentran niños y adolescentes con el fin de “educarse” o “aprender” pero a veces no se llega al logro esperado, y es entonces, en el momento del fracaso escolar, entendiéndose éste como uno de tipo educativo, resultado de notas cuantitativas “bajas” o el no cumplimiento de las metas propuestas por los docentes y las instituciones educativas como se menciona anteriormente, ¿será el estudiante o el sistema el que fracasa? Y a partir de esto surge otra pregunta: ¿Cuántos maestros van “más allá” de un desarrollo de los contenidos exigidos por el sistema educativo?

El sistema educativo está ligado al sistema económico en cierta manera, resultado de esto, es que no se educa con el propósito de que las personas salgan a la sociedad como individuos autónomos y seguros de sí mismos, sino con el fin de que egresen a un sistema económico; por ende, el tipo de educación que se debe brindar desde el colegio, es el tipo de educación que le sirva al sistema económico, por ejemplo:

- Se educa para la competencia: lo cual es el inicio de cualquier guerra.
- Se califica cuantitativamente para medir a las personas

Es por esto, que desde la escuela, se genera el sentido de competencia y muchos de los niños que no resultan “vencedores”, pueden ser excluidos desde el mismo entorno académico, y en mayor medida del sistema socio-económico.

En el presente estudio de caso, se analiza la situación que vive la niña en su colegio actual y su entorno familiar. Es evidente la importancia de un ambiente cómodo y confortable para el libre desarrollo de personalidad del niño/a y del aprendizaje como lo plantea Bronfenbrenner (1987) en su teoría bioecológica:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en tanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, M. 2012, p. 81).

Para Bronfenbrenner (1987), el desarrollo social interviene en el aprendizaje y motivación del niño/a, como lo explica en su teoría del modelo bioecológico. Se debe dar importancia al microsistema (relación más directa/inmediata del niño, por ejemplo, la familia, la escuela, el aula de clase, etc.), mesosistema (relación de dos o más entornos en los que el niño se desenvuelve), exosistema (incluye entornos más extensos donde la persona no tiene que participar activamente de él, por ejemplo el sistema educativo) y macrosistema (por ejemplo la cultura o subcultura en la que el niño se desenvuelve) debido a que éstos influyen fuertemente en su desarrollo psicoafectivo. La manera como el niño/a se vincula con el mundo aporta una buena imagen de sí mismo y, por ende, a su autoconfianza y facilita ambientes adecuados para su proceso formativo.

El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes apoyen o socaven las actividades de aquellos implicados en la interacción con el niño. Investigaciones realizadas muestran que una buena relación educativa es aquella que parte de la disponibilidad, con una disciplina firme pero mostrando sensibilidad y estimulando la conducta independiente. Cuando se da una relación de apoyo del padre a la madre, de la madre al padre, del abuelo/a a los padres, de los amigos entre ellos, es decir, terceras partes colaboran, se obtienen mejores resultados evolutivos. (Monreal, M., Guitart, M. 2012, p. 86).

Entonces, ¿Qué puede suceder cuando estos ambientes no funcionan en “beneficio” del niño? Pueden surgir cambios en los sistemas en los que se desenvuelve y éstos, afectar o alterar su vida en cierta parte o en su totalidad. Desde esta teoría es posible extraer la manera en que al ser modificado el ambiente de “confort” que menciona Piaget, puede generarse en el niño/a un “retroceso” en su desarrollo social en muchas ocasiones.

El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y dadas en las que participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo. [...] Por ejemplo, un trabajo frenético, precario o inestable del padre o madre repercute en la calidad de su relación con sus hijos/as, afectando el bienestar y la calidad de vida del sistema familiar. (Monreal, M., Guitart, M. 2012, p. 87).

Se ha conocido en el presente caso de investigación, que la niña vive actualmente con su abuela y hermana mayor, las cuales son las encargadas de velar por su bienestar. La madre, quien reside actualmente lejos de ella, ha entrado en disputa con su abuela, razón por la que ya no le es permitida la entrada a esta casa. También se conoce que el padre continúa viviendo en el extranjero y tiene una relación conflictiva con la madre de la infante, dado esto, dicen sus familiares, que se comunican pocas veces y que cuando lo hacen se convierte “en una gran pelea telefónica”, de lo cual la niña ha sido testigo, en variadas ocasiones. Además debe tenerse en cuenta que ella fue cambiada de colegio, y desde entonces ha presentado dificultades de atención y aprendizaje.

De acuerdo con la teoría del modelo Bioecológico, el bienestar y la calidad de vida de la niña disminuyen en función de que sus relaciones directas o indirectas se vean afectadas negativamente. ¿Puede esto influir en la concentración y estado de ánimo de la niña?

Probablemente sí, y es por esto que se considera importante que los docentes de las instituciones educativas, tengan un conocimiento previo (bases que deberían proveerse en la academia), para comprender las problemáticas del día a día de sus estudiantes, pero ¿cómo hacen para educar las emociones de los niños y niñas si donde los formaron no les hablaron de ello? En un país como Colombia, no todos los docentes de las instituciones públicas son licenciados, basta con tener un título profesional de cualquier disciplina y realizar un “diplomado” en docencia para profesionales no licenciados y poder así, adquirir un empleo en una institución pública o privada del sector educativo. Como lo explica el profesor entrevistado, quien lleva siete años en el sector educativo como docente:

“Yo soy Ingeniero Agropecuario, Especialista en Gestión Ambiental e hice un Diplomado en Docencia para Profesionales no licenciados ya hace más o menos 5 ó 6 años. [...] En el diplomado, mucho fue nivel técnico, mucho fue sobre pedagogía, muy poco tema se manejó sobre estos casos realmente (diagnósticos) [...] En las instituciones no capacitan frente a esto, ya es uno que se va “empapando” en el diario vivir de las dinámicas que se van dando en las instituciones [...]” (docente).

Se hace alusión a los diagnósticos, porque al observar un comportamiento “extraño” o que se salga un poco de lo nombrado como “normal” o “media” de los estudiantes, es decir, pérdida

de concentración, hiperactividad, bajo estado de ánimo, entre otros, se cree que el estudiante tenga un “trastorno”. *“Siempre, siempre le toca a uno como hay muy extrovertidos, hay muy introvertidos, entonces uno tiene que buscar la media ¿por qué la media? Porque en un grupo si uno se va mucho a un lado, descuida el otro, entonces uno no puede irse tan a los extremos, o sea, ni estar siempre pendiente del que está más cansón, ni estar pendiente del que no hace nada o del que está por allá retraído, entonces uno siempre debe de estar buscando la media y en los momentos donde haya posibilidad en el grupo, tratar de encontrar como las razones de cada uno; me explico, un grupo son 40 muchachos, de los 40 hay 35 que trabajan, 5 que no, de 5, 3 son demasiado cansones y otros dos son por allá haciendo nada, de esos 5 umm...digámoslo así, todos merecen atención pero estos 5 merecen una atención diferente, los unos exceso y los otros por defecto, entonces durante el proceso de la clase, uno se da cuenta de eso y en determinados momentos uno digámoslo así, le presta atención a cada grupo, ¿qué es lo que le pasa a los que tanto molestan para que se calmen y presenten atención, y qué es lo que les pasa a los que menos hacen para que se pongan a hacer? Y eso termina uno siendo psicólogo, psiquiatra, consejero, policía, entonces ahí empieza a mezclarse un montón de profesiones, entonces siempre en un grupo hay de todo y también me ha tocado personas con algunas digamos, dificultades de aprendizaje, donde también ellos ameritan también otra clase de atención, umm... que obviamente busca uno con ellos que no sea el mismo nivel de una persona digámoslo “normal”. (docente)*

Si cada persona es única como se ha mencionado durante esta investigación ¿No será que confundimos diferencias con patologías? *“Tenía una estudiante el año pasado, que si no era durmiendo, era molestando, eran los dos extremos, entonces yo hablé con la mamá y le dije: venga, no es normal, eso no es normal que un muchacho esté haciendo lo que ella hace a toda hora, entonces efectivamente, la llevaron al médico y está en tratamiento [...] le dieron un diagnóstico, pero no me acuerdo en este momento qué”. (docente).* El ser humano es un ser integral y por ende, requiere una mirada holística. No se debe asumir como absoluto que tiene un “problema”, sino que se debe ampliar la visión del estudiante.

Para algunos docentes en las instituciones educativas, los estudiantes que se salgan de los estándares regulares, deben tener ciertos problemas de aprendizaje, trastornos del estado de

ánimo o problemáticas familiares. ¿No se cuestionan si el estudiante está interesado en sus clases, en sus métodos de enseñanza, en sus estilos de aprendizaje?; sin embargo, no se puede pretender que en un aula de clase donde el número de estudiantes está alrededor de 50 niños, todos quieran hacer lo mismo, al mismo tiempo. Pero si bien, por modelo el Sistema Educativo que se tiene actualmente, es casi imposible complacer a cada uno de los estudiantes, se puede indagar con diferentes estrategias de enseñanza para poder “incluir” todos los estilos de aprendizaje, y lograr así clases más amenas, tanto para el docente como para los estudiantes.

Por ejemplo, la motricidad va ligada a la parte cognitiva (uno de los estilos de aprendizaje), pero ¿qué pasa si a esto lo llamamos hiperactividad? ¿No será una forma de aprender del niño? Se debe considerar que además, muchos docentes deben dictar áreas que no son de su competencia y esto puede disminuir la motivación de los estudiantes al ver al docente “confundido” con ella. *“Yo dicto Ciencias naturales, principalmente ciencias naturales; claro que en los diferentes momentos de la docencia he dictado: emprendimiento, tecnología, sociales, religión, artística, entonces le toca a uno volverse todero” (docente)*. Se le pregunta al docente ¿qué piensa acerca del asunto ético en estos casos? *“Emm... digamos que personalmente, es enriquecedor en el sentido que uno tiene, lo pueda tomar como aprendizaje propio, pero pienso que también en una falencia del sistema ya que también si uno no es idóneo en el tema, ¿con qué ética va a enseñar algo?” (docente)*.

Se le pregunta al docente si ha visto a compañeros que asuman otra posición frente a esta situación: *“Claro, ¡obvio! Obvio, pues es que... caso que recuerdo con un compañero que no tenía idea de la materia y todo el tiempo tenía que estar con la Tableta, pegado de la tableta, mirando que era lo que tenía que hacer y no tenía la habilidad, porque lo otro es que uno va adquiriendo habilidades con el paso del tiempo, uno va adquiriendo habilidades, pues, en la pedagogía, y todo que a veces lo salvan a uno, y entonces esa falta de conocimiento también sumado a esas pocas habilidades pedagógicas era un descontrol; el hombre sabe mucho del tema que le corresponde pero de los otros temas no, entonces a la hora del tema de la materia de él muy bien, las otras materias eran muy regular, entonces se siente como de relleno, esa es la sensación, lastimosamente esa es la realidad, porque muchos docentes no tienen conocimiento de todas las áreas que hay que enseñar, entonces se basan mucho en sólo lectura, o sólo talleres,*

poca explicación, porque la explicación también deben de ir acompañado de la parte pedagógica, entonces frente a eso, si uno no tiene como explicar algo, difícil; me pasó, cuando estuve enseñando sociales yo de sociales sé más bien poco, y como tal de guerras mundiales no sabía nada, entonces, me tocó no improvisar, pero sí ir como a medios, entonces conseguí películas, conseguí documentales, conseguí talleres y empezar, y cuando me hacían una pregunta, yo trataba de explicar y verme antes el video para poder entender como lo que yo había visto, y entonces si me hacían una pregunta y yo me acordaba la respondía, si no, entonces la que aplica cualquier persona inteligente, es admitir que no lo sabe pero comprometerse con averiguarlo para la próxima clase, y así me tocaba y en la próxima clase era recordar la pregunta y dar la respuesta, pero es un doble trabajo, que no todo el mundo está dispuesto a asumir” (docente).

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que puede existir un asunto por parte de los docentes, como poco manejo del tema o incluso, poco interés por el mismo, el cual es evidenciado por los estudiantes, y genera poca motivación de sus parte la cual como se menciona en el marco teórico, es de gran importancia para centrar la atención y obtener adecuada formación. Igualmente, si los docentes enfocan sus clases desde los distintos estilos de aprendizaje, todos los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollarlo libremente, y asimilar de una mejor “manera” para ellos la información ¿Qué tal si se parte del cerebro emocional para ir al cerebro lógico? Si al estudiante se le enseña de una manera que le agrada, podrá sentir gusto por la nueva información y adquirirla más fácilmente.

Se ha observado, que la niña retiene información, tiene mayor concentración, se ve mucho más a gusto y aprende desde el estilo de aprendizaje kinestésico. A través del juego la niña logra concentrarse incluso en juegos como “parqués”, “cartas”, “bingo” entre otros, los cuales requieren de una habilidad de concentración y memoria, ella se desempeña muy bien. Lo mismo sucede a la hora de realizar sus actividades académicas desde el hogar, de hacer sus tareas, sus familiares afirman que al enseñarle a través de la lúdica se le nota “muy contenta” y aprende todo lo que le enseñen. Sumado a este tipo de estrategias también juega un papel importante el acompañamiento, y es quizás que la niña se sienta más cómoda con sus familiares, teniéndose en cuenta las teorías sociales (Vygotsky, Bandura y Brofenbrenner). En la escuela es mucho más

complejo que todo sea a través de la lúdica, debido a los numerosos grupos de estudiantes y a las normas del manual de convivencia, pero ¿se deben excluir por esto? ¿Se debe de bloquear el aprendizaje y conocimiento de estos niños por requerir una atención diferente?

Con base en lo expuesto, en capítulos anteriores, por la teoría cognitiva, debe de existir una correcta asimilación de los procesos básicos psicológicos como: “percepción-atención-memoria” para el aprendizaje, pero para que sea posible debe generarse una motivación en primera instancia. Si el estudiante no está motivado para aprender, no se generará un aprendizaje, ya que su atención estará dispersa en otros asuntos.

En el caso de la niña, se conoce que en su anterior colegio, no presentaba dificultades de aprendizaje, e incluso, logró adquirir una mención de honor por su buen desempeño académico (un año antes a su diagnóstico de TDA), además, la relación con sus compañeros y docentes era cálida, ¿qué pudo haber pasado? También es conocido que desde siempre se han presentado conflictos familiares, pero al momento de ingresar al nuevo colegio, sucedieron de manera más severa.

De acuerdo con la información expuesta a lo largo de esta investigación, se infiere que las teorías de Vygotsky, Bandura y Brofenbrenner, sobre el aprendizaje social pueden ser un soporte para comprender la situación que se presenta, la niña en su anterior colegio, a pesar de presentar conflictos familiares (microsistema), también tenía un apoyo en la escuela por parte de sus docentes y compañeros, y nunca presentó alguna dificultad de aprendizaje. En estas teorías, se plantea la importancia de tener un tercero que esté acompañando en su proceso de aprendizaje y desarrollo, y gracias a esto, poder asimilar conceptos nuevos y procesarlos, logrando así asimilarlos, el niño organiza la información de acuerdo con esquemas existentes como lo menciona Piaget en su teoría evolutiva y Ausubel. El niño necesita asimilar conceptos para lograr un aprendizaje significativo. Todos los autores mencionados anteriormente, son enfáticos en que repetir no crea un pensamiento (entiéndase éste como la asimilación y aprendizaje del mismo). Se necesita la reflexión sobre lo nuevo.

La niña, ahora presenta un aislamiento en su escuela, de sus compañeros y profesores, lo que dificulta la ayuda de un tercero, tanto porque ella o los mismos generan una barrera. Así, que ella ha mostrado un retroceso en su aprendizaje y socialización desde que ingresó a la nueva

escuela. Los docentes han hecho comentarios como: *“Ella se ve retraída en clase, es muy callada, se queda atrasada porque se distrae fácilmente con todo, no termina las actividades”*. (docente), pero si la niña no logra la socialización, no podrá sentirse cómoda en su entorno, como se ha mencionado anteriormente, el estudiante necesita de esto, y sentir una seguridad de sí misma y dentro de su ambiente, para que le sea posible un verdadero aprendizaje.

7.3. Análisis de la implementación del marco jurídico en el Caso

Los problemas de implementación del modelo educativo inclusivo, no son ajenos a la Institución educativa Liceo Antioqueño de Bello, en dónde estudia la niña. Tal como se vio, las regiones se han visto excluidas de los programas de atención. La alcaldía municipal (2009) reconoció que en Bello hay “bajo nivel educativo de la población discapacitada por la ausencia de una política clara de inclusión y cobertura educativa de niños, niñas, jóvenes en situación de discapacidad”. También padece de una falta de capacitación a maestros regulares en el manejo y abordaje de las necesidades educativas especiales. (Alcaldía Municipal de Bello, 2009). *“[...] Nunca hay una capacitación inician frente a estos protocolos y diagnósticos o estos casos especiales, solo es uno que se da cuenta en el diario vivir que aquí pasa algo [...] Las instituciones no capacitan frente a los diagnósticos que se presentan [...] La capacitaciones que he recibido en realidad han sido dos y muy cortas, en donde le despiertan a uno la chispita, lo previenen en el sentido de que algo pasa, de que no se relaje tanto con un muchacho tan indisciplinado porque algo pasa” (docente).*

El Liceo Antioqueño como institución pública tampoco implementa -de forma decidida- políticas para la inclusión de menores con discapacidad. No hay mayor alusión al modelo inclusivo en el Proyecto Educativo Institucional. Los docentes de planta tampoco han recibido capacitación al respecto como se mencionó en el análisis escolar. Toda la responsabilidad es delegada a una maestra de apoyo Especialista en Educación Especial, que pese a estar presente, no alcanza a cubrir la demanda de la institución. La principal razón de esta atención deficitaria, es que solo tiene contrato para laborar una vez por semana.

La institución cuenta también con una psicóloga. Ella atiende a más de 3.000 niños, niñas y jóvenes que estudian allí (en la sede principal), los estudiantes de otras sedes deben desplazarse hacia ella. El déficit de cobertura se pretende superar imponiendo barreras de atención: para que un estudiante sea atendido, es necesario que él tenga problemas de comportamiento, como lo menciona el docente entrevistado de la institución: *“todos esos protocolos son para la indisciplina, en esta institución, se dan los protocolos para el psico-orientador, pero generado sólo por casos de indisciplina”* (docente). Los problemas académicos quedan relegados. El déficit de atención, es un problema que debe ser superado en el proceso educativo personal con apoyo de los docentes.

Pero, en el entorno personal de la niña, se presentan otros elementos: la intolerancia o la resistencia a que se incremente el trabajo que tienen algunos docentes frente al déficit de atención y otros diagnósticos, evidencia la falta de idoneidad para asumir los retos de la inclusión, el docente entrevistado menciona lo siguiente: *“Primero, nosotros sólo sabemos que están diagnosticados, simplemente, nos dicen: este dicho está diagnosticado, ¿en qué? Ni idea, no nos han dicho [...] Pero uno cuando ya sabe que están diagnosticados, entonces uno ya lo maneja [...] Pero una vez uno sabe que ya tienen un diagnóstico, uno empieza a verlos totalmente diferente, de hecho, cuando uno ya sabe el diagnóstico, o bueno, ya sabe que está diagnosticado, pero sé que está medicado, y sé que tiene algo, entonces ya uno en las actividades que uno hace en el salón, ya uno...digámoslo, no por excluirlo, pero ya uno sabe cómo manejarlo, entonces muchas veces, es: o trabájeme con estas personas o trabájeme solo, o venga ayúdame con algo, o si uno lo ve que está en su momento, no haga nada, porque igual, si uno lo pone a hacer, igual no va a hacer, y entonces va a hacer otra dificultad para uno, porque vamos a ser francos, un salón en promedio de 40 muchachos, donde 35 digámoslo así son “normales” y por uno, uno no puede descuidar los demás, y muchas veces pasa, que uno descuida 35 por cuidar a 1, y los otros 35 tienen igual derecho o hasta más, entonces uno tiene que empezar como a balancear el asunto y muchas veces, trabaje y haga hasta donde a usted le dé, y esa es mi forma de exigir, pero los que sí tienen todas sus condiciones normales, a ellos les exijo de otra forma, vuelvo y le digo, a uno le exijo de 1 a 5 y a otro le exijo por logros, de manera que ambas poblaciones salgan beneficiadas y a mí no se me complique más el trabajo, porque eso es...digámoslo así, una carga más”. (docente)*

Siendo que sus maestros conocen de la dificultad de aprendizaje, la niña con la que se ha basado el estudio de caso, se ha visto aislada de los procesos del aula. No se cuenta con estrategias para educarla de forma diferenciada, como lo ordenó la Corte Constitucional. Cuando presenta atrasos académicos respecto de sus compañeros, la consecuencia es una mala calificación, estando a punto de perder el año por no alcanzar los logros, en vez de recibir otros métodos o formas de enseñanza para nivelarla. *“Uno cuando ya sabe que están diagnosticados baja la guardia, porque uno ya sabe que no es la misma condición de un niño diagnosticado con uno “normal”; uno trata de llevar un trabajo con ellos, vuelvo y digo, sin perjudicar la clase, y sin que a uno se le incremente la labor, porque eso también es una realidad, el trabajo de uno a veces es muy duro, como para tener que añadir más con los muchachos diagnosticado, entonces uno trata de que ellos salgan bien librados y también uno, porque todos somos profesionales, pero no de las áreas humanas, a uno le toca aprender así, muy empíricamente[...] Uno a veces escucha comentarios fuertes por parte de los docentes, yo incluso soy uno que soy mucho más entrón, los digo e incluso delante del muchacho, si uno sabe que tiene una dificultad (docente)*

Su comportamiento también ha causado que sea excluida por sus compañeros de clase. Las docentes poco han hecho al respecto, incumpliendo nuevamente con lo que les ordena la normatividad de la educación, de tomar medidas para incluirla en el ambiente escolar.

La institución ha incumplido con la carga obligacional que ha impuesto el ordenamiento jurídico colombiano: no tiene protección especial en razón de su déficit, no cuenta con procesos diferenciados de enseñanza, no cuenta con programas de capacitación, ni con docentes idóneos para estos casos, no se procura por una integración al ambiente escolar, no tiene apoyos terapéuticos o psicológicos adecuados. Toda la principalística y reglamentación alrededor del modelo de educación inclusiva que tenemos en Colombia, está lejos de implementarse en las instituciones educativas.

Si bien es cierto que la normatividad habla de déficits y se nombran en este trabajo investigativo, también lo es que se llama a la reflexión en relación con lo que el Estado denomina como necesidades especiales.

8. Conclusiones

-Tanto la familia como las instituciones educativas, tienen una gran responsabilidad con el aprendizaje y desarrollo de los niños. Deben trabajar en conjunto para beneficiar a los infantes y favorecer su calidad de vida.

-Los diagnósticos sin suficiente información pueden conducir a valoraciones erróneas, por la inmediatez con la que se emiten. Es fundamental tomarse el tiempo y utilizar diferentes y adecuadas técnicas para dar un dictamen a los pacientes.

-La educación requiere de compromiso, vocación y tiempo para generar el aprendizaje en los estudiantes. Se debe ir más allá de la “repetición” de conceptos, para generarlo, invitando a los estudiantes a pensar y reflexionar sobre la nueva información para lograr un procesamiento adecuado y significativo de ella.

-Los estilos de aprendizaje juegan un papel importante en el aprendizaje, debido a que éstos ayudan a la motivación del estudiante y facilitan la introyección de nuevos conocimientos.

-El gobierno ha manifestado tener interés en la educación inclusiva; sin embargo las acciones que han emprendido no han sido suficientes y se quedan en la normatividad.

-El modelo de educación inclusiva necesita un mayor compromiso del Estado para otorgar más recursos, administrarlos mejor y hacer un efectivo control de ello y de las instituciones educativas y los docentes para que cumplan las obligaciones que el ordenamiento jurídico le han impuesto, en lo relativo a la inclusión e integración de niños con dificultades de aprendizaje.

- Cuando se presentan casos como el expuesto en esta investigación, las intervenciones por parte de la familia, la institución educativa y el profesional de la psicología debe procurarse un trabajo conjunto y no una evaluación desintegrada y quedarse en la búsqueda de un diagnóstico.

-El estilo de aprendizaje de la niña se ha identificado como kinestésico, lo cual sugiere que la institución y la familia podrían implementar estrategias que consideren la incorporación de elementos de interacción constante hacia ella. La enseñanza a través del juego parece ser efectiva con la niña.

9. Recomendaciones

- Teniendo en cuenta que para la investigación, se consideraron teorías basadas en la atención, memoria, motivación y estilos de aprendizaje, se sugiere profundizar este tipo de casos con otras teorías que pueden enfocarse en la comprensión de aspectos profundos que permiten leer la situación actual de la niña como síntomas de un entorno personal y familiar que puede estar generándole malestar.

-Indagar con la niña las consecuencias que ha tenido el “bullying”.

-Profundizar en la composición y dinámica familiar de la niña, de tal manera que se puedan dilucidar aspectos que posibilitarían diseñar estrategias de intervención psicológicas que no sólo se concentren en la estudiante, sino también en sus redes de apoyo primarias y secundarias.

-Reevaluar el diagnóstico de TDA emitido por la EPS de la niña.

-Diseñar un plan estratégico en la institución educativa por parte de los docentes para incrementar la motivación de la niña y facilitar su aprendizaje.

10. Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV-TR*. Ed. Masson.
- Artigas, J. (2004). *Nuevas opciones terapéuticas en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia a Distancia.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ed. Alianza. Alianza Universidad
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Boeree, G. (1998). *Teorías de la personalidad*. 1998. Shippensburg. Universidad de Shippensburg.
- Buraglia de Escallón, Inés Elvira (2004). *Informe para la iniciativa de pobreza y discapacidad Colombia*.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá.
- Cardo, E. y Servera, M. (2008). *Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación*.
- Cornejo, J.W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H., Holguín, J (2005). *Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos*. Colombia. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Corte Constitucional. (2010). C-376. Bogotá.

Corte Constitucional. (2007). T-608. Bogotá

Corte Constitucional. (2010). T-974. Bogotá

Corte Constitucional. (2012). T-387. Bogotá.

Corte Constitucional. (2013). C-139. Bogotá.

Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá.

Congreso de la República. (1996). Decreto 2082 de 1996. Bogotá.

Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*.

Delgado, M. y López J.A. (2006). *Estilos de aprendizaje*. Madrid.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Población Con Registro Para La Localización Y Caracterización De Las Personas Con Discapacidad. 2010. Bogotá. Gobierno Nacional.

De Torres, S., Tornay, F., Gómez, E., Elosúa, M.R (2006). *Procesos psicológicos BÁSICOS*, 2ª ed. Madrid: Edigrafos.

Esquivel, F., Heredia, C y Lucio, E. (1994). *Psicodiagnóstico Clínico del Niño*. Ed. Manual Moderno.

Fainholc, B. (2006). *Pensar una ciudadanía para la sociedad del conocimiento con la formación y práctica del socio constructivismo crítico de las TICs*. Uruguay. Fundación CEDIPROE – UNLP.

Feldman, R. (1997). *Psicología con Aplicaciones para Iberoamérica*. México.

Gobierno Nacional. Informe del Plan Nacional de Discapacidad. 2006. Bogotá.

Gonçalves, T. (2012). *El Sujeto Neuronal: aportaciones para una pedagogía de la posibilidad*. Universidad de Salamanca.

Guerrero, L. (2010). *Necesidades Educativas Especiales*. Venezuela. ULA.

- Isaza, L.S. (2010). *Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Medellín. Revista de educación y pedagogía Vol III. XIII no. 31. Universidad de Antioquia.
- Jorge, M.E. (2003). *El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget*. Cuba.
- Maqueo, A. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. Ed. Limusa Noriega
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje, enfoques constructivistas*. McGraw Hill editores. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación Colombiano. (2009). *Deserción Estudiantil, factores determinantes de la deserción estudiantil*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Colombiano. (2010). *Sistema de Monitoreo*. Bogotá.
- Monreal, M., Guitart, M. (2012). *Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Universidad de Ginora.
- Murillo, J., Payeta A., Monasterio, I., Jaraiz, A., Cantador, R., Sánchez J.C., Varas, R. (2010). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Parra, D. Carlos (2004). *Derechos Humanos y Discapacidad*. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario.
- Peña, T. (2010). *¿Es viable el conductismo en el siglo xxi?* Universidad Nacional de Colombia.
- Pineda, D., Lopera, F., Henao, G., Palacio, J., Castellanos, F. (2001). *Confirmación de la alta prevalencia del trastorno por déficit de atención en una comunidad colombiana*. Manizales.
- Plan decenal de educación. (2006) *¿Qué es el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016?* Bogotá.
- RAE. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. España.

- Restrepo, N., Colorado G. y Cabrera, G. (2005). *Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín*, Colombia, 2005.
- Salvador, F. (2005). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Ed. Aljibe.
- Severo, A. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Segunda Edición. Tacuarembó.
- Terrádez, M. (2007). *Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera*.
- UNICEF; Comfenalco Antioquia & Secretaría de educación y cultura. (2009). *Política pública de educación con enfoque de derechos en el municipio de Bello en voces de todos y todas*. Bello. Alcaldía municipal
- Walters, J. (1995). *Las inteligencias múltiples, la teoría en práctica*. Barcelna. Paidós.

11. Anexos

ANEXO 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA ENTREVISTA

Yo _____, identificada con cédula de ciudadanía _____ acepto ser partícipe del proyecto de investigación titulado “Estudio de caso de una niña con TDA un diagnóstico para reflexionar”. Manifiesto tener información clara y precisa sobre el objeto de esta entrevista, sus fines y las consecuencias que se derivan de la información que daré. Mi participación es totalmente **voluntaria** y estoy dispuesta a dar **información pertinente y veraz** para la investigación que se propone.

Acepto que la entrevista sea grabada en medio magnetofónico y luego transcrita. La información que daré será de carácter **confidencial y sólo podrá ser usada con fines investigativos**. Tengo la libertad de suspender la entrevista cuando lo desee; además tendré acceso a la información recogida por los investigadores y tendré prioridad en el conocimiento de los resultados.

Por último, consentiré la publicación de los resultados con el compromiso de los autores de no revelar los nombres ni otros datos que permitan identificar a los participantes, a cambio emplearán códigos que los identifiquen en la base de datos.

Los beneficios obtenidos serán el poder participar directamente en la investigación puesto que esta **no contempla el pago de dinero u otros beneficios**.

Mi participación **no trae ningún riesgo físico o psicológico y/o social directo o indirecto.**

Firma y cédula de la entrevistada: _____

Firma y cédula de la Investigadora: _____

Fecha de la entrevista: _____

ANEXO 2. Historia clínica

EVOLUCION									
A - IDENTIFICACIÓN								No. HISTORIA CLINICA	
Primer Apellido			Segundo Apellido (o de casada)			Nombres			
EDAD			SEXO						
Años	Meses	Días	H	M	Servicio		Sala o cuarto		No. de Cama
9			<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
B - ORDENAMIENTO									
1- Información dada por el Paciente.			2- Signos Vitales.			3- Hallazgos más importantes.			
4- Complicaciones.			5- Diagnóstico Presuntivo.			6- Diagnóstico Definitivo.			
7- Tratamiento.			8- Resultados del tratamiento.			9- Cambios en el manejo del Paciente.			
10- Observaciones.			11- Firma y Código de la persona que presta la atención.						
FECHA			DETALLE						
DÍA	MES	AÑO							
21	03	13	Se trabaja con la paciente la interacción social por medio del dibujo y el cuento. Además de esto se trabaja sobre un acontecimiento familiar que ha generado algún tipo de angustia en la niña.						
			Dx: F941 Trastorno de la vinculación reactiva inhibida.						

EVOLUCIÓN																			
A - IDENTIFICACIÓN																			
Primer Apellido			Segundo Apellido (o de casada)			Nombres			No. HISTORIA CLINICA										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">EDAD</th> </tr> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Años</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Meses</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Días</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			EDAD			Años	Meses	Días	9			SEXO <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/> M			Servicio			Sala o cuarto	No. de Cama
EDAD																			
Años	Meses	Días																	
9																			
B - ORDENAMIENTO																			
1- Información dada por el Paciente.		2- Signos Vitales.		3- Hallazgos más importantes.															
4- Complicaciones.		5- Diagnóstico Presuntivo.		6- Diagnóstico Definitivo.															
7- Tratamiento.		8- Resultados del tratamiento.		9- Cambios en el manejo del Paciente.															
10- Observaciones.		11- Firma y Código de la persona que presta la atención.																	
FECHA			DETALLE																
DÍA	MES	AÑO																	
25	05	13	Paciente en proceso psicoterapia Psuítica; al indagar por el estado actual, la madre mani- fiesta que los avances logrados frente a la relación y a la interacción de " " en el Colegio, a demás de esto está presentando dificultades académicas, no se sabe si es por problemas de atención o dificultades de aprendizaje. al evaluar se encuentran más rasgos de déficit de atención y estilo de estudio adecuados. Por lo que se realiza psico orientación sobre el tema.																
			Dx F941 Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia tipo inhibido F988. déficit de atención																