

La práctica profesional del psicólogo escolar en el área de la educación especial en una
institución de educación inclusiva en la ciudad de Medellín

Mauricio Velásquez Hernández

Asesor:

Robinson Cardona Cano

Psicólogo, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Magister en Gestión de la ciencia, la
tecnología y la innovación

Trabajo de grado para optar por el título de:

Psicólogo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de ciencias Sociales y Humanas

Psicología

Medellín, Colombia

2017

Agradecimientos.

A mis familiares; aparte de su constante e incondicional apoyo no me es posible listar todas las cosas que han hecho por mí. A mi asesor, cuya guía y experiencia fueron también fundamentales y quien durante el desarrollo de este ejercicio mostró grandes dotes de tolerancia y paciencia.

Resumen.

La evaluación del estado de desarrollo de los múltiples componentes de la educación especial, entre éstos la práctica de los diferentes profesionales involucrados en la atención educativa, requiere del acercamiento a la realidad de los contextos, pues en lugar de homogeneidad, se encuentran formas idiosincráticas en cada lugar. En vista de tal situación, esta investigación explora la práctica profesional del psicólogo al interior de una institución inclusiva en la ciudad de Medellín. Se adoptó un paradigma cualitativo con una metodología de estudio de caso y se utilizó la entrevista semiestructurada como herramienta de recolección de información. El caso particular fue una institución educativa ubicada en el sector de Robledo, tiene alrededor de 500 estudiantes, 25-30 profesores en su personal docente y una psicóloga de planta. Entre los principales hallazgos de la investigación se encuentran actividades como las asesorías con diferentes integrantes de la institución; y también el manejo a las necesidades educativas especiales, apoyando a los docentes con el desarrollo de capacitaciones, proponiendo diferentes adaptaciones curriculares y llevando un seguimiento de las adaptaciones desarrolladas; se identifican diferentes relaciones importantes para el acometimiento de esta práctica profesional, como aquellas con profesores, padres, administración educativa y otros profesionales externos a la institución; y se reconocen diferentes influencias externas al profesional sobre su práctica, como el apoyo de la institución, el compromiso de los padres y la accesibilidad de los profesionales externos. Finalmente se proponen algunas investigaciones futuras en una línea de investigación y se plantean nuevos temas de investigación.

Palabras clave: Psicología escolar, Educación especial, Inclusión, Práctica profesional.

Abstract.

The evaluation of the state of development of the multiple components of special education, among them the practice of the different professionals involved in the educational provision, requires a close examination of the contexts, 'cause instead of homogeneity, idiosyncratic forms are found in every place. Given this situation, the present paper explores the practice of the professional psychologist within an inclusive institution in the city of Medellín. A qualitative paradigm was adopted, with a case study methodology; and a semi-structured interview was used as a tool for collecting information. The educational institution where the research took place is located in the neighborhood of Robledo, this institution has about 500 students, 25-30 teachers, and a full time psychologist. Among the main findings of this research are activities such as counseling with different members of the institution, as well as the management of special educational needs; supporting teachers with the development of in-service training; proposing different curricular adaptations and keeping track of the adaptations applied. Different important relationships are identified for the accomplishment of the professional practice, such as those with teachers, parents, school administration, and other professionals outside the institution; and different influences external to the professional upon the practice are recognized, such as the support of the institution, the commitment of parents and the accessibility of external professionals. Finally, future research and new research topics are proposed.

Key Words: School psychology, Special education, Inclusion, Professional practice.

Tabla de contenido.

1. Introducción.	10
2. Justificación.	13
3. Problema de investigación.	15
4. Marco teórico.	22
4.1. Un acercamiento a la educación especial.	22
4.1.1. La educación especial desde una mirada histórica.	22
4.1.2. Un acercamiento a la definición de educación especial.	29
4.1.3. Necesidades educativas especiales -NEE-	31
4.1.4. El movimiento de la inclusión.	33
4.1.5. El estado actual de la legislación colombiana en materia de educación especial.	37
<i>4.1.5.1. La naturaleza y la extensión de la legislación en materia de la educación a las necesidades especiales.</i>	38
<i>4.1.5.2. La responsabilidad y organización.</i>	40
<i>4.1.5.3. La identificación, evaluación y ubicación.</i>	43
<i>4.1.5.4. Rango de edad que cubre la legislación.</i>	44
<i>4.1.5.5. La integración.</i>	44
<i>4.1.5.6. El currículo.</i>	48
<i>4.1.5.7. La educación vocacional y luego de los 16 años.</i>	48
<i>4.1.5.8. Los padres y la familia.</i>	50

4.2. Entendimiento de la psicología educativa, escolar y su relación.....	51
4.2.1. La psicología educativa	52
4.2.2. La psicología escolar.....	60
4.3. Una definición del concepto de práctica profesional.....	67
4.4. Influencia de la estructura legislativa sobre la práctica de la psicología escolar.	70
4.5. Orientación de los temas para caracterizar la práctica profesional del psicólogo escolar en el área de la educación especial:.....	75
5. Objetivos.....	78
5.1. General:.....	78
5.2. Específicos:.....	78
6. Metodología	79
6.1. Fases metodológicas:	80
6.1.1. Revisión documental:	80
6.1.2. Diseño de instrumento.....	81
6.1.3. Validación del instrumento.....	82
6.1.4. Trabajo de campo	83
6.1.5. Análisis de la información.....	83
6.1.6. Devolución:.....	84
6.2. Descripción del caso en estudio	84
6.2.1. Descripción de los participantes en el estudio.....	86

6.3. Aspectos éticos:	87
7. Hallazgos.	89
7.1. En el campo de la educación especial	90
7.1.1. La actuación profesional del psicólogo dentro de una atención educativa diferenciada	90
7.2 El profesional en psicología	93
7.2.1. Elementos de la formación ante unos requerimientos particulares en el campo.	93
7.2.2. La experiencia profesional que propicia la actuación del psicologo	96
7.3. Construyendo una imagen de la práctica profesional en el campo	100
7.3.1. La conceptualización de la práctica como un todo	100
7.3.2. Temas recurrentes, necesidades perennes	103
7.3.3. Necesidades particulares, funciones y actividades adicionales	107
7.3.4 Coaliciones necesarias y una vastedad de redes.	111
7.3.5. Factores extra-individuales al profesional.	119
7.3.5.1. La institución educativa y su impacto sobre la actuación profesional	119
7.3.5.2. Influencias sobre la labor del psicólogo, más allá de los límites de la institución.	125
7.4. Conocimiento y opinión sobre la legislación colombiana.	130
8. Discusión	134

8.1. La particularidad de la actividad profesional del psicólogo en la educación especial	134
8.2. Conceptualización de la práctica, funciones y actividades del psicólogo	136
8.3. Relaciones entre los involucrados y su influencia sobre la práctica del psicólogo	145
8.4. La formación y la experiencia profesional del psicólogo ante unos requerimientos específicos del campo.	149
8.5. La legislación y su influjo sobre la práctica del psicólogo.	151
8.6. Lo que deja de aprendizaje el estudio sobre la práctica profesional del psicólogo escolar en el área de la educación especial en una institución en nuestro contexto.	153
9. Conclusiones.	157
10. Limitaciones.	159
11. Recomendaciones para ahondar en el tema de este estudio.	160
12. Nuevos temas de investigación.	161
13. Anexos.	162
14. Lista de referencias.	169

Lista de tablas.

Tabla 1. Operacionalización de los temas de investigación.....75-76

1. Introducción.

La atención educativa integral a personas en condición de discapacidad, a la que normalmente llamamos educación especial, ha sido un tema recurrente en el campo de las políticas educativas desde el inicio del siglo pasado y lo que va de este siglo. Su consecución se ha convertido en un reto para muchas naciones alrededor del mundo, y en una prioridad para algunas cuantas.

El nivel de involucramiento que ha tenido cada nación respecto a este tema y las aproximaciones desarrolladas varían considerablemente de un contexto a otro; debido a esto se puede hablar de una tendencia mundial en la que, si bien la mayoría de países han virado su estructura política en dirección al discurso dominante contemporáneo en materia de educación especial, es decir, el de la inclusión, la aplicación de este discurso en la realidad y los resultados obtenidos en cada país no pueden ser fácilmente identificados por medio de la estructuración legislativa, por lo que se requiere de la exploración y la investigación en cada contexto.

En consecuencia, no es extraño encontrar disparidades entre el discurso de la inclusión y las prácticas realizadas en el campo de la educación especial, dichas discordancias serán mayores o menores según el desarrollo en cada país; tal desarrollo depende de factores como la estructuración, financiación y administración de la atención educativa consignados en las legislaciones; son estos elementos finalmente los que posibilitan la transición de la educación especial y de la inclusión desde un movimiento social, o un discurso, a su ejecución práctica.

Esta situación hace que sea difícil hacerse a la idea del estado real de la educación especial en un contexto específico si la estructura legislativa no es particularmente clara, y aún más difícil precisar cómo se desarrolla la práctica profesional de profesionales específicos, como los psicólogos, en este campo.

Por la consideración de estos elementos resulta imperante el desarrollo investigativo en educación especial, para aportar a la mejoría de las prácticas realizadas y, sobre todo, para apoyar al desarrollo y mejoramiento de las políticas que estructuran, financian y administran la educación especial en Colombia.

La investigación desarrollada en el presente trabajo busca conocer cómo se desarrolla la práctica de los psicólogos en la atención a las personas en condición de discapacidad en el campo de la educación especial; y su aproximación se desarrolla como una investigación cualitativa, que considera la complejidad de la realidad social y acude a los actores involucrados en el contexto real para rescatar la información pertinente por medio de su lenguaje propio.

La pregunta que moviliza la investigación es “¿Cómo se desarrolla la práctica profesional del psicólogo escolar en el área de la educación especial en una institución de educación inclusiva en la ciudad de Medellín?” y es abordada en el apartado de “Problema de investigación”.

Los hallazgos de la investigación muestran una práctica profesional centrada en los procesos de acompañamiento y asesoría, donde se realizan una multiplicidad de funciones desarrolladas en medio de estrechas relaciones con otros participantes y centradas en la atención a las necesidades de los estudiantes de la institución. Se identifican como principales influencias sobre la práctica las relaciones con los diversos sectores de la institución, el apoyo de la institución y algunos elementos culturales.

Las conclusiones a las que se han llegado por medio de la información obtenida son que la práctica profesional del psicólogo en el campo de la educación especial comparte similitudes con modelos y prácticas presentes alrededor del mundo y que existe un enorme potencial para que los

psicólogos se involucren y enriquezcan el proceso de atención a las necesidades educativas especiales –NEE–.

Algunos miramientos o consideraciones relevantes para este estudio fueron que su alcance exploratorio y enfoque de estudio de caso único no permiten que los hallazgos sean generalizables. De igual manera su paradigma y diseño de investigación cualitativo restringe el número de participantes en la investigación. Con base a estas consideraciones se recomienda retomar el tema en futuras investigaciones con un enfoque cuantitativo que permita desarrollar la investigación en una cantidad significativa de instituciones, o investigaciones cualitativas con múltiples estudios de caso, ambas alternativas ofrecen un mayor nivel de generalización en el tema.

2. Justificación.

El principal valor de esta investigación radica en la generación y difusión de conocimiento producido por medio de la exploración de los procesos desarrollados por los psicólogos en un campo profesional particular, la educación especial, en una institución de la ciudad de Medellín. Por medio de esta actividad se da un primer paso en la generación de una imagen que ayude a comprender el estado actual de este campo y de la actuación de los psicólogos en él.

Tras este proceso indagatorio el conocimiento generado puede ser diseminado, en un primer momento, en la esfera académica desde donde se realiza este estudio; posteriormente se puede extender a otros sectores, como el público, donde los diferentes implicados en la atención educativa a las personas con necesidades especiales se pueden informar y hacer uso de los diferentes servicios que pueden brindar los psicólogos involucrados en este campo.

Si bien la actual investigación tiene un alcance exploratorio, y de allí su capacidad para generar y difundir conocimiento, no tiene porqué limitarse a una especie de reporte que se estanque en la esfera académica; el conocimiento producido, entonces, puede ayudar a transformar la realidad misma donde se ha observado el objeto de estudio, es decir, el caso particular, pues el análisis de la información obtenida puede constituir una retroalimentación valiosa para los participantes, la cual les movilice a modificar su práctica. Esto es posible debido a la conceptualización de práctica profesional que retoma la investigación, la cual trasciende el límite del quehacer profesional e indaga por otros elementos como las relaciones establecidas y las influencias externas al profesional sobre la práctica de éste.

Un último elemento en el que puede ser útil el conocimiento producto de la investigación es en la estructuración política que regula a la educación especial y la atención educativa a personas en

condición de discapacidad. La evaluación de la realidad es un paso fundamental sobre el que se debería desarrollar la estructuración política de una nación, por lo que las investigaciones que se acercan a dicha realidad facilitan la modificación de las estructuras establecidas, ya que ofrecen un entendimiento contextualizado, permiten observar cómo la estructuración legislativa ha sido llevada al mundo real y qué prácticas han sido establecidas con base a ella.

3. Problema de investigación.

Como pasa con muchos conceptos, definir la educación especial no es una perogrullada. Las diferencias en la terminología pueden ser vastas y originar inconvenientes. Tal situación ha motivado la publicación de libros como “Terminología de la educación especial” por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO¹); un intento por generar un lenguaje más uniforme entre organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de la Salud (OMS), y otros grupos o personas interesadas. En el mencionado libro se conceptualiza a la educación especial como una forma de educación diferenciada, enfocada en aquellas personas para quienes es improbable alcanzar niveles educativos, sociales, etc., adecuados por medio de acciones educativas regulares o tradicionales, y su objetivo es precisamente fomentar el desarrollo hacia tales niveles.

Esta es una definición que, según Granado (2006), cuenta con amplia aceptación académica y es en general similar a otras definiciones. No obstante, dicha conceptualización no es la única definición o aproximación a de este tema, y hay algunos autores que intentan dar definiciones de educación especial que abarquen no sólo el acto educativo mismo, sino todos los otros elementos relacionados a éste. En esta línea se encuentra la definición de Mata (2005), quien sostiene que educación especial es un término con tres componentes o significados simultáneos, cada uno tan extenso como el otro, los tres en una intrincada interconectividad y retroalimentación, los cuales se pueden resumir de la siguiente forma:

- 1) la educación especial como una actividad social, que encapsula desde las ideas, actitudes y conductas sociales referentes a la discapacidad, hasta los marcos filosóficos y

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, nombre original y que da sentido a la sigla.

conceptuales que inundan el discurso político y repercuten en la estructuración política de un estado frente al tema.

- 2) la educación especial como una práctica profesional, que alude a todos los elementos logísticos, organizacionales, técnicos, tecnológicos y profesionales multidisciplinares involucrados en el acto educativo.
- 3) la educación especial como disciplina científica, como un cúmulo de conocimientos, también multidisciplinar, que surge de la actividad académica de las múltiples disciplinas involucradas en la educación especial.

Este marco conceptual sobre la educación especial puede ser útil para observar elementos que se encuentran relacionados y que de otra manera se pasarían de vista con la primera definición, pero podría también dar la falsa impresión de que estos tres componentes coexisten en armonía y funcionan paralelamente, lo cual imposibilitaría analizar algunos aspectos de este tema, exponerlos y abrir la posibilidad de mejorarlos.

Un aspecto de relevancia es precisamente la disparidad entre los diferentes componentes de la educación especial. Esta situación se presenta en parte porque el componente de la actividad social y las políticas educativas en educación especial están anegadas de términos e ideas correspondientes al marco conceptual y filosófico de la actualidad, el movimiento de la inclusión (Granado, 2006).

Tal movimiento se ha difundido a gran escala, como señalan varios autores (Boyle, Topping, Jindal-Snape y Norwich, 2011; Forlin, 2010; Mpofu y Zindi, 1997), en tanto la gran mayoría de países ha intentado adaptar sus políticas a tal marco filosófico; a pesar de esto las idiosincrasias propias de cada uno han conducido a desarrollos particulares, produciendo estilos diferentes con

respecto a la gestión, estructuración y financiación de la educación especial propios del contexto determinado.

Lo anterior se puede apoyar en algunas publicaciones de la UNESCO (1983; 1996), donde se aprecia que a pesar que la mayoría de países ha adaptado su legislación en dirección al discurso de la inclusión, las diferencias entre los programas de varias naciones y su aplicación en la realidad dificultan incluso la generación de una definición unificada del término “educación especial”.

Esta discordancia entre los marcos conceptuales y lo que en la realidad es la educación especial, ha llevado a autores como Winzer y Mazurek (2005) a plantear la pregunta de si el discurso de la inclusión es un delirio, ya que sus aplicaciones en diferentes naciones se han limitado a consideraciones genéricas sobre la importancia de garantizar el derecho a la educación, a la inclusión y la no discriminación social, dejando de lado la importante labor de generar directrices realistas y pertinentes acerca de cómo conseguir los ideales promulgados; y a plantear también que el desarrollo de la educación especial como movimiento social se ha centrado en lo que es moralmente correcto en lugar de lo que es empíricamente sostenible.

Por otro lado, el dilema de encontrar y ejecutar prácticas válidas y efectivas no ha sido, y no puede ser, ignorado por el componente de la actividad profesional de la educación especial, y es por esto que en la literatura se puede encontrar una firme actividad académica dirigida a encontrar prácticas basadas en la evidencia (Cook y Tankersley, 2009), a mejorar ciertos procesos trascendentales para la educación especial misma, como la evaluación de personas con necesidades educativas especiales (Corinne y Howard, 1981; Davis, 2008; Dykeman, 2006; Holdnack, 2016; Lebeer, 2011), y también al análisis de la interacción entre los diversos profesionales que confluyen en este campo profesional de naturaleza multidisciplinar y a

formular propuestas o ideas con miras a re-estructurarla o mejorarla, haciendo así más efectiva la coordinación de sus quehaceres para brindar una atención integral a la población (Anthun y Manger, 2006; Boyle et al, 2011; Giangreco, Prelock, Reid, Dennis y Edelman, 2000; Malone y Gallagher, 2010; Suter y Giangreco, 2009).

En esa línea, otros autores (Deirdra & Kaili, 2012; Kerfoot e Imich, 2000; MacKay, 2000; Mporfu y Zindi, 1997), llaman la atención sobre la importancia de replantearse el papel que cada participante de los equipos multidisciplinares cumple, y de hacer claro el aporte distintivo de cada uno en el desarrollo de la práctica profesional de la educación especial, es decir, en la provisión de la atención educativa propiamente dicha.

Este llamado constituye una pregunta por las prácticas profesionales de cada uno de los especialistas involucrados en el campo de la educación especial, una pregunta que por tanto, atendiendo a la conceptualización que hacen Green (2009) y Kemmis (2009), va más allá de indagar sobre los posibles servicios y funciones o quehaceres particulares, y cuestiona también por los objetos de estudio característicos de la disciplina o profesión específica, por sus conceptos, ideas y debates respecto a los temas a los que se orientan dentro del campo, lo que estos autores denominan como los decires de la práctica profesional; es también entender las relaciones que se establecen entre un profesional particular, los otros profesionales involucrados en el campo y aquellos afectados por la acción de éstos (como las personas con discapacidades y sus familiares), y es también develar los factores externos al profesional y su profesión que se hallan dentro del campo laboral y fuera de éste, y que por diversas razones restringen o posibilitan la manera en que la práctica profesional se desenvuelve en un contexto particular.

Una profesión a la que se le ha hecho enfáticamente este llamado es a la psicología escolar; esto ha sido así quizá en parte por la larga historia que han compartido la psicología escolar en

particular y la psicología en general con la educación especial durante el desarrollo de ésta (Fagan, 1992; Kramer, 1987), o porque algunos elementos de la práctica profesional de la psicología escolar en ciertos momentos históricos presentaban un conflicto con los marcos filosóficos dominantes de la educación especial, Norwich (2000) plantea que son dos principalmente los elementos que han resultado problemáticos, el primero se refiere al establecimiento de diagnósticos durante el proceso de evaluación de los niños con necesidades educativas especiales (Corinne y Howard, 1981; Dykeman, 2006), y el segundo al tipo de atención que suelen brindar los psicólogos, caracterizada por el contacto individual con los sujetos (Engelbrecht, 2004; Kauffman y Hallahan, 1974; Kourkoutasa y Xavier, 2010).

Hay también otras razones que se podrían reconocer como causantes de este llamado, pero independientemente de cuantas y cuáles sean exactamente, basta con pensar en la naturaleza misma de la psicología escolar, en su propensión al manejo de las dificultades escolares, al apoyo y promoción del aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, y el contacto que tiene con diversos grupos poblacionales (Caglar, 1995; Kramer, 1987; Latorre y Navarro, 2002; Mialaret, 2001), para reconocer por qué constantemente se ha enfrentado, y se enfrenta aún hoy la psicología escolar a las preguntas de cuál es su aporte distintivo a la educación especial, cuál es la razón de su inclusión en este campo, y cómo desarrolla su labor dentro de éste (Norwich, 2000).

En el caso de Colombia, se observa que este país también ha virado su estructura política en dirección al discurso de la inclusión, y en relación a esto está a la par de otros países, incluso a la de algunos países europeos como España, pero si se evalúan las directrices específicas sobre cómo conseguir estos ideales, cómo hacer efectiva la atención que se promulga, se percibe una falta de desarrollo en la materia. Lo anterior causa que en la realidad muchas personas aún no

puedan acceder al servicio, y que las instituciones educativas que se embarquen en esta empresa lo hagan sin mucho conocimiento sobre el tema, generando dificultades para las instituciones mismas, malestar para los diferentes actores dentro de éstas, y en general una atención precaria en comparación a lo que se podría lograr con una mejor articulación del sistema (Beltrán, Martínez, y Vargas, 2015).

Lo anterior se debe en parte a que si bien las legislaciones en materia son centralizadas, es decir, provienen organismos gubernamentales nacionales, como el Ministerio de Educación Nacional; la articulación, financiación y ejecución de la educación especial, y todos sus componentes se deja al arbitrio de las secretarías departamentales y municipales, por lo que dentro de Colombia la realidad del servicio varía, además, de localidad a localidad (Beltrán, Martínez, y Vargas, 2015).

Si bien hay avances en el desarrollo de la educación especial en el país y en las diferentes localidades que no se pueden negar, también es posible afirmar que, en Colombia en general y por tanto también en Medellín, el desarrollo del componente de la práctica profesional de la educación especial ha sido lento y ha estado relegado a un segundo plano (Ramírez, 2015).

Como soporte de lo anterior están los vacíos en la estructuración legislativa de la educación especial, y por otro lado el poco desarrollo de material académico sobre el tema, que no se compara a la cantidad de material relacionado a la historiografía de la educación especial en Colombia, los cuales a su vez, expone Yarza (2007), palidecen en comparación a la historiografía de la educación regular en el país, y a trabajos de otro tipo, como aproximaciones cualitativas a las vivencias de padres o de maestros dentro de la educación especial colombiana; habiendo un vacío en la exploración del trabajo interdisciplinar que se desarrolla en este campo profesional, y en la exploración de prácticas profesionales específicas como la psicología.

Diferentes desarrollos académicos sobre la práctica profesional del psicólogo en el campo de la educación especial, han sido desarrollados en múltiples lugares alrededor del mundo (Barquero, 2002; Deirdra y Kaili, 2012; Farrell, y otros, 2006a; Forlin, 2010; Gilman y Medway, 2007; Lown y Fox, 2001; Mporfu y Zindi, 1997; Ossa, 2006; Rhodes, 2000; Theodore et al, 2002) y, debido a que los servicios de psicología son de los últimos en ser afianzados dentro de la estructuración de la educación especial en un país, éstos pueden ser vistos como un índice de desarrollo en la materia (Mporfu y Zindi, 1997).

En consideración de esto último, de que hay un interés por la práctica profesional desarrollada por los psicólogos, y que hay una correlación positiva entre el nivel de desarrollo de tal práctica profesional y de la educación especial en un país, resulta importante investigar sobre las prácticas que realizan los psicólogos involucrados en este campo en Colombia, en primer lugar porque se atiende el vacío mencionado en la producción académica, y en segundo lugar porque es una manera indirecta de examinar el estado de la educación especial a la luz de la práctica de unos profesionales específicos.

El presente trabajo pretende aproximarse a tal cuestión, el psicólogo y su práctica profesional en este campo, con una investigación cualitativa a través de un estudio de caso que permita explorar holísticamente esta práctica profesional, para ello se estudió a profundidad el caso de un psicólogo y su práctica profesional en una institución educativa inclusiva en la ciudad de Medellín, recurriendo además a otras fuentes de información, actores involucrados en el proceso de atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, como padres de familia y docentes en la institución.

4. Marco teórico.

4.1. Un acercamiento a la educación especial.

4.1.1. La educación especial desde una mirada histórica.

Antes de hacer un recuento histórico que ayude a contextualizar este tema, es ilustrativo pensar en la opinión que Granada (2006) tiene sobre la definición de educación especial, en la cual indica que no hay una definición de educación especial, pues ésta varía considerablemente de un momento histórico a otro y de lugar a lugar; hay algo que resaltar de esta opinión para dar un encuadre a este recuento, y es que efectivamente la educación especial ha tenido cambios sustanciales de una época a otra, esto queda elocuentemente expresado en las palabras de Winzer (2006), quien afirma que “a medida que la sociedad se ha confrontado con la diferencia, ha habido una actitud gradualmente más humana hacia las personas con discapacidades, manifestada tanto en las actitudes sociales como en el direccionamiento de las escuelas”² (p. 11). Es por esto que aunque se podrían resaltar una multiplicidad de lugares, eventos, fechas y actores; una historia de la educación especial es primordialmente una historia de los grandes giros paradigmáticos ocurridos, de sus correspondientes movimientos sociales y de la actividad profesional desarrollada.

A pesar de ser extensa e intrincada la historia de la educación especial, ésta puede sintetizarse, para fines de posterior profundización, como un cambio del déficit y la segregación a la integración, y un cambio de la integración a la inclusión (Castejón, 2003).

Antes de hablar de cada uno de estos momentos, es necesario hacer una aclaración:

² Traducción por el investigador.

Una historia de la educación especial y una historia de la excepcionalidad no son lo mismo. Una lidia con arreglos educativos e institucionales formalmente establecidos en el siglo XVIII, la otra con personas que han estado presentes en la sociedad desde sus inicios. No obstante, las dos historias están inextricablemente entrelazadas, y el tema esencial de ambas es el inconsistente trato otorgado a la población con discapacidades.³
(Winzer, 1993a. p. 3)

Tal declaración ayuda a no confundir los temas; al hablar de educación especial es inevitable referirse a las personas con discapacidad, al trato que reciben y también al vasto arreglo de estructuras sociales que posibilitan dicho trato, pero eso no quiere decir que cada vez que se habla de discapacidad y del trato que reciben o recibieron en cierta época o lugar las personas discapacitadas, estemos hablando de educación especial.

Esto no significa que no hay nada relacionado a la educación especial antes del siglo XVIII; con ésta pasa lo mismo que con muchos otros elementos de la compleja historia humana, si miramos al pasado encontramos muchos antecedentes previos, pero pasado e historia no son lo mismo, y como tal, sin restar importancia a los múltiples elementos que confluyeron en el florecimiento de la educación especial, éstos deben ser nombrados por lo que son, antecedentes que hacen parte del pasado de la educación especial, pero no de su historia formal.

El primer periodo histórico, el del déficit y la segregación, no hace parte de la historia formal de la educación especial; hace referencia a la situación general mundial antes del inicio formal señalado. Mientras que no toda la producción académica coincide en situar el inicio formal de la educación especial exactamente en el siglo XVIII (Castejón, 2003; Kauffman y Hallahan, 2011;

³ Traducción por el investigador.

Provenzo y Renaud, 2009; Reynolds y Fletcher, 2007; Sánchez, 2002; Torres, 2002), sí coincide en caracterizar al periodo comprendido entre el amanecer de la humanidad y el origen formal de la educación especial entre los siglos XVIII y XX como un periodo de exclusión, maltratos, ignorancia, desdén, y más. También se habla de un entendimiento sobre la discapacidad gobernado por mitos de posesiones demoniacas y/o designios de dios (Torres, 2002). Todo esto hace referencia al panorama general, un panorama cuya mención es importante; además, porque su contraste con épocas posteriores permite visibilizar el avance logrado.

A pesar de que es importante reconocer que este periodo está ligado a unas actitudes sociales de exclusión, desdén y demás, es igualmente importante reconocer que hay muchos antecedentes de lo que hoy se conoce como educación especial, esparcidos por diferentes lugares y desde épocas muy tempranas. De hecho, el más antiguo registro que se tiene sobre una curiosidad científica y un intento de tratamiento hacia la discapacidad data de las antiguas civilizaciones griegas y romanas, informan Reynolds y Fletcher (2007), y aunque también hay reportes de infanticidios en Torres (2002), se habla también médicos de la época que consideraban que algunas condiciones eran tratables e intentaban conservar con vida a los infantes. Además, algunos filósofos se interesaron en este tipo de población, al igual que la iglesia, la cual durante la edad media brindó asilo y abrigo a personas en condición de discapacidad, guiada por la creencia que en todo individuo y en cada vida había algo de valor (Sánchez, 2002).

Hay otros eventos a mencionar por ser un hito, como el caso de:

- La fundación en valencia del primer hospital psiquiátrico del mundo, “Hospital d’Innocents Fol y Orats” (Sánchez, 2002). Creado en 1.410 por el padre fray Joan Gilabert Jofré (López, 2008; Sánchez, 2002).

- Preocupación por la atención a las personas sordas alrededor de los años 1.555 cuando el monje español Pedro Ponce de León se embarcó en un trabajo educativo con un grupo de niños sordos al enseñarles a leer y escribir (Reynolds y Fletcher, 2007).
- La fundación del Instituto nacional para los jóvenes ciegos en Paris en 1784 por el filántropo Valentin Haüy (Reynolds y Fletcher, 2007).

Al señalar estos hechos y no otros no se pretende afirmar que no hay registro de más antecedentes a la educación especial, se resaltan estos datos porque marcaron un hito al ser los primeros de su clase, pero sobre todo porque sirven para ilustrar un punto que permite comprender un poco más la naturaleza de los movimientos sociales que han dirigido el desarrollo de la educación especial.

En cuanto a políticas sobre discapacidad y educación, en palabras de Bines y Lei (2011), se pueden identificar tres tendencias, la primera está caracterizada por la caridad y la beneficencia, la segunda por los derechos y la igualdad, y la tercera por la utilidad. Estas tendencias, que en el artículo de Bines y Lei (2011) sirven para analizar el estado actual de la educación especial, coinciden con el desenvolvimiento histórico mismo de ésta (Winzer, 1993a).

Los antecedentes a la educación especial que se encuentran en este primer periodo histórico corresponden a la primera tendencia mencionada, es por ello que normalmente estos antecedentes están relacionados a personas con algún vínculo con la religión o a filántropos. Esta tendencia se mantiene hasta el renacimiento, y de hecho en esta época hay una explosión de antecedentes que va ligada al llamado “nuevo humanismo” del renacimiento (Reynolds y Fletcher, 2007). En este lapso, desde el renacimiento en los siglos XIV-XVII hasta mitad del siglo XIX con la revolución industrial, se pueden encontrar más y más registros de centros como asilos y hospitales psiquiátricos que si bien no podrían ser caracterizados como terapéuticos,

porque en algunos de estos centros las personas con discapacidades eran utilizadas para realizar diferentes actividades físicas, representan un cambio respecto a la actitud social general de antaño, caracterizada por el desdén absoluto, el aprisionamiento, y demás (Winzer, 2006).

El segundo periodo histórico de la educación especial, el de la integración, corresponde a la segunda tendencia mencionada por Bines y Lei (2011), sobre los derechos y la igualdad. El inicio de este periodo se encuentra entre el final del siglo XIX y el inicio del XX, este tiempo es decisivo para la educación especial por las reformas y movimientos sociales ocurridos en el panorama global, los cuales se centraban en una nueva visión de la infancia, en la visión del niño como el que puede redimir el futuro, de esta manera surgen leyes dirigidas a la protección de la infancia y sobre todo, al establecimiento de la escolarización obligatoria (Winzer, 1993b).

Con las leyes de escolarización obligatoria cambió el trato que recibían las personas con discapacidades, particularmente los niños, pues ahora dicho trato no dependía de la caridad, sino que se había convertido en un derecho. Como cada niño debía recibir una educación, el número de niños con dificultades y las características de éstas no pudieron ser obviadas, esto tuvo como resultado que se repitiera la historia y que se generaran centros específicos y apartados para esta población, pero ahora era diferente, ahora el enfoque era educativo y promovido gubernamentalmente (Winzer, 2006). La atención educativa a la discapacidad se había integrado al sistema educativo (Sánchez, 2002).

Entre otros desarrollos en este periodo son de resaltar la creación de aulas especiales en centros educativos regulares, aunque éstas no eran integradas al currículo regular, y para no afectar el rendimiento escolar generalmente recibían nombres como clases sin notas o aulas de apoyo/socialización (Winzer, 2006). También es importante el surgimiento de especializaciones para maestros para la adecuada atención a la población, el establecimiento de los primeros

programas de educación especial, y la introducción en centros y aulas de múltiples profesionales como médicos, enfermeras, trabajadores sociales y psicólogos, que tenían la labor de apoyar en el manejo, educación y tratamiento de la población (Fagan, 1992).

Este periodo de la educación especial es corto, alrededor de medio siglo, pues de la mano de diversos movimientos y cambios en las estructuras sociales, hay un giro de paradigma entre la década de los 50 y los 60. El origen del tercer periodo, el de la inclusión, movimiento vigente en la actualidad y relacionado a la tercera tendencia descrita por Bines y Lei (2011), está ligado parcialmente al movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos ocurrido en el lapso señalado.

El giro de paradigma se propició luego del caso judicial de *Brown vs. Board of Education*, en el que se discutía sobre la inconstitucionalidad de la segregación en base a características inalterables, como la raza o la discapacidad (Provenzo y Renaud, 2009). Si bien este caso se concentraba en asuntos raciales, sus implicaciones afectaron también el sistema educativo, y los interesados en el desarrollo de la educación especial vieron y tomaron la oportunidad de utilizar la sensibilidad contemporánea hacia los derechos humanos y civiles para promulgar una política de normalización (Winzer, 2006). Política que pretendía superar la simple integración educativa, conseguir una verdadera igualdad de condiciones y oportunidades de desarrollo, y librarse de políticas que eran consideradas inadecuadas pues perpetuaban la exclusión y discriminación de la población discapacitada (Kauffman, 2011). Como resultado de esto surgieron múltiples leyes a partir de 1975⁴ que apuntaban no sólo a garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino también a estructurar la totalidad del sistema educativo en Estados Unidos.

⁴ Como: Americans with Disabilities Act; Individuals With Disabilities Education Act.

El periodo histórico actual de la educación especial y su correspondiente ideología y discurso, el de la inclusión, ha sido adoptado y promulgada por organizaciones como la UNESCO, y posteriormente por medio de grandes encuentros como el de Salamanca en 1994. Desde la publicación de las directrices sobre la infraestructura de la educación especial, elaboradas con base al encuentro mencionado, la gran mayoría de países han intentado adoptar este movimiento dentro de su estructuración política. Sin embargo, en palabras de Winzer (2006):

Ciertamente la escolarización inclusiva ha pasado de una idea a una convicción para convertirse en la ideología dominante en la educación especial contemporánea. Pero a pesar de las convicciones ideológicas y filosóficas, la inclusión sigue siendo mejor aceptada en el concepto que en la práctica. (...) Cuando la ideología es transferida a los lívidos mundos de los profesores y las duras realidades de las aulas regulares, abundan los problemas. Los esfuerzos para forjar una infraestructura educativa fundamentalmente diferente para los estudiantes con necesidades especiales son ambiciosos, pero la reestructuración de las escuelas y los esfuerzos por reformar han fallado en tener el impacto necesario sobre las estructuras tradicionales de las escuelas.⁵ (Winzer, 2006. p. 31)

Con este corto recuento de la historia del campo, es conveniente y necesario realizar una definición formal, a manera de término o expresión, para establecer la conceptualización que retoma esta investigación.

⁵ Traducción por el investigador.

4.1.2. Un acercamiento a la definición de educación especial.

Existen diferentes posturas respecto a lo que significa educación especial. Hay opiniones como las de Granado (2006), quien indica que no hay una definición de educación especial, pues ésta ha variado considerablemente de una época a otra y varía en la actualidad de lugar a lugar. Por otro lado, organizaciones como la UNESCO indican que es

una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o que es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales, y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles (UNESCO, 1983. p. 31).

Aunque definiciones como la anterior puedan parecer claras, y ciertamente lo son, tal conceptualización se enfoca en un único aspecto de la educación especial, el acto educativo mismo, lo cual dificulta hacerse a una imagen de los diferentes elementos que componen la educación especial sin recurrir a la consideración ad hoc de otros factores.

Debido a lo anterior esta investigación retoma la definición de educación especial expuesta por Mata (2005), quien sostiene que educación especial es un término con tres componentes o significados simultáneos, los cuales se encuentran en una intrincada relación de retroalimentación mutua: actividad social, práctica profesional y disciplina científica; además el referente o centro de estos tres elementos son las personas con discapacidades.

Como primero, es una actividad social en la medida que es realizada por personas o sujetos sociales y, sobre todo, por organizaciones sociales, como lo son la familia, las escuelas, el estado o gobierno, y otras organizaciones de carácter público o privado. De igual manera esta actividad realizada por personas y organizaciones es ejecutada como una función social, ya sea la

socialización de la población específica; su inserción en contextos sociales específicos como el educativo o el laboral; y la transformación o adaptación de dichos contextos de manera que sean inclusivos, que sean de fácil acceso. Como se mostró en el recuento histórico de la educación especial, los agentes u organismos que ejecutan estas acciones, los contextos a los que son integrados las personas con discapacidades, y las disposiciones legales que permiten esto, dependen enormemente de la actitud social general hacia esta población.

En segundo lugar, es una práctica profesional, un quehacer atravesado por técnicas y tecnologías dirigido hacia la población con discapacidades, realizado por personas entrenadas específicamente para ello y que cuentan con un reconocimiento social o legal de su valía para ejecutar dicho quehacer. Además, esta práctica es ejecutada por un grupo de profesionales, como médicos, enfermeras, terapeutas ocupacionales, sociólogos, profesores por supuesto y también podría considerarse, según Mata (2005), a un grupo de “paraprofesionales” (p. 27), que si bien no podrían ser identificados como profesionales en el sentido regular de la palabra, influyen en este quehacer, como lo son los familiares que influyen directamente en su participación con las personas integrantes de esta población, y hasta los políticos, pues si bien no influyen directamente, sus acciones posibilitan o limitan el quehacer que pueden desarrollar los profesionales en el campo.

Por último, es una disciplina científica, es decir, la generación por múltiples medios, por parte de múltiples personajes (aquellos que producen material académico), de un cúmulo de conocimientos sobre un objeto específico, que en este caso es la población con discapacidades. Para Mata (2005) este es el componente más importante de la educación especial, ya que estudia al objeto esencial de la educación especial, retoma el conocimiento de cada una de las disciplinas involucradas y el conocimiento producido en la práctica, y posteriormente produce un

conocimiento científico y válido sobre el cual sustentar tanto la práctica profesional como la acción social.

Esta definición posibilita apreciar la educación especial no sólo como un acto educativo, sino como un campo con vastas y complejas relaciones de elementos sociales, culturales, políticos, profesionales y académicos.

4.1.3. Necesidades educativas especiales -NEE-

El concepto de necesidades educativas especiales fue introducido en 1978 con la publicación del Reporte de la comisión de investigación sobre la educación de niños y jóvenes con discapacidades⁶, encargado en 1974 por la secretaria de educación de Gran Bretaña, Margaret Thatcher. Este reporte es normalmente llamado como el informe Warnock⁷, por Mary Warnock, quien estaba en cabeza de la comisión.

En su forma más simple este concepto implica un cambio respecto a la mirada o conceptualización de las personas con algún tipo de discapacidad. Previamente a la publicación de este reporte esta población era categorizada según un modelo médico basado en la deficiencia, que clasificaba a las personas con una u otra patología; mientras que el término necesidades educativas especiales, adopta no una clasificación por medio de la identificación de patologías o condiciones, sino un espectro amplio de dificultades las cuales surgen en relación al aprendizaje y la educación (Garner, 2009).

Este aparentemente simple cambio conllevó serias implicaciones respecto a cómo habría de ser entendida la labor de la educación especial en adelante, lo cual era precisamente la intención. La

⁶ Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, título original.

⁷ En español, The Warnock Report en inglés.

introducción de este término buscaba generar un principio de educación universal al cambiar el foco de atención, lo importante ya no sería qué posibilidades de acción permite la discapacidad del niño o joven, sino qué es necesario proveer para que un pupilo que presenta dificultades en su aprendizaje pueda avanzar hacia los resultados que el reporte identificaba como universales deseados para todos los niños, que para el tiempo del reporte eran la independencia, el disfrute y la comprensión (Warnock, 2010).

El reporte además tuvo un gran papel en cambiar la visión que el modelo médico perpetuaba respecto a las características que podían mostrar los niños, en éste se consideraba que era la patología o condición específica y por tanto el niño mismo el causante de la situación, por lo que se negaba la posibilidad que algún otro factor pudiese estar en juego; el concepto de necesidades educativas especiales permitió considerar el impacto de la escuela, las relaciones sociales, la familia, y otros factores externos como elementos a regular para generar el cambio deseado (Garner, 2009).

En la misma línea, el reporte señalaba no sólo la importancia de considerar el contexto y la familia, sino que indicaba que la familia debía tener un mayor rol en los procesos por los que cursaban sus hijos, de esta manera el reporte dedica un capítulo al involucramiento de los padres, titulado “los padres como aliados”⁸. De hecho otras políticas en Gran Bretaña, particularmente la ley de educación del 2001, que también está basada en el informe Warnock, otorgan un gran papel y poder de decisión a los padres, indicando que uno de los dos requisitos para que un niño con necesidades educativas especiales sea educado en una institución educativa regular, es el deseo de los padres de que así sea (Wearmouth, 2012).

⁸ Parents as partners, título original del capítulo.

Otra influencia del informe Warnock y el concepto de necesidades educativas especiales fue la forma en la que se atendía a la población; previamente había un predominio de un modelo de servicios, en el que diferentes profesionales interactuaban con el niño enfocando su trabajo exclusivamente a su área especializada, sin consideración al trabajo que otros profesionales pudiesen desarrollar, posteriormente este modelo es reemplazado por un modelo de programas, en el cual tiene que haber una coordinación del personal para estructurar la atención, lo cual implica considerar integralmente las diferentes dimensiones de la persona, como la social, cognitiva y emocional, y enfocar el trabajo con las necesidades que se han identificado con miras a promover el desarrollo (Mata, 2005).

Finalmente, el informe Warnock jugó su papel en la difusión del movimiento de la inclusión al identificar la integración de los pupilos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares como uno de los temas centrales y de apremiante desarrollo para la educación (Garner, 2009).

4.1.4. El movimiento de la inclusión

Una manera de ilustrar la esencia de este movimiento es comparándole con su predecesor, el de la integración. El mayor cambio producido durante el segundo periodo histórico de la educación especial fue el reconocimiento del derecho a la educación para todos, la subsecuente introducción de la discapacidad en el sistema educativo, y la creación de aulas especiales dentro de las instituciones regulares para atender a esta población. Hay que resaltar, además, que el acento de esta integración era geográfico, se limitaba al lugar en donde debería ser atendida la población con discapacidades, no a cómo debería ser atendida; siempre y cuando esta población pudiera encajar en las instituciones existentes se desarrollaría la integración, pero ésta no

consideraba la posibilidad de cambios en la estructura de la institución y todos sus componentes (Farrell, 2005).

El movimiento de la inclusión, en cambio, apunta a una reestructuración total de la escuela, a una revolución en el sistema que elimine la totalidad de las barreras para el acceso a la educación, y generar una estructura libre de segregación y exclusión que trate a todos los alumnos por igual (Winzer, 2000).

Pero el foco sobre la inclusión de la población discapacitada al sistema educativo no es la única meta del movimiento de la inclusión, o más bien ésta es sólo una parte de un movimiento más grande que desea no sólo la inclusión educativa de todas las personas independiente de su raza, sexo, etc., sino también: 1) el desarrollo de una sociedad competente por medio del mejoramiento del sistema educativo y sobre todo el mejoramiento de los niveles de logro producidos en éste para todos, y 2) la consecución de una sociedad inclusiva, no discriminatoria (Kerfoot e Imich, 2000. p. 78).

Lo anterior, refleja cómo el movimiento de la inclusión corresponde a la tercera tendencia identificada por Bines y Lei (2001), la de la utilidad, ya que para aquellos que promulgan este movimiento, el resultado será una sociedad que entre varias cosas, es más competente; pero como dicen estos autores, esto es más un añadido opcional que algunos países han hecho expreso en sus políticas, así por ejemplo se encuentra que uno de los objetivos dentro del programa denominado “Todo niño importa”⁹, para el caso de Gran Bretaña, es que cada niño pueda desarrollarse para producir una contribución positiva a la sociedad (Farrell et al, 2006a).

⁹ Every child matters, en inglés.

Sin embargo, esto es todo lo que se puede decir sobre el movimiento de la inclusión como un único y uniforme paradigma. Como señalan múltiples autores (Bray, 2000; Farrell, 2005; Forlin, 2010; Garner, 2009; Warnock, 2010; Winzer, 2000; Winzer y Mazurek, 2005), el movimiento de la inclusión es universal en la medida que la mayoría de países se han intentado adaptar a tal paradigma, tanto así que organizaciones como la UNESCO en su declaración de salamanca afirman que el modelo educativo de la inclusión es el único aceptable para el siglo XXI (Garner, 2009), pero realmente no lo es en la medida que el entendimiento de este paradigma y su aplicación en las legislaciones nacionales de cada país es diferente, al punto de dificultar la definición de términos e ideas correspondientes al mismo movimiento al que supuestamente tantos países se han adaptado (UNESCO, 1983).

Además, dentro del movimiento de la inclusión mismo no hay una sola tendencia, se pueden identificar dos, por un lado estarían los que promulgan por la inclusión total¹⁰ y los que optan por la inclusión parcial¹¹ (Bray, 2000; Farrell, 2005; Garner, 2009; Winzer, 2000; Winzer y Mazurek, 2005).

Aquellos que promueven la inclusión total llevan los ideales de este movimiento a su extremo absoluto, arguyen que sin importar el grado de severidad de la discapacidad, trastorno o condición, todo niño debe ser educado en aulas regulares, donde la atención va dirigida al niño y es aplicada como un programa que involucra a todos, en lugar del niño ser retirado y atendido de manera diferente y excluyente. Desde esta perspectiva se promueve la abolición de todo centro especial y todo servicio especial por fuera de la institución regular, pues representan una práctica segregatoria; incluso el término de necesidades educativas especiales les resulta excluyente, ya

¹⁰ Full inclusionists, es el término que se usa en inglés.

¹¹ Partial inclusionists, es el término que se usa en inglés.

que como apunta Mata (2005), este término aún incluye las palabras necesidad y especial, indicando que es un individuo particular y no otros el que necesita una provisión específica.

En la otra mano, los que optan por la inclusión parcial se ciñen a los mismos lineamientos que el acta de educación de 1981, producida inmediatamente después de la publicación del informe Warnock, identifica como requisitos necesarios para que un niño pueda ser educado en un aula regular, que: 1) el niño/niña tiene que poder recibir la provisión que él o ella necesite, es decir, si la escuela no puede proveerla, no puede estudiar allí; 2) la ubicación del niño en el aula regular tiene que ser compatible con la eficiente educación de los otros niños en la escuela, o sea que si la introducción del niño perturba la educación de otros, esta no puede llevarse a cabo en dicha institución y; 3) la ubicación del niño en el aula tiene que ser compatible con el uso eficiente de los recursos disponibles, así que si la introducción del niño en el aula demanda más recursos de los que eficientemente se pueden proveer, esto no puede acontecer (Wearmouth, 2012).

Resulta innecesario decir que este es un debate un tanto acalorado, en parte porque como han indicado algunos autores (Garner, 2009; Warnock, 2010; Winzer, 2000; Winzer, 2005), el debate de la inclusión se ha desarrollado principalmente desde posturas morales, particularmente por aquellos que promulgan la inclusión total; quienes consideran que la inclusión parcial no es más que una práctica segregatoria encubierta, mientras que aquellos que promueven la inclusión parcial tienen serias dudas de si, con base a la experiencia de múltiples países y la articulación de la educación inclusiva que se ha llevado a cabo, es ésta realmente posible; no por nada la misma Mary Warnock (2010) ha dicho que el concepto y movimiento de la inclusión es “posiblemente el más desastroso legado del reporte de 1978”¹² (Pág.19).

¹² Traducción por el investigador

Como se puede observar, entonces, aunque haya una relativa aceptación universal del movimiento de la inclusión, el debate continúa y el desarrollo de la educación especial no ha culminado, falta mucho trabajo por hacer y parte de éste consiste en investigar, evaluar la realidad y producir datos que movilicen el debate para mejorar la atención educativa que pueda recibir la población en condición de discapacidad.

4.1.5. El estado actual de la legislación colombiana en materia de educación especial

Como ferviente promotora de los derechos humanos, la libertad y otras loables causas, la UNESCO ha desarrollado múltiples investigaciones para establecer una imagen general del estado de la educación especial y la atención a las necesidades educativas especiales alrededor del mundo, particularmente en lo que se refiere a la legislación que es finalmente la estructuradora y posibilitadora.

La última de estas investigaciones fue iniciada entre los periodos de 1992-1993, culminada entre 1994-1995 y publicada en 1996 bajo el título: “Legislación en materia de la educación a las necesidades especiales”¹³. Tal trabajo retoma los elementos que se discutieron en el encuentro desarrollado en Salamanca - España (1994) y las directrices contenidas en el reporte fruto de este encuentro; se llama la atención sobre este trabajo particular por la participación de Colombia en él.

Este recuento del estado actual de la legislación colombiana en materia de educación especial se basa en el mismo tipo de información recolectada en la investigación mencionada, es decir en: 1) la naturaleza y la extensión de la legislación en materia de la educación a las necesidades especiales; 2) responsabilidad y organización; 3) identificación, evaluación y ubicación (de

¹³ Legislation pertaining to special needs education, es el título en inglés.

personas en condición de discapacidad); 4) rango de edad que cubre la legislación; 5) integración; 6) currículo; 7) educación posterior a los 16 años y vocacional; y 8) padres/familia.

La información es retomada de los documentos oficiales correspondientes a las legislaciones colombianas y los comentarios finales se basan en el análisis que posibilita la exposición de estos datos; en las apreciaciones realizadas durante la exposición de la información y en un par de investigaciones que se enfocan en los aspectos políticos y legislativos colombianos. Al inicio de cada numeral se explica brevemente qué se entiende por cada elemento según la información que consideró la UNESCO en el libro mencionado.

4.1.5.1. La naturaleza y la extensión de la legislación en materia de la educación a las necesidades especiales

La naturaleza de la legislación se refiere a la consideración de la educación especial como un derecho constitucional incorporado como tal en los principios fundamentales que rigen una nación. La extensión de la legislación hace referencia a dos elementos: 1) el grado en que la legislación es obligatoria o permisiva y, 2) la definición y las clasificaciones de necesidades especiales que cubren las legislaciones.

En Colombia el derecho a la educación para personas de la población en condición de discapacidad se erige desde la constitución nacional, donde se promulga en el artículo 13:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o

marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (Constitución Política de Colombia, 1991. p. 15)

Posteriormente en el artículo 44 esto se ratifica de la siguiente manera: “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación (...)” (Constitución Política de Colombia, 1991. p. 18); lo anterior se valida en la ley 1098, Código de infancia y adolescencia 2006, donde además se hace explícito el principio de no discriminación. También en la ley general de educación (Ley 115) se expresa en el artículo 46 que la atención a personas de esta población es parte integrante del servicio público educativo.

Definir la obligatoriedad del servicio de educación especial en el caso colombiano no es simple; como se discutirá de nuevo en el numeral 4.1.5.5 de este apartado, si en la legislación de una nación se adopta un modelo de educación inclusiva, como es el caso de Colombia, pero la exigencia por ley del cumplimiento por parte de las instituciones educativas y otros organismos no es ineludible, sino que sólo se favorece, impulsa o apoya el desarrollo de ésta, la política de tal país no es clasificada como verdaderamente obligatoria, y podría decirse que este es el caso de Colombia, si no fuera por algunas inconsistencias encontradas en las leyes.

Sería imposible ilustrar este punto en su totalidad sin adelantar contenido de los numerales 4.1.5.2 y 4.1.5.5, por lo que en estos dos se acabará de explicar por qué definir este aspecto resulta escabroso.

Con respecto a las clasificaciones amplias de necesidades especiales que aparecen en las legislaciones, se pueden encontrar algunas en el artículo 46 de la ley 115, en el artículo 1 del decreto 2082, pero la consideración más amplia de este tema aparece en el artículo 2 del decreto 366 del 2009 donde se menciona que:

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple.[...]Se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica. (Decreto No. 366, 2009. p. 2).

4.1.5.2. La responsabilidad y organización

La responsabilidad de la legislación se refiere al organismo nacional, múltiples organismos, o dado el caso organismos privados, que emiten las directrices correspondientes a la estructuración general de la educación a las necesidades; la organización hace referencia al organismo u organismos que ejecutan o implementan las directrices.

La identificación del organismo que emite las directrices tampoco es simple. Se dice antes del párrafo primero del artículo 46 de la ley 115, en el capítulo que regula la atención educativa a personas con limitaciones o capacidades excepcionales que: “El Gobierno Nacional expedirá la reglamentación correspondiente (...)” (Ley 115, 1994. p. 12), lo que encaja en la codificación utilizada en la investigación de la UNESCO, es decir: “función del gobierno en términos generales” (UNESCO, 1996. p. 16).

Con respecto a la organización se dice en el artículo 4 del decreto 2082 que: “De manera especial, el Ministerio de Educación nacional coordinará con los Ministerios de Trabajo y Seguridad Social, Salud, Desarrollo Económico y Comunicaciones, y sus entidades adscritas y vinculadas, el diseño y ejecución de programas de atención integral en educación (...)” (Decreto 2082, 1996. p. 1).

Lo anterior podría indicar que el gobierno nacional dictamina los principios generales de la educación a las necesidades, y los otros ministerios mencionados se encargarían de elaborar y aplicar programas específicos, empero, en el mismo decreto, en el artículo 12 ubicado en el capítulo tercero titulado “Organización para la prestación del servicio educativo”, aparece que: “los departamentos, distritos y municipios organizarán en su respectiva jurisdicción, un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”. (Decreto 2082, 1996. p. 4). El contenido de este último fragmento es avalado por el sistema nacional de discapacidad (Ley 1145), específicamente por el artículo 2, donde se postula la descentralización como uno de los principios del plan, y donde además se estipula que es el:

Reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales y de sus estructuras operativas para ampliar la democracia participativa y fortalecer la

autonomía local, para lo cual, las entidades públicas del orden nacional y departamental transferirán, a los municipios los recursos que hubiesen apropiado en sus respectivos presupuestos para la ejecución de programas y proyectos formulados de conformidad a la presente ley. (Ley No. 1145, 2007. p. 2).

De igual manera aparece en el documento, “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables” del 2005, en el apartado titulado “Aplicación de los criterios del plan de acción”, en el capítulo dedicado a la población con necesidades educativas especiales que:

La responsabilidad de la aplicación de la política y de la prestación del servicio educativo recae en las entidades territoriales y en las instituciones educativas. Cada instancia debe asumir unas tareas y garantizar su cumplimiento. En este sentido, las entidades territoriales deben identificar y caracterizar a las poblaciones con necesidades educativas especiales dentro y fuera del sistema; definir en las secretarías de educación un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo; levantar un inventario de las instituciones donde se desarrollan programas y proyectos de educación formal y no formal que incluyan a estas poblaciones y, con base en los recursos institucionales y sociales con los que cuentan, organizar su oferta definiendo los establecimientos que les brindarán servicio educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2005. p. 24).

Con todo esto queda que el gobierno nacional expide la reglamentación correspondiente a la educación de la población con limitaciones o capacidades excepcionales, con base a esta reglamentación el ministerio de educación en coordinación con otros ministerios nacionales diseña y ejecuta programas de atención integral en educación a esta población, pero al mismo tiempo los diferentes sectores del territorio nacional, entre ellos departamentos, distritos y

municipios deben diseñar y ejecutar, siguiendo las directrices del gobierno nacional, un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de la mencionada población, lo cual concuerda con el principio de descentralización expresado en el sistema nacional de discapacidad, y con lo expresado en los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, donde se dice además que no sólo estos sectores son los que diseñan y ejecutan, sino que cada uno de ellos define un estamento responsable de los aspectos administrativos (diseño) y pedagógicos (aplicación) para la prestación del servicio a la población, que finalmente será llevado a cabo en establecimientos educativos de orden público o privado.

Con estos lineamientos no queda claro quien hace las directrices que han de ser aplicadas y qué estamento garantiza finalmente su cumplimiento, pues si bien en el último fragmento citado aparece que cada estamento territorial y las entidades dentro de éste son las garantes, en la ley 361 se dice que: el Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación (...) para las personas con limitación (Ley 361, 1997. p. 4).

4.1.5.3. La identificación, evaluación y ubicación

Este elemento se refiere a la manera en que los pupilos o estudiantes con necesidades especiales son identificados, evaluados y con base a esta evaluación se toma la decisión de ubicación en relación al tipo adecuado de provisión educativa requerida.

A este respecto, se encuentra en el artículo 3 del decreto 366 del 2009 como una de las responsabilidades de las entidades territoriales certificadas: determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad o capacidad o talento

excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria.” (Decreto No. 366, 2009. p. 2).

Adicionalmente, en el artículo 5 de la resolución 2565, se establece como una de las funciones de los docentes y otros profesionales de apoyo (los cuales son integrantes de las aulas de apoyo especializadas definidas en los artículos 13 y 14 del decreto 2082), la función de “participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población”. (Resolución 2565, 2003. p. 3).

4.1.5.4. Rango de edad que cubre la legislación

Hace referencia a los rangos de edad, etapas en el sistema educativo o número de años escolares obligatorios cubiertos por la legislación. Esta información se encuentra contenida en el decreto 1860 de 1994, que reglamenta parcialmente la ley general de educación (ley 115) cuando menciona que:

Todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro. (Decreto 1860, 1994. p. 1)

Consideraciones similares aparecen en el artículo 12 del decreto 2247.

4.1.5.5. La integración

Para este elemento se postulan dos significados de integración y se establece que se está refiriendo al de integración en un sentido pedagógico, el cual está relacionado a la pregunta de si

todos los niños deberían, en principio, ser educados en una escuela ordinaria de educación regular. Adicionalmente se aclara que:

- 1) aún en los casos en los que aplica esta integración queda por responder la pregunta práctica de si es posible proveer la atención educativa integral necesaria para la población discapacitada en tales ambientes (lo cual es considerado una cuestión distinta).
- 2) que: el principio de integración (descrito en este estudio como “integración pedagógica obligatoria”) reconoce, en consecuencia, que algunos niños tienen tales discapacidades y/o dificultades del aprendizaje que es necesaria la educación en una escuela especial.
- 3) se hace énfasis en la palabra obligatoria y se explica que si en la legislación de una nación se adopta un modelo de educación inclusiva, como es el caso de Colombia, pero el cumplimiento de la aplicación de las políticas y la prestación del servicio educativo por parte de las instituciones educativas y otros organismos correspondientes no es ineludible, sino que sólo se favorece, impulsa o apoya el desarrollo de programas, la política de tal país no es clasificada como verdaderamente obligatoria.

Vale la pena resaltar que las primeras dos aclaraciones están alineadas a un modelo de inclusión parcial de la educación especial, tal como se expuso en el apartado correspondiente. Con respecto a la integración pedagógica planteada, en el decreto 2082 se encuentra claramente una posición basada en un modelo inclusivo, y dice:

De conformidad con lo dispuesto en el párrafo segundo del artículo 46 de la Ley 115 de 1994 y para atender los requerimientos de integración social y académica, reglamentados en este Decreto, especialmente en su artículo 2o., las instituciones educativas que a la vigencia de la mencionada Ley prestaban atención exclusiva a personas con limitaciones, deberán observar las siguientes reglas.

1. Las instituciones educativas que se encuentren en condiciones de adecuarse inmediatamente, sin que se genere perjuicio alguno en el proceso de formación de los educandos que actualmente atiende, procederán al ajuste de su proyecto educativo institucional, en los términos del Decreto 1860 de 1994 y de este Decreto, de tal manera que su oferta educativa se abra a todo tipo de educando. (DECRETO 2082, 1996. p. 5)

Esto queda avalado en el artículo 11 de la ley 361 donde se expresa que “nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación.” (Ley 361, 1997. p. 4) y en el párrafo del artículo 13 de la misma ley donde se manifiesta que:

Todo centro educativo de cualquier nivel deberá contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa apropiada a las personas con limitaciones. Ningún centro educativo podrá negar los servicios educativos a personas limitadas físicamente, so pena de hacerse acreedor de sanciones que impondrá el Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación (...) (Ley 361, 1997. p. 5).

Con respecto a la última cita hay que hacer la salvedad que no es cierto que todo centro educativo de cualquier nivel esté sometido a ella, pues la educación superior está regida por ley especial como se aclara en la ley 115, y las instituciones universitarias establecen sus directrices al respecto de manera interna, bajo la vigilancia directa del ministerio de educación nacional.

En lo que se refiere a la segunda aclaración mencionada al principio de este numeral, la resolución 2565 establece que “los niños y jóvenes que por su condición de discapacidad no puedan ser integrados a la educación formal, serán atendidos en instituciones oficiales o

privadas, que desarrollen programas que respondan a sus necesidades.” (Resolución 2565, 2003. p. 2).

Por último, respecto al problema de la obligatoriedad en las legislaciones. Como se mencionó al principio de este numeral y el numeral 4.1.5.1, si la política no es obligatoria, y por contrario sólo se fomenta, propone, favorece, impulsa o apoya, la legislación para el caso de tal nación no es considerada verdaderamente obligatoria y, por extensión, es considerada permisiva.

El caso de Colombia, al menos teniendo como base la información que aparece en los documentos oficiales, y teniendo cuidado de no relacionar documentos que por foco o tema central y por cuestiones temporales se cancelen o no estén relacionados, no es fácilmente identificable debido a inconsistencias en dichos documentos.

Por un lado, está la imposibilidad de fácilmente identificar quien hace directrices, quien implementa y quién es garante de qué, tal cual se explicó en el numeral 4.1.5.2 de este apartado.

Por el otro lado, están los términos usados en la legislación, algunos de los cuales aparecen en las citas realizadas en el mismo apartado, estos términos coinciden con las aclaraciones apuntadas en el reporte de investigación de la UNESCO; términos como fomentar, favorecer, impulsar, apoyar, que son los que finalmente aclaran el espíritu o actitud que toma la legislación respecto a su exigencia, su obligatoriedad.

A su vez, estos términos que son tan constantes en las legislaciones, son incongruentes con la clase de requerimientos estipulados, según los cuales todas las instituciones de educación regular tienen que recibir a la mayoría de la población discapacitada, e igualmente deben poseer las características logísticas, administrativas, de personal, etc., para atender educativa e integralmente a esta población; so pena de recibir multas y sanciones en caso contrario.

De nuevo, con la información disponible en la legislación en relación a elementos legislativos como los responsables, los organizadores y la integración, no es fácil realizar un juicio al respecto.

4.1.5.6. El currículo

Depende de si el currículo en la enseñanza a las necesidades está basado en el currículo regular, adaptándole, o basado en uno nuevo y diferente.

Según las indicaciones consignadas en los documentos, esto depende de la discapacidad específica. Así por ejemplo en los artículos 4 y 8 del decreto 366, se mencionan procesos de adaptación y flexibilización del currículo, estos artículos hablan sobre la prestación del servicio educativo para alumnos con discapacidad cognitiva, motora, autismo y capacidades o talentos excepcionales.

Al contrario, los artículos 5, 6 y 7, los cuales aluden a discapacidades de tipo sensorial, determinan adaptaciones particulares según sea el caso y esto se apoya en el artículo 7 del decreto 2082, en el que se proponen proyectos personalizados que procuren desarrollar la competitividad y la realización personal.

4.1.5.7. La educación vocacional y luego de los 16 años

Se cuestiona sobre la oferta de educación vocacional como preparación para el trabajo, los objetivos que se buscan con la oferta, la ejecución o provisión de tal, las edades que cubre y las instituciones donde se desarrolla.

La información que responde las preguntas de este tema deja observar cómo Colombia apunta, al menos en cuanto legislación se refiere, a los mismos objetivos del movimiento de la inclusión,

que como acuña Warnock (2010), surge del corazón situado en el lugar correcto, haciendo alusión a cómo normalmente se evaden las preguntas por la practicidad y la viabilidad de algunos ideales.

En la ley estatutaria 1618, se estipula que el Ministerio de educación nacional debe:

Garantizar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de la educación secundaria, así como asegurar que los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos, la educación para el trabajo y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (...) (Ley estatutaria No. 1618, 2013. p. 8).

De igual manera, debe realizar un seguimiento para confirmar que se estén llevando a cabo las estrategias para el acceso a estos servicios. Respecto a la provisión de la preparación para el trabajo, se habla que cada universidad maneja internamente sus estrategias bajo la vigilancia del Ministerio de Educación; adicionalmente en la ley 361, se habla sobre la formación laboral en programas promocionados por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y que éste además “establecerá unas líneas de orientación laboral que permita relacionar las capacidades del beneficiario y su adecuación con la demanda laboral”. (Ley 361, 1997. p. 7).

El objetivo que se busca, aparece de nuevo en la ley 1618 y dice:

Garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que ‘forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que

contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad'. (Ley estatutaria No. 1618, 2013. p. 7).

4.1.5.8. Los padres y la familia

Se refiere al involucramiento de padres y familiares en las decisiones y otros asuntos por los que esté cursando el individuo que recibe la atención educativa. En los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables del 2005, se refiere como una responsabilidad el hacer llegar la información correspondiente a la familia y en el artículo 8 de la ley 1618, se informa en relación a las medidas utilizadas en el servicio de educación inclusiva que:

Adoptarán la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad –RBC- integrando a sus familias y a su comunidad en todos los campos de la actividad humana, en especial a las familias de bajos recursos, y a las familias de las personas con mayor riesgo de exclusión por su grado de discapacidad (...) (Ley estatutaria No. 1618, 2013. p. 4) .

Tras esta revisión de la información presente en la estructura legislativa colombiana en cuanto a la educación especial, hay dos elementos importantes a considerar.

Primero, este apartado es más extenso que el texto base producido en 1996, debido a que con el paso de los años la legislación Colombiana se ha fortalecido, es por esto que mientras en el informe de la investigación de la UNESCO los numerales 3, 4, 6 y 8 no contienen nada, y que los apartados 2 y 5 ocupaban tres líneas cada uno, el análisis de la información actual es mucho más amplio.

Segundo, este análisis se concentra en la estructuración y ejecución según lo consignado en las legislaciones, pero hay otros elementos que podrían ser considerados dependiendo del objetivo de la investigación; podría cuestionarse por la financiación de la educación especial como la

investigación de Vásquez (2015) o por los mecanismos establecidos para garantizar la provisión de la atención o los índices de efectividad y de cobertura del servicio, como en la investigación de Beltrán et al., (2015); elementos no retomados directamente por esta investigación por su planteamiento del problema y los objetivos mismos de la investigación, pero el análisis de estos datos es igualmente importante pues permite observar la puesta en práctica de lo acá retomado, y al hacerlo es manifiesto que no es suficiente, que faltan políticas rigurosas, claras y sensatas que desarrollen y fortalezcan elementos como la cobertura, la contratación de personal adecuado, etc.

Por último, se advierte que hay un elemento relacionado a la legislación colombiana que debe ser retomado en esta investigación y que no hizo parte de la investigación desarrollada por la UNESCO, es decir, lo que corresponde al personal de apoyo involucrado en la atención educativa integral para la población discapacitada, particularmente lo que se refiere al psicólogo en este campo; pero esto se dejará para el apartado 4.4 y se analizará en comparación a los casos de otros países donde se ha llevado a cabo investigaciones similares, primero se desarrollarán los apartados dedicados a la conceptualización de psicología educativa, escolar, las relaciones y diferencias entre ambas y una definición formal del concepto de práctica profesional.

4.2. Entendimiento de la psicología educativa, escolar y su relación

El involucramiento de la psicología con la educación especial es también un elemento central de esta investigación. Con el abordaje de este tema se busca dos cosas: primero, conceptualizar los términos psicología educativa y psicología escolar para efectos de esta investigación y segundo, hablar sobre las relaciones entre la psicología y la educación especial. Al final se busca entender por qué esta investigación está titulada bajo la psicología escolar.

Se hace énfasis en los objetivos de conceptualización y exposición de las relaciones entre psicología y educación especial; por ello el uso de referencias a hechos o datos históricos pretende ser ilustrativo, ayudar a llegar a la conceptualización actual. Hacer un recuento histórico detallado para cada uno de estos elementos está fuera de los objetivos y los alcances del presente trabajo, pero hacer mano de la historia es tanto ineludible como provechoso para el logro de ambos objetivos.

4.2.1. La psicología educativa

Antes de iniciar la elaboración de una definición de la psicología educativa, es ilustrativo considerar una idea que algunos autores prontamente resaltan durante el abordaje de este tema. Por un lado, está lo que Mialaret (2001) nombra como una función de confusiones en el lenguaje, haciendo referencia a la multiplicidad de términos usados para referirse a la psicología de la educación, y por el otro lado, está la naturaleza misma de esta disciplina, que algunos autores (Coll, 1990; Charles, 1987) han identificado como cíclica y diversa.

Dicha naturaleza, hace que una definición de esta disciplina no sea obvia y esto ha motivado diferentes investigaciones cuyo objetivo ha sido lograr representarla, y cuyas conclusiones han sido el llamado a la psicología educativa para que haya una mayor homogeneidad entre aquellos que la estudian, enseñan y practican, para que haga más claro su objetivo general y más distintivo su aporte a la educación (Birch, Frederickson, y Miller, 2015; Kerfoot & Imich, 2000; Maliphant, 2000).

La característica de diversidad es producto, en parte, de que hay una gran heterogeneidad en todo lo relacionado a la psicología educativa; en un intento por lograr una representación precisa de aquella por medio de la identificación de elementos como la formación de pregrado y posgrado

de los psicólogos educativos; sus comunidades o asociaciones; sus estándares profesionales y sus campos laborales, realizada en la década de los 80 por Glover y Ronning (1987), se concluyó que los programas de pregrado y posgrado en psicología educativa eran realizados en múltiples tipos de facultades académicas y los contenidos de la formación variaban considerablemente de un programa a otro; los psicólogos educativos pertenecían a múltiples organizaciones o a ninguna en lo absoluto; no hay un solo cuerpo de estándares profesionales para la psicología educativa, y mientras una buena porción de profesionales trabaja en investigación, el restante trabaja en una diversidad de lugares.

Habiendo dicho esto, se puede decir que acuerdos y consensos hay pero unos cuantos en la psicología educativa, el más básico es que para la psicología educativa ha resultado y resulta central la convicción de que la educación en general, la enseñanza y el aprendizaje en particular, pueden ver mejoras si se usan adecuadamente los principios de la psicología, y para lograr esto la psicología educativa se ha ubicado en la mitad, como un intermediario, de la psicología y la educación (Coll, 1990; Glover y Ronning, 1987; Mialaret, 2001).

Resaltar este tema puede parecer una manera extraña de llegar a una definición, pero hacerlo ayuda a encuadrar un recorrido quizá más eficiente, pues consiste de examinar otros de los elementos centrales y perennes de la psicología educativa y así conceptualizarla: los temas de los que se ocupa y la relación que comparte con la psicología y la educación.

Para establecer los temas alrededor de los cuales gira la psicología educativa es imperante referirse a su historia, específicamente a su inauguración formal y a algunas influencias en su definición.

El pasado de la psicología educativa se remonta a tiempos antiguos, podrían destacarse por ejemplo la antigua Grecia y las consideraciones de filósofos como Demócrito, Platón y Aristóteles, respecto a cuál debía ser la estructuración de las escuelas, el fin de la educación y el papel de la familia en ésta (Beltrán y Pérez, 2011). Se podría incluso considerar el origen de la humanidad misma, pues es desde entonces que ha habido humanos educando humanos (Eloff y Ebersohn, 2004).

Acá sin embargo se hará referencia a la historia de la psicología educativa situando el inicio de ésta al igual que otros autores, como Beltrán y Pérez (2011) y Berliner (1993), con la formación de la Asociación Americana de Psicología (APA¹⁴) en 1892 por Stanley Hall y 26 colegas; un desarrollo influenciado por los movimientos sociales de protección y exaltación de la infancia que influenciaron también el desarrollo de campos académicos como los estudios infantiles y la psicología infantil, en los cuales Stanley Hall fue pionero (Charles, 1987; Fagan, 1992).

Por otra parte, y paradójicamente, una definición de esta disciplina que fuese relativamente aceptada y de influencia contundente en el campo, aparece de manera posterior a su constitución, en 1903 en el libro de psicología educativa por Edward Thorndike. Glover y Ronning (1987) llaman la atención sobre el hecho que tal definición no fue la primera y ciertamente no la última de la psicología educativa, sino que los diferentes elementos de la visión de Thorndike sobre qué era y cómo debería funcionar, influenciaron profundamente sobre el desarrollo de la psicología educativa, tanto así que incluso con los cambios de paradigmas y la llegada de nuevas teorías, los ejes centrales de la psicología educativa permanecieron y permanecen aún; atender a esta definición permite elucubrar sobre los temas a los que esta disciplina se refiere.

¹⁴ American Psychological Association, es el nombre en inglés y que da sentido a la sigla.

Según Thorndike, era la provincia de la psicología educativa, dotar a los estudiantes y practicantes de la teoría educativa del conocimiento psicológico sobre la naturaleza del hombre y las leyes que gobiernan el cambio en tal naturaleza; aunque esta definición puede resultar simple y similar a otras de su época, fue el considerar la investigación empírica para la obtención de los datos y la generación de teoría como la manera apropiada para conseguir e implementar tal conocimiento lo que hizo tan importante esta definición, adicionalmente Thorndike enfatizó en la naturaleza biológica de la constitución y las capacidades humanas, y en su teoría del aprendizaje resaltó los efectos fruto de la interacción entre el sujeto y el ambiente (Thorndike, 1903; Thorndike, 1913).

Estos elementos; la constitución o naturaleza humana, el proceso interactivo del aprendizaje, las leyes que le gobiernan y un énfasis en la investigación, serían desde entonces las grandes categorías de las que se ocuparía la psicología educativa (Charles, 1987).

Este entendimiento de los temas ha sido una fuente de dificultades para la psicología educativa, como múltiples autores han dicho (Bravo, 2009; Beltrán y Pérez, 2011; Coll, 1990), puede afirmarse que la psicología educativa ha sufrido, particularmente en las primeras décadas de su historia, una crisis de identidad y una de las razones de esto es que conceptualizados los temas de interés de la psicología educativa de esta manera, no hay un solo tema del que ocuparse que no sea objeto de estudio de la psicología general o alguna otra especialidad (Glover y Ronning, 1987), hablar de la constitución o naturaleza humana implica hablar de elementos como las capacidades o procesos psicológicos básicos y superiores, de los que se ocupa la psicología general; o como los procesos de maduración y crecimiento, de los que se ocupa la psicología del desarrollo y la infantil; de las características personales y las diferencias individuales, que son objeto del estudio de la personalidad y la medición mental, etc.

Esta dificultad es evadida, no ocupándose de todo elemento psicológico que pueda encontrarse vinculado a los procesos educativos, pues como dice Mialaret (2001), prácticamente todo conocimiento psicológico podría estar relacionado directa o indirectamente con una u otra faceta del proceso educativo, sino eligiendo los temas objeto de estudio por su relevancia educativa, los elementos psicológicos que resultan más relevantes para la práctica educativa porque tienen su origen en esta o porque se ven afectados por esta, una postura que es similar a lo que Coll (1990) llama como la naturaleza aplicada de la psicología de la educación, y que a fin de profundizarla requiere del abordaje de la relación que esta disciplina mantiene con la psicología y la educación.

El asunto de las relaciones que mantiene la psicología educativa con los dos áreas de conocimiento que confluyen en su nombre, la psicología y la educación, está compuesto por tres elementos: 1) la relación entre la psicología educativa y la psicología en general, un elemento directamente relacionado al tema de los objetos que son de interés para esta disciplina; 2) las relaciones que yacen del contacto mismo entre esta disciplina y la educación, lo cual se refiere parcialmente a cómo la psicología educativa aplica conocimientos en el campo de la educación y; 3) la naturaleza de la psicología educativa erigida sobre las relaciones ya mencionadas, elemento expresado por la frase de Coll (1990) “disciplina puente de naturaleza aplicada” (p. 32).

Como se mencionó anteriormente, si se sostiene que la psicología educativa se enfoca, entre otras cosas, de los temas relacionados a la constitución y naturaleza humana, no sería posible identificar un solo tema de estudio del que no se ocupe ya otra disciplina de la psicología, lo que pondría en duda el estatuto de disciplina independiente de la psicología educativa, como ha ocurrido en el pasado (Beltrán y Pérez, 2011; Bravo, 2009; Berliner 1993). Adicionalmente la psicología educativa no sólo se ocupa de objetos de naturaleza psicológica y que son objetos de

otras disciplinas psicológicas, sino que toma también los principios, modelos, métodos, conceptos, teorías, etc., de la psicología, lo que ha dificultado su reconocimiento como disciplina independiente, y facilitado posturas sobre esta disciplina según las cuales ésta no es más que la aplicación del conocimiento de un campo en otro, y no una actividad con objeto propio. Como se dijo antes, la solución a esta dificultad ha consistido de hacer objetos de la psicología educativa los elementos psicológicos relevantes para la práctica educativa, sean producidos o afectados en esta, una característica que mana de la naturaleza aplicada de esta disciplina.

La situación descrita hasta ahora, en la cual la psicología educativa toma una postura plenamente psicológica, tomando los conocimientos, métodos, conceptos, etc., de la psicología, para observar objetos que se originan en la actividad educativa y son pertinentes para ella; ha hecho a la psicología educativa acreedora de quejas provenientes de ambos campos de conocimiento. De parte de la psicología, que es la que compete de momento, ha recibido escrutinios relacionados a su falta de compromiso con las exigencias de la comunidad académica y de estar muy preocupada con el desarrollo de elementos prácticos a la educación, de ser muy educativa; como se verá, reclamos similares le son provenientes del lado de la educación.

La postura de la psicología educativa es plenamente psicológica, y esto va más allá del uso de modelos, conceptos, métodos, teorías y demás elementos relacionados con el cuerpo de conocimiento de la psicología; la relación que mantiene esta disciplina con su tronco o campo de conocimiento principal es tal que, como dicen Glover y Ronning (1987), y Granado (2006), tal como no hay una sola teoría psicológica, tampoco hay una sola psicología educativa, pues ésta está sujeta a los cambios de paradigma, de tendencias, movimientos y modas que afectan a la psicología en general; de esta manera, justo como hubo en el inicio de la psicología educativa un predominio conductual, con contribuidores como las de Edward Thorndike y la influencia de

toda la psicología conductista y experimental (Beltrán y Pérez, 2011; Berliner 1993), posteriormente se dio la incorporación de modelos como el cognitivo-conductual y el cognitivo puro, al igual que aproximaciones humanistas a los objetos de estudio.

Cada uno de estos paradigmas o modelos adoptados durante el recorrido histórico de la psicología educativa, que es paralelo al de la psicología general, ejercía un cambio que si bien no alteraba los temas de estudio centrales, sí modificaba la manera en que estos temas eran definidos, su conceptualización, y también los conocimientos, conceptos y métodos prestados de la psicología general para estudiar los objetos de estudio bajo la nueva definición; como resultado de esto la psicología educativa ha florecido en lo que compete a perspectivas, métodos, y temas de estudio, pues con cada cambio paradigmático ha ampliado su postura respecto a sus objetos de estudio.

En lo que compete a la educación, las quejas que ha recibido la psicología educativa se enfocan en su propensión por la investigación empírica y la formación de conocimiento y teorías, en ser demasiado psicológica; de nuevo, estas quejas surgen del objetivo que la educación considera propio de la psicología educativa, el cual sería solucionar los problemas que surgen en el ámbito educativo, problemas que como menciona Besse (2007), muchas veces son restrictivos, estrictamente contextuales; y que exigen para solución un conocimiento de menor alcance y generalidad, pues el interés no está situado en un análisis que contribuya al desarrollo del conocimiento óptimo de la naturaleza humana, sino al desarrollo de una base científica sobre la cual entender los fenómenos educativos como fenómenos educativos y a la generación de procedimientos que movilicen dichos fenómenos en la dirección deseada, que será siempre la de la comprensión y la mejoría de la educación.

Lo anterior es otra implicación de la naturaleza aplicada de la psicología educativa, al desarrollar conocimiento contextualizado en las situaciones educativas y pertinente para éstas, la psicología educativa puede generar conocimiento nuevo para la psicología general pues ésta reside fuera del campo educativo, bajo la postura contraria, la que considera esta disciplina como una simple actividad de aplicación de conocimientos de un campo a otro, sería un usuario de conocimiento sin posibilidad de construcción.

Hasta ahora se ha hecho uso ampliamente, para hablar de estas relaciones que establece la psicología educativa, de la expresión de Coll (1990), aquella sobre la naturaleza aplicada de la psicología educativa, porque corresponde a la postura definitiva, o según este autor, la postura actual en psicología educativa, también porque es resultado de lo que se ha intentado ilustrar hasta ahora, aquella tensión en la que regularmente se ha encontrado la psicología educativa por las relaciones que mantiene con la psicología y la educación, pero sobre todo porque esta naturaleza corresponde una respuesta a aquellos escrutinios y llamados que ha recibido la psicología educativa, aquellos relacionados con la claridad de su objetivo general y la distinción de su aporte a la educación (Birch et al, 2015; Kerfoot & Imich, 2000; Maliphant, 2000).

Definida como la hace Coll (1990), la naturaleza de la psicología educativa es aplicada y es el resultado de su intento por complacer la supervisión de dos campos de conocimientos con objetivos diferentes como lo son la psicología y la educación y de la búsqueda para establecer su identidad, un campo y un objeto propio que sea claro y tenga un aporte distintivo, positivo, y amplio a la educación.

En su cambio desde una psicología aplicada a la educación a, según Coll (1990), “una disciplina puente de naturaleza aplicada” (p. 32), la psicología de la educación ha sufrido diferentes tensiones y encontrado conciliadoras soluciones; ha adoptado una postura netamente psicológica

y se ha enfocado en asuntos educativos; se ha aferrado a la convicción de que la educación, el aprendizaje y la enseñanza pueden ver mejoría si se aplican los principios y los conocimientos de la psicología, y ha hecho de aquella su objetivo principal; ha echado mano de todo el conocimiento psicológico relevante para atender las necesidades en todas las facetas del fenómeno educativo, y ha contribuido a la psicología en la medida que el acometimiento de tal tarea ha desarrollado nuevo conocimiento.

4.2.2. La psicología escolar

Se intuye, simplemente por el nombre, que hay alguna clase de relación entre la psicología educativa y la psicología escolar. No se necesita estar íntimamente involucrado con la psicología en general o alguno de estos campos en específico para aseverar que tal debe ser el caso.

Estas conjeturas no resultan, a pesar de todo, y como lo enfatiza Kramer (1987), inusitadas; después de todo es casi una perogrullada decir que la psicología educativa está relacionada a la educación, y que es en las escuelas donde se realiza la mayoría de la educación en las sociedades. Por lo tanto, se puede pensar que tanto la psicología educativa como la psicología escolar deben centrarse alrededor de las relaciones entre el ser humano, los procesos educativos y los ambientes en los que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar; y en esencia así es, esto es fruto de múltiples similitudes entre ambas disciplinas, pero aun así, hay cruciales diferencias cuando se examina el tema en más detalle.

El objetivo de este apartado, llegar a una conceptualización de psicología escolar, se desarrollará prestando especial atención a los principios que le diferencian de la psicología educativa, desde un análisis de los factores exteriores a la psicología educativa que fueron y son aún significativos en el desarrollo de la psicología escolar.

Antes de iniciar cualquier elaboración, se advierte que los elementos históricos referidos durante el desarrollo de este tema y las implicaciones de estos se refieren principalmente a la historia del desarrollo de esta disciplina en Norte América, específicamente Estados Unidos; en parte porque ambas historias, la de la psicología escolar y la de la educación especial están en algunos aspectos irremediabilmente ligadas a acontecimientos en la historia de tal país.

En relación a la historia de la psicología escolar, debe decirse que también hay autores como Merrell, Ervin, y Gimpel (2012) que consideran el pasado de la disciplina a partir de antecedentes muy antiguos, y consideran como historia reciente desde el inicio formal de la disciplina que coincide con el establecimiento de la APA y la división 16, acá empero, se retomará desde lo que Fagan (1992) considera como la pre-historia de la psicología escolar, un periodo significativo que coincide con el surgimiento de campos académicos como los estudios infantiles y la psicología infantil, pero sobre todo con los movimientos de escolarización obligatoria y el surgimiento de la educación especial, tal cual han puntualizado otros autores (Coll, 1990; Lee, 2005; Glover y Ronning, 1987; Kramer, 1987).

Como se planteó en el apartado concerniente a la historia de la educación especial, los movimientos sociales de carácter global iniciados aproximadamente a mitad del siglo XIX hasta inicios del XX, los cuales promovían reformas sociales dirigidas a la protección y exaltación de la infancia, entre las cuales estaba la escolarización obligatoria, produjeron situaciones nunca vistas, el establecimiento de la educación como un derecho que además abarcaba a las personas discapacitadas exigía a la estructuración educativa unos cambios sin precedentes; en Estados Unidos, por ejemplo, se hacían estimaciones de doce millones de estudiantes que presentaban alguna discapacidad y que deberían ser atendidos (Fagan, 1992).

Para responder a la asistencia de tal cantidad de población al sistema educativo, estos cambios se enfocaron en compromiso financiero en el ámbito gubernamental y el desarrollo de infraestructura y de vinculación de personal local; esto se une a la historia del segundo periodo de la educación especial, donde además de la generación de instituciones dedicadas a la atención de la población discapacitada y de aulas especiales en instituciones regulares para fines similares, se vincularon al servicio de esta población diferentes profesiones, entre ellas la psicología (Winzer, 2006). El desarrollo de las legislaciones y su práctica no fue, por supuesto, unánime en Estados Unidos, de hecho, la aceptación por todos los estados de la escolarización obligatoria se dio entre 1880 y 1930 (Winzer; 1993c).

El hecho es que durante este periodo, específicamente desde 1896 hasta 1945, hubo una serie de profesionales atendiendo la demanda de servicios psicológicos en el campo educativo, sus funciones abarcaban desde el desarrollo de evaluaciones psicológicas y académicas, hasta la identificación temprana y consultorías con padres y personal escolar; se menciona el año 1896 por el laboratorio clínico de Lightner Witmer en la universidad de Pensilvania, quien ha sido considerado el padre tanto de la psicología clínica como escolar en Estados Unidos (D'Amato et al, 2011; Fagan, 1992; Kramer, 1987). Desde el establecimiento de este laboratorio, otras clínicas empezaron a emerger, posibilitando la contratación de psicólogos entrenados en clínica por parte de distritos escolares para realizar las funciones mencionadas, principalmente la evaluación psicológica e identificación de alumnos con dificultades (Watson y Skinner, 2004; Winzer, 1993d).

Luego de la pre-historia comienza la historia oficial de la psicología escolar, con la creación de la división 16 de la APA durante la reorganización que vivió la misma en 1.945 donde se establecieron 18 divisiones en total. En el objetivo que promulga la división 16 quedan

expresados los objetivos de los psicólogos escolares que hasta 1.945 siguieron el camino iniciado por Witmer y los que se unirían después a esta causa, tal cual se expresa en la página web de la asociación americana de psicología, “La división representa los intereses de los psicólogos involucrados en la administración de servicios psicológicos integrales a niños, adolescentes y familias en las escuelas y otros campos aplicados”¹⁵ “School Psychology” (s.f.).

Un último factor significativo en el desarrollo de la psicología escolar fue el desarrollo de un elemento que no se dio en el inicio de la psicología educativa, un cuerpo de estándares profesionales, lo cual ocurrió en 1954 en la ciudad de Nueva York, un evento reconocido como, la conferencia Thayer¹⁶, donde se discutieron desde los contenidos de la formación a los estándares profesionales. De esta conferencia surgió una declaración publicada en el libro Psicólogos escolares a mitad de siglo¹⁷, donde se establecían las funciones, cualificaciones y la formación de los psicólogos escolares; según lo allí establecido los psicólogos escolares deberían estar involucrados en:

- 1) la evaluación de los estudiantes en los ámbitos intelectuales, emocionales y sociales.
- 2) colaboración interdisciplinar durante el desarrollo de programas.
- 3) desarrollar estrategias para el ajuste de todos los niños.
- 4) desarrollar o incorporar investigación que sea útil para la solución de problemas escolares.
- 5) diagnosticar problemas personales y educativos y recomendar programas para la resolución de tales problemas (Dunn, 1965; Fagan, 1992; Lee, 2004).

¹⁵ Traducción por el investigador.

¹⁶ The Thayer Conference, por realizarse en el hotel Thayer.

¹⁷ School Psychologists at Mid-Century, nombre original en inglés.

Los demás elementos que han influenciado en el desarrollo histórico de la psicología escolar son de naturaleza política, y están vinculados al tema de la influencia de las legislaciones sobre la práctica profesional de la psicología escolar en general y sobre la práctica de ésta en el área de la educación especial particularmente.

Se resaltan las principales diferencias entre la psicología escolar y la psicología educativa con base a lo expuesto hasta ahora, a saber:

- Tanto la psicología educativa como escolar son influenciadas parcialmente en su surgimiento por los estudios infantiles y la psicología infantil, pero ambas poseen objetivos diferentes desde sus orígenes, el de la psicología educativa es principalmente el del mejoramiento de la educación, la enseñanza y el aprendizaje; el de la psicología escolar es la provisión de servicios psicológicos, sobre todo clínicos, a la población escolar, principalmente niños y adolescentes.
- La historia formal de la psicología educativa inicia con la conformación de la APA, y está ampliamente ligada a esta organización. La historia de la psicología escolar se ve marcada por las reformas sociales de la escolarización obligatoria y el surgimiento de la educación especial.
- La psicología educativa ha mantenido una tendencia hacia la investigación, mientras que la psicología escolar ha mantenido una aplicada, incluso clínica.

Por último es conveniente hacer unos comentarios respecto a la relación entre la psicología educativa y escolar como disciplinas distintivas, discutir un poco sobre qué tan cerca y unificadas o lejos y separadas están estas dos

Es necesario admitir que aún en la mayoría del material académico donde se mantiene una clara división entre ambas disciplinas, se sostiene también que la psicología educativa debe ser la base

conceptual y de conocimiento de la psicología escolar (a la manera que la psicología general lo es para la educativa) que soporte su quehacer (Coll, 1990; Kramer, 1987; Mialaret, 2001).

Kramer (1987), es particularmente enfático en afirmar que lo anterior es la única relación entre ambas psicologías, en tanto el desarrollo histórico como el objetivo particular de la psicología escolar se deben a factores externos e independientes de la psicología educativa; pero este es uno de los pocos escritores en los que se encuentra una escisión definitiva, a excepción, quizá, de Glover y Ronning (1987), que cuestiona la separación definitiva entre ambas disciplinas.

La postulación de una relación entre disciplinas de tipo académico y profesional, es realizada tanto en Kramer (1987) como en Mialaret (2001), y coincide con la estructuración interna de la psicología educativa expuesta en Coll (1990), donde se afirma que hay tres actividades científicas y profesionales relacionadas a la psicología educativa, que son además las que han dirigido el desarrollo de la disciplina en general:

- La primera es la formación de profesores, que se vincula al objetivo de la psicología educativa de mejorar la educación, el aprendizaje y la enseñanza.
- La segunda es la investigación psicológica aplicada a la educación, que responde a la propensión investigativa y la naturaleza aplicada de la disciplina.
- La tercera corresponde a la ‘intervención psicológica sobre problemas y dificultades del desarrollo, del aprendizaje y la conducta, fundamentalmente en el caso de niños y adolescentes’ (p. 52).

Si bien esto pareciese identificar que la psicología escolar es parte integral de la psicología educativa, Coll (1990) procede a establecer que este ámbito de actividad profesional de la psicología educativa habría de tener un desarrollo considerable e independiente bajo el nombre de psicología escolar y hace un breve recuento histórico que coincide con el aquí expuesto.

Fuera de los tres autores mencionados, la división entre ambas disciplinas se hace más confusa. De hecho autores como Birch et al (2015) apuntan que esta distinción, y confusión, se origina de la reorganización realizada por la APA y la creación de la división 16, en donde los psicólogos que realizan las que se consideran como las actividades centrales de los psicólogos educativos en Inglaterra y el Reino Unido, reciben el nombre de psicólogos escolares; el soporte de tal afirmación puede ser observado en diferentes documentos provenientes del Reino Unido y los que examinan la psicología escolar en diferentes países, donde se observa además que tales funciones o actividades coinciden con los objetivos e intereses que expresan la división 16 de la APA y otras organizaciones relacionadas a la psicología escolar mencionados anteriormente (Caglar, 1995; Latorre y Navarro, 2002; MacKay, 2000; Norwich, 2000).

Lo anterior es parcialmente cierto, ya que aunque es verdad que la distinción entre ambas disciplinas está relacionada a la estructuración de las organizaciones de psicólogos en Estados Unidos, y que de hecho el desarrollo histórico de la psicología escolar y de la educación especial están ampliamente ligados a la historia de este país, en realidad la división se mantiene por fuera de los estados Unidos también, incluso en países europeos diferentes a los del Reino Unido, por ejemplo en Francia, en las obras de Mialaret (1977a; 1977b, 2001).

De igual manera en los textos de Caglar (1995) y el de Lebeer (2011), que examinan la psicología escolar en diferentes países europeos; adicionalmente existen organizaciones nacionales de psicología educativa, como la Asociación internacional de psicología escolar (ISPA), que desde su formación en 1982 contó con la participación de 40 países aliados en la Organización de las Naciones Unidas, y 22 organizaciones nacionales de psicólogos escolares repartidas entre diferentes países (Lee, 2004). De igual manera en un estudio mucho más amplio y reciente, realizado por Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone, y Stewart (2008), se encontró

evidencia de la presencia de la psicología escolar como una profesión distintiva en 83 de los 192 países aliados en la Organización de las Naciones Unidas; Colombia no fue uno de ellos.

Lo que se puede concluir finalmente es que hay una relación entre las disciplinas de la psicología escolar y educativa que consiste de transacciones entre la una de naturaleza más académica, la otra más aplicada. Empero, definir qué tan separadas estén las disciplinas depende en realidad de un análisis contextual, tal y como hay casos como los del Reino Unido, en el que no hay una división entre psicología educativa y escolar, hay una cantidad significativa de países en donde se puede observar una división, de igual manera hay casos en donde no hay un registro siquiera de este tipo de actividad profesional y las funciones mencionadas no son cubiertas por ningún profesional (Jimerson, Oakland y Farrell, 2007).

4.3. Una definición del concepto de práctica profesional.

El término práctica profesional podría ser entendido de diferentes maneras, es ciertamente un tema del que se habla con regularidad, por lo que es importante establecer qué conceptualización de este término se retoma en la investigación.

Teniendo en cuenta a Green (2009) y Kemmis (2009), el término “práctica profesional” es un constructo que puede entenderse de varias maneras. Podría entenderse como la práctica o ejecución de una profesión específica, por ejemplo “practicar medicina”; podría entenderse también como la calidad con la que se hace un quehacer, como en la expresión “un trabajo profesional” para diferenciarlo de uno de menos calidad; puede referirse también al hecho de una persona practicar o hacer algo de manera profesional, ser una persona con estándares éticos específicos en su oficio, estipulados éstos por una formación específica y por unas regulaciones de carácter político e institucional; por último, podría hacer referencia a la realización de un

oficio, tener experiencia en éste y vivir de él, diferenciándolo entonces de alguien que hace cosas similares por hobby o por ocio.

Un entendimiento amplio de las prácticas profesionales hace relevantes todos estos sentidos en diferentes grados. Las prácticas profesionales están ubicadas en diferentes campos que se distribuyen en sectores tanto públicos como privados; que presentan diferentes esquemas de contratación y por tanto de remuneración; por demás, su ejecución es realizada en una cierta manera distintiva por uno o más actores quienes están entrenados y acreditados apropiadamente y son éticos y experimentados en dicha área. Un análisis un poco más detallado de las prácticas profesionales nos permite pensarlas bajo tres categorías: la actividad, la experiencia y el contexto.

El término práctica nos remite automáticamente a pensar en algo que se hace en la realización de una actividad; esta actividad dentro de las prácticas profesionales, sin embargo, no corresponde a cualquier tipo de actividad, se entiende en cambio como actividad organizada para diferenciarla de cualquier clase de actividad o acción simple, natural o tosca. Son pues actividades dirigidas a objetos y a lograr una variedad de tareas y/o metas.

Por “experiencia” se alude a un grupo de cualidades, las cuales dotan al practicante profesional de diferentes niveles de autoridad. Estas cualidades están otorgadas por una formación especializada y por el ceñimiento a unos estándares éticos específicos, que son reguladores de una práctica en particular y que tienen un carácter (u origen) legislativo.

Por último, una práctica no puede ser pensada de manera descontextualizada. Una práctica está siempre inmersa en un contexto, un contexto en medio del cual el practicante profesional hace

algo, un contexto que es modificado por medio de la acción de este profesional, pero es también un contexto que ejerce influencias en dicha práctica, afectando desde su inicio hasta su fin.

Así, en consideración de los diferentes sentidos del término “práctica profesional”, y las diferentes categorías bajo las cuales puede ser analizado, se formula que las prácticas profesionales son compuestas características de tres elementos: “decires”, “quehaceres” y “relaciones”.

En materia de “decires”; las prácticas profesionales conllevan maneras particulares de concebir lo que dicha práctica es y en qué consiste, involucran también temas propios de conversación, debate y pensamiento, y giran alrededor de ideas sobre qué problemas y asuntos se abordan en éstas.

En cuanto a “quehaceres”; las diferentes prácticas profesionales desarrollan variados tipos de actividades y trabajos propios llevados a cabo por los profesionales que desarrollan la práctica, y actividades, y consecuencias, para aquellos que están relacionados con y se ven afectados por la práctica específica.

En lo que respecta a “relaciones” o simplemente “conexiones sociales”, las hay de diferentes tipos, en diferentes redes y distintas complejidades; se desarrollan entre los practicantes profesionales, los que están involucrados con dicha práctica (como otros profesionales) y los afectados por ésta (como usuarios, clientes, familiares, etc.).

Son estos tres elementos los que forman amalgamas idiosincráticas en forma de diferentes prácticas profesionales alrededor del mundo, los que las dotan de sentido y finalidad para aquellos que la practican.

Hay además otros factores a considerar cuando se pretende analizar casos específicos de prácticas profesionales, estos factores afectan las prácticas profesionales convirtiéndose en una especie de soporte, contenedor, o exoesqueleto de las prácticas mismas y pueden ser nombrados como unos factores o características extra-individuales de las prácticas profesionales. Estas características son factores previos que hacen de mediadores de la práctica profesional propiamente dicha, de su ejercicio o ejecución; y consisten de dinámicas sociales, políticas y condiciones materiales y económicas.

El arreglo de estos factores previos posibilita o restringe los concretos modos característicos de prácticas profesionales en el medio, es decir, las variantes locales que se hacen de las formas más generales de dichas prácticas (Kemmis, 2009).

4.4. Influencia de la estructura legislativa sobre la práctica de la psicología escolar.

Como se afirmó en el apartado correspondiente a la psicología escolar, hay elementos de carácter político y legislativo que pueden ser considerados como más relevantes para el desarrollo histórico de tal disciplina que la creación de alguna organización o división.

Estos elementos se refieren al manejo que han tenido y tienen aún la educación especial y los servicios de apoyo vinculados a ésta en Estado Unidos y otros países; según la cual el rol principal de los psicólogos escolares es la evaluación y el diagnóstico de los estudiantes que presentan alguna dificultad; situación que sería perenne desde el surgimiento de la disciplina, y quedaría oficialmente perpetuada, específicamente en el caso de Estados Unidos, en 1975 con la implementación de la ley Educación para todos los niños con discapacidades¹⁸, según múltiples fuentes (Fagan y Warden, 1996; Watson y Skinner, 2004). Lo anterior ha llevado también a

¹⁸ Education for All Handicapped Children Act, es el nombre en inglés.

autores como Fagan (1992), a aseverar que durante su desarrollo histórico, la psicología escolar ha permanecido en lo que denomina como la “prisión del testeo”¹⁹ (Pág. 241).

La veracidad y la importancia de lo anterior, se confirma con la exploración de múltiples investigaciones que caracterizan la actividad profesional de la psicología escolar alrededor del mundo, donde se observa que la profesión aún se encuentra en una situación similar a la que ha vivido desde sus inicios, esto se ve en trabajos realizados en países en latino américa como Chile (Ossa, 2006) y Costa Rica (Barquero, 2002); en norte américa para el caso de Estados Unidos (Corinne & Howard, 1981; Gilman & Medway, 2007; Watkins, Crosby y Pearson, 2001) y Canadá (Corkum, French y Dorey, 2007; Jordan, Hindes y Saklofske, 2009); en Europa (Lebeer, 2011), particularmente en Rumania (Ghergut, 2011) y Noruega (Anthun y Manger, 2006); y Asia, Hong Kong – China (Deirdra y Kaili, 2012; Forlin, 2010).

Incluso en países del Reino Unido, donde la práctica del psicólogo educativo ha visto grandes avances a nivel legislativo, se observa esta situación (Kerfoot y Imich, 2000; Lown y Fox, 2001; MacKay, 2000; Maliphant, 2000; Norwich, 2000; Wedell, 2000).

Conociendo esta tendencia, sólo resta examinar lo que la legislación Colombiana estipula respecto al involucramiento de los psicólogos realizando funciones de psicólogos escolares en el área de la educación especial, a la luz de las diferentes leyes, resoluciones y decretos del territorio colombiano que hablan al respecto.

La inclusión de los psicólogos en la provisión de la atención educativa a las personas con discapacidades se empieza a estructurar desde el decreto 2082 de 1996, en los artículos 13, 14 y 15, donde se definen las aulas de apoyo especializadas como:

¹⁹ Testing prison, es el término usado por el autor.

(...) un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios. Estas unidades dispensarán primordial atención a las actividades de investigación, asesoría, fomento y divulgación, relativas a la prestación del servicio educativo, para la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. (Decreto 2082, 1996. p. 5).

Se resalta que en ningún momento se hace alusión directa a ningún tipo de profesional, y la inclusión de cualquiera se da por entendimiento implícito; una definición explícita sobre el tipo de profesionales de los que se está hablando aparece en el plan nacional de integración para la población discapacitada, la Ley 361 de 1997, donde se establece en el artículo 13 que el Ministerio de educación nacional deberá:

(...) impulsar la realización de convenios entre las administraciones territoriales, las universidades y organizaciones no gubernamentales que ofrezcan programas de educación especial, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia del lenguaje y fonoaudiología entre otras, para que apoyen los procesos terapéuticos y educativos dirigidos a esta población. (Ley 361, 1997. p. 5).

Las funciones de estos profesionales son ampliadas en la resolución 2565 de 2003, donde aparecen como funciones generales para todos los profesionales involucrados en el servicio de apoyo:

- a) Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.

- b) Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población.
- c) Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población en mención.
- d) Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.
- e) Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- f) Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances.
- g) Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes.
- h) Participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción.
- i) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para el caso de los intérpretes.
- j) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüísticos. (Resolución 2565, 2003. p. 3)

Se puede observar cómo las funciones “i” y “j” son particularidad del contexto colombiano, y que las demás funciones, si bien no hacen referencia a ningún profesional, compaginan

igualmente con las funciones de los psicólogos escolares que se han discutido, particularmente la “a” y la “b”.

Por último, estas funciones son avaladas con la publicación del Decreto 366 del 2009, donde aparecen dos directrices respecto a la cualificación de los profesionales involucrados en el servicio, la formación profesional en un área de las mencionadas y experiencia mínima de dos años de trabajo en el área; se reglamenta también el número de horas de trabajo, que es una jornada laboral regular excepto en casos en los que el servicio se contrate de manera itinerante; se reglamenta además la contratación de personal mínima según el tipo de discapacidad y la cantidad de personas en una institución que la posean; pero esto sólo atañe a discapacidades de tipo sensorial y hace referencia a profesionales que puedan interpretar y enseñar con base al lenguaje de señas colombiano.

Con este panorama se insiste en algunos planteamientos realizados durante este marco teórico; el desarrollo de la educación especial varía de un contexto a otro, dentro de ésta se encuentran los servicios de apoyo provistos durante la atención a la población a la que se refiere la educación especial; la estructuración política de los diferentes países afecta enormemente el desarrollo de la práctica profesional de las diferentes profesiones involucradas en esta área, ampliando o limitando el rol y las actividades que éstos desarrollan, generando tendencias, y por la organización misma del servicio en el contexto particular.

Resulta relevante que uno de los primeros pasos en la modificación de las estructuras establecidas sea la investigación académica en el tema, de manera que se examinen las condiciones del servicio organizado en los contextos particulares, como esta investigación.

4.5. Orientación de los temas para caracterizar la práctica profesional del psicólogo escolar en el área de la educación especial:

Como se ha evidenciado hasta el momento, los diferentes conceptos que convoca esta investigación son diversos y densos, esto se ha intentado ilustrar por medio del diferente material académico y legislativo referenciado en este marco teórico. Sin embargo, esta manera de exponer los términos, en la que se elabora una rica discusión y contextualización de cada tema, puede generar confusión, o puede velar, por mejor decir, la manera en que en que cada concepto es utilizado en la discusión para dar respuesta a la pregunta sobre ¿Cómo se desarrolla la práctica profesional del psicólogo escolar en áreas de la educación especial en una institución de educación inclusiva en la ciudad de Medellín?

Por ello, en la siguiente tabla se relaciona los principales temas o categorías de trabajo y los autores principales que orientan este trabajo.

Tabla 1. Operacionalización de los temas de investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Caglar, (1995); Green, (2009); Kemmis, (2009); Kramer, (1987); Latorre Latorre, y Navarro, (2002); y Mata, (1999).

Tema de interés	Conceptualización teórica	Operacionalización del concepto	Focos de interés
Educación Especial (DÓNDE)	El término educación especial es un concepto que hace referencia a un campo de actividad y conocimiento trifásico; compuesto por: una actividad o movimiento social, una práctica o campo profesional y una disciplina científica. Como movimiento social, la educación especial está referida a una población específica (población en condición discapacidad), es impulsada por diferentes agrupaciones/organizaciones sociales, desarrolla una función social orientada a la atención de dichas personas por medio de su inserción en diferentes contextos y a la transformación de éstos para brindar la atención que se considere adecuada. Como actividad profesional; es una actividad técnica o profesional, basada en unos conocimientos científicos/disciplinarios específicos y desarrollada por personas preparadas en una especialidad particular, las cuales interactúan y coordinan su quehacer en el contexto para brindar atención a la población mencionada. En cuanto a una disciplina científica, la educación especial es también un conjunto de conocimientos que aluden a esta práctica educativa específica, los cuales surgen por, y a la vez son reguladores de, la práctica o actividad profesional misma.	Actividad social-educativa diferenciada de la educación regular, centrada en la atención educativa integral a la excepcionalidad	1) Atención educativa diferenciada
Fuente: Mata, (1999).			
Psicólogo Escolar (QUIÉN)	El psicólogo escolar es un miembro cualificado del equipo de profesionales de las instituciones educativas. Trabajando dentro de éstas, su papel o finalidad principal es el de apoyar y fomentar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos en particular y de la comunidad educativa en general. En el cumplimiento de su papel, los psicólogos escolares se involucran en una variedad de áreas de trabajo, como prevención temprana, intervención directa con los alumnos, entre otras; desplegando en éstas una multiplicidad de servicios que van desde la psicorientación, la consultoría, el entrenamiento en servicios y demás, dirigidos a las diversas poblaciones con las que trabajan, como padres, alumnos, profesores, administrativos y otros profesionales involucrados.	Psicólogo profesional formado para brindar servicios psicológicos a la comunidad escolar; y que cuenta con unos requisitos que le abalan para el desarrollo de su práctica profesional, como lo son la formación especializada, la asociación a organizaciones específicas y/o la experiencia en el campo. En el caso de Colombia se encuentra que el único requisito	1) Formación 2) Experiencia profesional
Fuente: Caglar, (1995), Latorre Latorre, y Navarro, (2002) y Kramer, (1987).			

Tema de interés	Conceptualización teórica	Operacionalización del concepto	Focos de interés
Práctica profesional (QUÉ)	<p>Las prácticas profesionales son compuestos característicos de tres elementos: “decires”, “quehaceres” y “relaciones”. En materia de “decires”; las prácticas profesionales conllevan maneras particulares de concebir lo que dicha práctica es y en qué consiste, involucran también temas propios de conversación, debate y pensamiento, y giran alrededor de ideas sobre qué problemas y asuntos se abordan en ésta. En cuanto a “quehaceres”; las diferentes prácticas profesionales desarrollan variados tipos de actividades y trabajos propios llevados a cabo por los profesionales que desarrollan la práctica, y actividades, y consecuencias, para aquellos que están relacionados con y se ven afectados por, la práctica específica. Estas actividades son “actividades organizadas”, para diferenciarlas de cualquier clase de actividad o acción “simple”, “natural” o “tosca”, y se entienden más como actividades dirigidas a objetos y a lograr una variedad de tareas y/o metas. En lo que respecta a “relaciones” o simplemente “conexiones sociales”, las hay de diferentes tipos, en diferentes redes y distintas complejidades; se desarrollan entre los practicantes profesionales, los que están involucrados con dicha práctica (como otros profesionales) y los afectados por ésta (como usuarios, clientes, etc.). Son estos tres elementos los que forman amalgamas idiosincráticas en forma de diferentes prácticas profesionales, los que las dotan de sentido y finalidad para aquellos que la practican.</p> <p>Hay además otros factores a considerar cuando se pretende analizar casos específicos de prácticas profesionales, estos factores afectan las prácticas profesionales convirtiéndose en una especie de soporte, contenedor, o “exoesqueleto” de las prácticas mismas y pueden ser nombrados como factores o “características extra-individuales” de las prácticas profesionales. Estas características son factores previos que hacen de mediadores de la práctica profesional propiamente dicha, de su ejercicio o ejecución; y consisten de dinámicas sociales (la influencia de los otros involucrados en la práctica), de estructuras políticas (lo que está permitido, prohibido y regulado (o no), por medio de políticas y legislaciones específicas en el contexto) y condiciones materiales y económicas en el contexto. El arreglo de estos factores previos mediadores posibilita o restringe los concretos modos característicos de prácticas profesionales en el medio, es decir; las variantes locales que se hacen de las formas más generales de dichas prácticas.</p>	<p>estipulado es la experiencia profesional.</p> <p>Se observa en la información referida a las ideas que tienen los profesionales sobre la profesión misma, sus tópicos recurrentes y sus ideas sobre sus objetos y problemas.</p> <p>Información relacionada a las diferentes actividades organizadas y el trabajo que en el desarrollo de su práctica emprenden.</p> <p>Información relacionada a las diferentes conexiones sociales que en su práctica mantienen. Y la información relacionada a los factores extra-individuales que posibilitan o restringen diferentes aspectos de su práctica.</p>	<p>1) Decires</p> <hr/> <p>2) Quehaceres</p> <hr/> <p>3) Relaciones</p> <hr/> <p>4) Factores extra-individuales</p>
<p>Fuente: Green, (2009) y Kemmis, (2009).</p>			

5. Objetivos.

5.1. General:

Reconocimiento de la práctica profesional del psicólogo en el área de la educación especial en una institución de educación inclusiva de la ciudad de Medellín a través de la exploración de su quehacer en el campo; de la interacción del psicólogo con otros individuos involucrados en el desarrollo de éste; y de los factores externos que influyen en dicha práctica.

5.2. Específicos:

- Identificar las funciones o actividades que componen el quehacer del psicólogo.
- Reconocer las diferentes relaciones que establece el psicólogo con otros involucrados en el desarrollo de su práctica.
- Describir la influencia de factores externos al psicólogo que afectan el desarrollo de su práctica profesional.

6. Metodología

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma cualitativo de corte descriptivo y acorde a éste se interroga por objetos correspondientes a fenómenos que se desarrollan en medio de la realidad humana y social, entendiéndola como una construcción conjunta y variable de los sujetos sumidos en ella (Krause, 1995). De los múltiples medios que puede hacer uso este paradigma para explorar tales objetos, como los textos, los discursos, los símbolos, entre otros, esta investigación emplea las palabras como sustrato principal para la obtención de datos sobre el fenómeno particular, pues resalta la importancia de realizar este procedimiento a través de las narraciones propias o el lenguaje auténtico de los participantes; de esos actores en la realidad que son quienes están en mayor proximidad a sus mundos cotidianos (Castro, 2010; Martínez, 2011).

En esa línea, la presente investigación utilizará el estudio de caso como método para indagar a profundidad sobre la manifestación del fenómeno social-educativo específico, que se encuentra en un sistema acotado singular, el caso particular, con el fin de explorar tal objeto de investigación e identificar cómo son y cómo interactúan las diversas partes que le forman y cómo éstas están enmarcadas con el más amplio contexto social (Álvarez y Maroto, 2012).

Debe hacerse explícito también, que la metodología y enfoques acá retomados deben ser considerados como un estudio de casos instrumental. Así pues, el caso analizado es un instrumento para conseguir otros fines claramente endémicos, que sirve como medio para reconocer o caracterizar las formas en que se desarrollan en la realidad los procesos o fenómenos que son el objeto de estudio delimitado (Muñiz, 2010; Stake, 1999).

La principal herramienta utilizada en la investigación es la entrevista semiestructurada, esto para proporcionar un medio flexible de preguntas, pero sin que ello implique restringir el proceso de

recolección de la información, en tanto hay oportunidad para que los participantes puedan añadir los matices necesarios que ayuden a develar los datos que permitan abarcar el objeto de investigación planteado (Díaz et al, 2013).

Las entrevistas se realizaron con los participantes en un horario acordado cada semana, reservando una hora para este destino con cada uno. Se grabaron las conversaciones con el consentimiento informado de los entrevistados, con la finalidad de usar los manuscritos resultantes para el análisis de la información. El criterio para el número de encuentros fue la saturación de información obtenida con respecto al tema de investigación.

6.1. Fases metodológicas:

6.1.1. Revisión documental:

En la búsqueda de antecedentes relevantes, se utilizó una matriz para la organización de los documentos y su posterior sistematización, ésta cuenta con un campo para la búsqueda de información en el que se asienta la ecuación de búsqueda, la base de datos usada, las palabras clave utilizadas para la búsqueda, el número de textos resultantes y código aplicado a los textos seleccionados. También tiene otros campos donde se hace un análisis más profundo de los textos y se registra la relevancia de cada texto, una codificación para el tipo de texto académico, su citación según normas APA, y otros campos que fueron útiles para la delimitación conceptual y operacionalización de los términos de interés para el estudio.

Para la búsqueda como tal se hizo uso de las bases de datos que la Universidad de Antioquia hace disponibles a sus estudiantes, específicamente: ScienceDirect, APA PsycNET, Web Of Science, SageJournals, EbscoHost, Dialnet y Redalyc. También se usó el buscador del Sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia y Google Scholar, especialmente para buscar e

intentar obtener documentos relevantes que eran referenciados en las bases de datos pero inaccesibles desde éstas.

Las palabras claves utilizadas se desprendieron directamente del objeto de estudio de interés, el problema, la pregunta, y los objetivos de la investigación, estas palabras claves en español e inglés, fueron divididas en tres sub-grupos cuyos términos eran combinados con la intención que una especificidad u otra arrojara resultados que otros términos no arrojarían. Para ello se usó:

- A. Criterio para búsqueda de términos, que tenía por objeto delimitar según el objeto de estudio las palabras de mayor uso a saber:
 - Psicología, psicología educativa, psicología escolar, psicólogo, psicólogo educativo, psicólogo escolar.
 - Educación especial, Necesidades Educativas Especiales (NEE), Inclusión, educación inclusiva, dificultades del aprendizaje
 - Rol, trabajo, papel, funciones, práctica, profesión, práctica profesional.
- B. Selección de textos relacionados al campo de la educación especial, la psicología educativa y la práctica profesional del psicólogo.

6.1.2. Diseño de instrumento

Las preguntas realizadas en las entrevistas se desarrollaron con base al análisis sistemático de los documentos encontrados en las bases de datos, cuya lectura a profundidad fue registrada y utilizada para desarrollar la conceptualización y operacionalización de los términos que delimitan el problema de investigación, este registro seguía la misma línea de las palabras clave utilizadas en la búsqueda, que a su vez seguían al objeto de estudio de interés y los otros elementos mencionados; así pues el contenido de los documentos era categorizado bajo una de tres etiquetas: educación especial, psicólogo escolar y práctica profesional, cada categoría

contenía a su vez otras sub-categorías, para un total de 7 subcategorías, 1 en educación especial, 2 en psicólogo escolar y 4 en práctica profesional.

Se le prestó particular atención a los reportes de estudios de investigación similares llevados a cabo en múltiples lugares alrededor del mundo, pues ofrecían información sobre las categorías utilizadas para el desarrollo de los cuestionarios o entrevistas y en algunos casos un documento anexo; este material fue retomado en consideración de los objetivos de cada estudio, por lo que no todo ítem o pregunta era ejemplar.

6.1.3. Validación del instrumento

Se creó un perfil de la investigación con un resumen del problema, los objetivos y la metodología. También se diseñó un formato en Excel donde se exponían las categorías y subcategorías que guiaron la investigación con un resumen de su conceptualización y las referencias bibliográficas del material académico con base al cual se construyeron. Al lado de tales categorías se encontraban las preguntas básicas de la entrevista y sus diversas formas según el tipo de población a quien iban dirigidas.

Ambos documentos fueron enviados a tres expertos para recibir su juicio y validar el instrumento, se esperó a recibir la retroalimentación de los tres para modificar la entrevista con base a sus comentarios. Los expertos fueron dos profesionales en psicología con experiencia en el campo de la psicología educativa, y una psicóloga con experiencia de trabajo en instituciones educativas y antigua psicóloga de planta de la institución estudio de caso.

6.1.4. Trabajo de campo

El acceso al campo fue solicitado a la institución, se explicó el objetivo, la metodología, los aspectos éticos de la investigación, y el tipo de resultados que se podían esperar. Tal información fue presentada por escrito, fue entregado formalmente a las directivas de la institución y posteriormente se discutió con los coordinadores académicos y disciplinares del colegio.

Las entrevistas se agendaban una semana previa, se apartaba el espacio de una hora con cada participante según su posibilidad horaria. El criterio para la recolección de la información fue la saturación del tema. En general los participantes de la investigación cumplieron tal criterio en un lapso similar durante el primer encuentro.

6.1.5. Análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló en diversas etapas. Posteriormente, a la transcripción de la información recolectada, se hizo categorización de ésta según su relación con las categorías y sub-categorías o focos de interés sintetizados en la tabla 1, el objeto de estudio y los intereses de la investigación planteados en el problema de investigación, e indagando la existencia de posibles categorías emergentes en las respuestas de los participantes.

Luego la información fue depurada y sintetizada de manera que todo el material restante fuera pertinente y útil. La validación y el análisis de la información encontrada se realizaron por medio de la triangulación de ésta, se utilizó este método por su riqueza para desarrollar y corroborar interpretaciones por medio de la búsqueda de patrones, similitudes y diferencias entre los diferentes puntos de referencia utilizados.

Como proponen Álvarez y Maroto (2012) y Stake (1999), la triangulación realizada corresponde al tipo de triangulación de datos y centró en examinar la información recolectada, categorizada y

sintetizada a la luz de ella misma, es decir, contrastando las visiones que los participantes de la investigación, pertenecientes a diferentes grupos poblacionales en la institución, reportaron sobre el tema, prestando particular atención a los acuerdos e incongruencias para constituir el relato final que se presenta en la sección de hallazgos.

Adicionalmente el apartado de discusión de la investigación contiene el resultado de un ejercicio de análisis que comparte características con otro ejercicio de triangulación, de tipo teórico, pues se centra en el examen de la información encontrada y el relato construido a la luz de las experiencias de investigaciones similares internacionales y otro material académico, resaltando las diferencias y similitudes existentes entre la caracterización realizada en la presente investigación y las experiencias y casos en otros países. Este análisis no podría ser sin embargo considerado un ejercicio de triangulación de tipo teórico propiamente dicho, pues no se enfoca en teorías o casos específicos, y responde en cambio al objetivo de la sección en que es expuesto, discutir la información obtenida.

6.1.6. Devolución:

La devolución de la información recolectada y el análisis que se desarrollado con ésta se hizo personalmente, en los casos en los que no fue posible se mandó el resultado por correo electrónico, además queda también el registro de la investigación en el banco de trabajos de grado de la universidad, donde otros investigadores o cualquier otra persona interesada en el tema puede acceder al material.

6.2. Descripción del caso en estudio

La selección del caso se realiza por dos razones, la primera siendo las características propias de la institución que la convierten en un caso del que se puede obtener un buen aprendizaje. La segunda

razón es la de conveniencia, pues la institución ha abierto sus puertas al investigador para desarrollar la exploración, por demás, el investigador cuenta con una posición dentro de la institución; esto facilita la participación de las diferentes poblaciones en la institución, lo que a su vez permite explorar el objeto de estudio de la investigación de manera integral, tal cual se ha conceptualizado dicho objeto.

El caso particular es el de una institución de educación inclusiva de la ciudad de Medellín que lleva 13 años trabajando con población estudiantil con necesidades educativas especiales. La institución cuenta con dos sedes, una ubicada en el sector de Robledo, la otra en el sector de Prado-Centro; de estas dos sedes se realiza el trabajo investigativo en la sede de Robledo, pues la otra sede tiene una menor planta estudiantil, docente, de personal de apoyo y sólo cubre las etapas básicas de la educación hasta noveno de bachillerato.

La sede de Robledo cuenta con una planta logística más amplia, y alberga en ella una población estudiantil de alrededor de 530 estudiantes divididos en dos jornadas. Lo anterior es un elemento de importancia para la investigación, pues en esta división de jornadas dentro de una misma institución se representan las dos posturas principales encontradas en el discurso de la inclusión, es decir, la de la inclusión total y la inclusión parcial.

La primera y más extensa de las jornadas alberga entre el 80 y 90% de los estudiantes en la institución; en esta jornada conviven estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, entre las múltiples necesidades se encuentran dificultades conductuales, cognitivas, del lenguaje y del desarrollo; todos los alumnos comparten el mismo currículo y se hacen adaptaciones curriculares para los casos que las necesiten. La segunda jornada es mucho menos numerosa, los grupos son más pequeños, y en ella se encuentran las mismas dificultades que pueden encontrarse en la

primera jornada, la diferencia reside en la gravedad de las dificultades presentadas y es por ello que en esta jornada se desarrollan guías curriculares especiales según los casos particulares.

Si bien es cierto que ambas jornadas no se ciñen exclusivamente a ninguno de los dos paradigmas mencionados con anterioridad, sí representan en una buena medida ambas posturas: la primera jornada se basa en la inclusión total, tratando a la población como una sola para lograr un equilibrio entre inclusión y acto educativo, y la segunda se basa en el ambiente menos restrictivo posible para desarrollar la labor educativa partiendo desde la consideración de las necesidades.

Esta riqueza de características junto con la diversidad de localidades de donde son provenientes los diferentes integrantes de la población institucional, hacen del caso un objeto de fructuoso aprendizaje y un objeto de exploración ideal para la consecución de los objetivos de la investigación.

6.2.1. Descripción de los participantes en el estudio

Cuando se obtuvo el consentimiento de la institución se prosiguió con la búsqueda de los participantes, en relación al personal docentes se utilizó como criterio el tiempo de trabajo en la institución, ya que una buena parte del personal docente era nuevo, se buscaron profesores con más de dos años de trabajo en la institución; también se prefirió que fuesen coordinadores de grupo, por tener una responsabilidad y contacto adicional en relación a los estudiantes.

Los padres de familia considerados para la investigación fueron aquellos que habían tenido contacto directo con el psicólogo de la institución, en tanto éste hubiese o estuviese en la actualidad llevando algún tipo de seguimiento al caso del hijo escolarizado y que tuviesen más de un año de vínculo con la institución. El mismo tipo de perfil de la investigación entregado a los directivos del colegio fue enviado, con algunas modificaciones, a todos los padres considerados por medio del correo electrónico institucional de la psicóloga de la institución.

Los profesores seleccionados fueron dos, un director de grupo en la jornada de la mañana con 12 años de experiencia en la institución, y una directora de grupo en la jornada de la tarde con 3 años de experiencia en la institución.

Se seleccionaron dos de los padres que respondieron al correo, el primero cuenta con 3 años de vínculo con la institución y una hija en la jornada de la mañana que presenta necesidades educativas, el segundo cuenta con dos años de vínculo con la institución y dos estudiantes en ésta, los niños están en diferentes etapas de su proceso formativo y no comparten las mismas necesidades especiales.

La psicóloga participante fue la única psicóloga de planta de la institución educativa, ésta labora en la sede en la que se desarrolló la investigación, e inició vínculo con la institución en el año en que se desarrolló el trabajo de campo de la investigación; la profesional se graduó como psicóloga de la Universidad de Antioquia en el año 2015, y aunque no cuenta con formación especializada en términos de maestrías o doctorados, sí ha desarrollado actividades complementarias a su formación como seminarios; su experiencia profesional será mejor descrita retomando sus propias palabras en la sección de hallazgos.

6.3. Aspectos éticos:

Dentro de los aspectos éticos a considerar en esta investigación, y en atención al Manual Deontológico y Bioético del Psicólogo y la ley 1090 del 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología en Colombia se ha tenido especial cuidado con:

- El manejo cuidadoso de la información; garantizar el mantenimiento de la privacidad e integridad de los participantes en la investigación.
- La no divulgación de su información privada independiente de los fines de dicho acto a menos que sea consentido por los participantes.

- La obtención del consentimiento informado: se desarrolló un consentimiento informado basado en los lineamientos del Colegio Colombiano de Psicólogos, donde se le explicó a cada participante las características de la investigación y los objetivos que persigue; también se informó sobre el trato que se le daría a la información otorgada y cómo será ésta recogida, pues para todos los casos se hizo grabaciones de las sesiones.

7. Hallazgos.

El resultado de la búsqueda sistemática de información y material previo arrojó un total de 40 documentos de prioridad alta, aquellos que se ocupaban de directamente sobre los temas centrales para la investigación, siguiendo las mismas categorías presentadas en la tabla 1 el número de documentos por categoría fue: 9 documentos para educación especial, 19 documentos para psicólogo escolar y 12 documentos para práctica profesional.

Las ecuaciones de búsqueda utilizadas son muy numerosas y muy variadas, lo primero porque como se dijo en el apartado de revisión documental en la sección correspondiente a la metodología de la investigación, durante la búsqueda en bases de datos se usaron múltiples términos dentro de cada categoría para obtener resultados que de otra manera se hubiesen omitido, lo segundo porque la búsqueda avanzada de cada base de datos es diferente, así que la ecuación final tendrá una u otra forma según la base de datos específica.

A pesar de lo anterior se pueden ilustrar las ecuaciones resultantes con una breve descripción del procedimiento realizado y ejemplos de las ecuaciones de una de las bases de datos, ScienceDirect, cuyas ecuaciones de búsqueda avanzada no son un largo, confuso y escabroso código a descifrar.

Las ecuaciones seguían un patrón determinado, se usaba un término de la categoría de psicólogo escolar, uno de la categoría de práctica profesional y uno o dos (si la base de datos lo permitía) de la categoría de educación especial. Adicionalmente en las bases de datos que lo permitían se establecía que los términos debían aparecer en el título (fue la opción más común en las diferentes bases de datos), en las palabras clave y en el resumen.

Así pues una de las ecuaciones usadas en la base de datos mencionada fue “Psychology AND Role AND Special education OR Inclusion IN TITLE-ABSTR-KEY”, posteriormente se retomaba la misma ecuación con un cambio en los términos, “School Psychology AND Practice AND Special education OR Inclusive Education IN TITLE-ABSTR-KEY”

Durante la presentación de la información recolectada en el trabajo de campo de la presente investigación los diferentes participantes entrevistados serán referenciados en las citas con las abreviaturas “Pr1” y “Pr2” para los profesores, “Pf1” y “Pf2” para los padres de familia y la psicóloga será referenciada simplemente como “Psicóloga de la institución”. A continuación, se aprecia los principales hallazgos, los cuales siguen la línea de estudio determinada desde la operacionalización de los conceptos que componen el tema de investigación; la educación especial, el profesional de psicología y la práctica profesional.

7.1. En el campo de la educación especial

7.1.1. La actuación profesional del psicólogo dentro de una atención educativa diferenciada

Al cuestionar a los participantes de la investigación por cómo cambia la actividad profesional del psicólogo por estar introducido en el campo de la educación especial, los entrevistados acuerdan que hay un cambio en la labor, aunque identifican distintos elementos para ilustrar tal diferencia.

Por un lado, los profesores expresan cosas como que:

El departamento de psicología aquí en esta institución muestra un valor diferenciador en la medida en que hay mayor cercanía con los padres de familia y con este tipo de estudiantes con este tipo de dificultades, que permite que se les brinde más oportunidades

y más posibilidades en el hacer, tanto en el aula como fuera de ella. (Pr1, 20 de abril 2017).

Tal declaración habla en primer lugar sobre acciones diferenciadoras, como lo es la cercanía a los padres y estudiantes, pero también sobre la flexibilidad en el manejo de éstos. Algo similar informan los padres de familia, señalando cada uno desde su experiencia: “yo creo que eso en un colegio tradicional no se ve, o sea, como ese seguimiento personalizado a los niños” (Pf2, 09 de mayo 2017), y:

Ahora en cuanto a este colegio pues... se ha encontrado la cuestión de que hay mucha más flexibilidad, entonces hay mayor contribución con referencia a las indicaciones o estrategias que el psicólogo hace y que la profesora tiene la posibilidad de hacer, porque a veces los profesores tampoco pueden. (Pf1, 20 de abril 2017).

Lo anterior, indican que en la institución estudio de caso hay un cambio en el hacer del psicólogo y también hay un cambio en el de los profesores; algunos comentarios hablan de una retroalimentación entre las labores ejecutadas por ambos personajes, como indica Pr2:

Acá hay más intervención de psicología, el psicólogo juega un papel importante porque está mucho más a la mano del docente por los diferentes diagnósticos establecidos con los que ya vienen los estudiantes, o con tratamiento externo con otros psicólogos o psiquiatras, el psicólogo hace parte del seguimiento con los docentes de cómo va el proceso de los estudiantes teniendo en cuenta sus características y dificultades, entonces sí hay mucha más intervención... (Pr2, 3 de mayo 2017).

Adicionalmente a la caracterización indirecta de la actividad profesional de los psicólogos en instituciones regulares que ofrecen las palabras hasta ahora expuestas, uno de los padres de

familia dice con base a su experiencia que: “es posible que el trabajo del psicólogo en las instituciones regulares sea ‘este man no cave acá, esta personita no cave acá, separémosla de ahí’” (Pfl, 20 de abril 2017).

Partes de la respuesta de la psicóloga ilustran lo anterior y ayudan a diferenciar aún más la actividad profesional del psicólogo inmerso en este campo específico. Si bien la profesional no habla de una escisión total, sí expresa: “yo creo que hay funciones que precisamente el ser educación incluyente le ponen al psicólogo, un rol diferente con funciones diferentes, digamos que no contradicen las que uno tendría en un colegio regular, sino que son complementarias, son más” (Psicóloga de la institución, 10 de abril 2017). Su primera mención de aquellos elementos adicionales es:

En primer lugar vos sos el puente entre el conocimiento normalmente médico o neuropsicológico que trae el estudiante, cuando tiene el diagnóstico, cuando tiene la información, y la institución; que vos eres la persona que normalmente conoce el diagnóstico, conoce las características, entonces ahí hay una función de empalme. (Psicóloga de la institución, 10 de abril 2017).

Estos comentarios dan una imagen particular y diferenciadora del psicólogo y su actividad profesional en la institución estudio de caso, una imagen en la que aquel mantiene una mayor cercanía con los estudiantes, padres y profesores, y en la que además expresa una actitud distinta hacia los estudiantes con diferentes condiciones, pues recibe la información con que vienen los niños y jóvenes y actúa como un vínculo entre éstos y la institución.

7.2 El profesional en psicología

7.2.1. Elementos de la formación ante unos requerimientos particulares en el campo

En lo que corresponde a los conocimientos adquiridos por los psicólogos en su formación que les posibilita desempeñarse en este campo, la información obtenida muestra diferentes opiniones, así por ejemplo uno de los profesores, Pr1 (20 de abril 2017) expresa que “tienen conocimiento sobre las diversas estrategias que nos plantean, a veces no son aterrizadas, teniendo en cuenta que no contextualizan la población que hay, y son estrategias muy generalizadas”. Pr2, se expresa de manera similar cuando afirma que “en psicología ven todo el comportamiento de la persona y todo eso, pero no se valen de eso para enseñarle, o cómo explicarle de una forma adecuada para que el estudiante o el niño pueda aprender mejor” (3 de mayo 2017).

También en los padres de familia se encuentran indicios que apuntan a que al menos en la mirada de padres y profesores, el psicólogo cuenta con un conocimiento genérico, pero no con conocimientos para responder a las particularidades del área; así un padre expresa que: “tienen la oportunidad de estudiar patrones de comportamiento, de estudiar el componente físico y el componente emocional de cada persona” (Pf1, 20 de abril 2017), otro: “yo creo que los psicólogos deberían informarse más sobre esa parte, o sea, no formular siempre la Ritalina y esas cosas, deberían ver la parte alternativa” (Pf2, 09 de mayo 2017).

Mientras que la psicóloga menciona múltiples temas focales integrales a la formación en psicología, posteriormente realiza unos comentarios que hacen eco con los comentarios referidos por los padres y profesores, en tanto manifiesta que:

En un colegio uno aplica determinadas cosas muy específicas del campo: el trabajo grupal, o sea teoría y técnicas de grupo, toda esa parte de la actividad grupal uno la

utiliza, los conocimientos, técnicas y herramientas que uno aprende en la formación sobre eso, sobre el manejo de grupo, sobre técnicas de trabajo grupal, estrategias para acercarse a los grupos. En cuanto a la parte de la asesoría uno utiliza toda la fundamentación teórica que uno aprendió sobre las relaciones interpersonales, autoestima, en general todo el constructo teórico, dependiendo de tu rama, sobre psicoterapia, sobre personalidad y demás. (Psicóloga de la institución, 10 de abril 2017).

Posteriormente, expresa que muchos de los conocimientos de los que hace uso durante su desempeño profesional provienen de una búsqueda personal, comentando:

Pero igual hay cosas que no, hay cosas que son muy propias del campo y de la teoría del campo, que yo las vi porque esa fue mi orientación cuando estuve en la carrera (...) la carrera en sí misma no da tantas de esas herramientas como uno quisiera, porque lo que uno ve del campo específico es muy reducido. Pero sí hay toda una fundamentación sobre teorías del desarrollo infantil, sobre teorías familiares, sobre precisamente la afectación que tienen en el desarrollo determinados elementos de los padres de familia y además; hay otras que no se las dan a uno, (...) eso es puro conocimiento en el que uno tiene que ir profundizando. (Psicóloga de la institución, 10 de abril 2017).

Todos los elementos reportados hasta ahora por la profesional hablan de la psicología general, la psicología educativa y del uso de conocimientos obtenidos durante la formación en los aspectos que la institución estudio de caso comparte con otras instituciones educativas; cuando se refiere a aquellos elementos de la formación relacionados a aquellas características adicionales o particulares del caso de estudio, por ser una institución educativa inclusiva, ella responde:

Ahora ¿qué elementos de la formación hablando de la educación incluyente?, en mi caso, mi caso, a mí me gusta mucho la neuropsicología, entonces fue un área de la carrera a la que le presté cuidado, aprendí por algunas materias específicas que vi en la rama y también en los seminarios aprendí muchos de estos diagnósticos, de cómo se evalúan normalmente y cuál es el proceso de intervención y todo lo relacionado con esa área, el conocimiento lo aplico acá. Entonces toda esa información que yo adquirí sobre qué es el TDAH, cuáles son las causas, cuál es la sintomatología, como se debe tratar, (...) como comentario... igualmente el área psicopedagógica no es mucho del interés de las universidades, o por lo menos en mi caso no tuve la gran oferta sobre materias, y lo mismo me pasó en el caso de Neuro, tampoco era que aparte de las materias obligatorias uno tuviera un acceso inhumano de información a... por ejemplo a esto, a la aplicación de los diagnósticos más allá de conocer qué es el TDAH y qué se hace con él, o qué se hace a nivel general, ni siquiera a nivel educativo, entonces tampoco era que uno pudiera del todo tener esa información. Entonces las bases están ahí y las bases funcionan y permiten que uno desarrolle lo mínimo de las actividades, pero requieren también mucha pericia de uno. (Psicóloga de la institución, 19 de abril 2017).

La información obtenida a través de los relatos de los diferentes entrevistados habla de algunos elementos centrales en la formación de los psicólogos, de los cuales ellos hacen uso en el desempeño de su labor en ambientes educativos, como lo es el estudio del comportamiento, de las emociones, de la personalidad, del desarrollo infantil, el trabajo grupal, la psicopatología y la clínica psicológica.

Sin embargo, aunque se mencionan elementos de la formación que tienen una relación más estrecha con algunos requerimientos que se presentan en la institución estudio de caso en

particular, hay también indicios provenientes de padres y profesores donde hay una falta de conocimientos pertinentes para el campo específico, mientras que la nota que ofrece la psicóloga puede ayudar a entender por qué puede esto ser así y cómo una parte de su formación, que resulta tan relevante en su actuación profesional, proviene de una inclinación personal y algunos complementos externos a su formación básica en la universidad.

7.2.2. La experiencia profesional que propicia la actuación del psicólogo

Cuando se les pregunta a padres y profesores por la experiencia que consideran necesaria en un psicólogo para trabajar en la institución, se encuentran diferentes opiniones, del lado de los padres se mantienen posturas como:

Yo creo que en la universidad uno aprende mucha teoría, y ya cuando sale al campo de acción es que en realidad aprende, yo creo que los psicólogos vienen a aplicar, a escuchar toda la información que tienen y aplicarlas en las situaciones que ven, por ejemplo la psicóloga me decía que el caso que le conté era muy peculiar, entonces a ella le tocó experimentar esa parte. Yo me imagino que los psicólogos acá llegan y encuentran un resto de situaciones que ni se imaginan, o que uno cuando lo estudia en la teoría dice, ‘pero ¿y eso si se dará en la vida real?’, y acá vienen y se lo encuentran y van haciendo su experiencia, ahí está toda la información, ya vienen a aplicar todo lo que aprendieron y si lo vieron por encima, profundizarlo. (Pf2, 9 de mayo 2017).

Se observa cómo este padre de familia considera que mucha de la experiencia debe forjarse en el campo mismo, debido a que la formación tiende a ser teórica principalmente, y a que ésta puede ser superficial, mientras que su profundización se desarrolla posteriormente en la práctica. Tal

postura difiere considerablemente a las de los profesores, de las que podría decirse que se originan desde sus posiciones dentro de la institución, al mencionar que:

Que tenga experiencia en intervenir más las aulas de clase, cómo involucrarse un poquito más en esos procesos dentro del aula, haciendo más presencia, dándose cuenta de cómo es la dinámica de clase, cómo son los comportamientos de los estudiantes y a partir de ahí sí generar las posibles estrategias, que tenga una experiencia más directa, más cercana con los estudiantes. (Pr1 durante entrevista, 20 de abril 2017)

Mientras que este profesor expresa su opinión en relación a unos lugares específicos de la institución, las aulas de clase, Pr2 habla de otro elemento crucial: “Experiencia en el trabajo con niños y jóvenes, que sí tenga trabajo con niños con necesidades educativas, no solamente en la parte física, sino también en la parte cognitiva, es importante que tenga ese conocimiento y esa experiencia” (3 de mayo 2017).

Otro tipo de consideraciones se obtienen en la respuesta de otro padre de familia que dice:

En mi opinión es bueno que el psicólogo tenga un acercamiento previo a la parte de dinámica familiar, porque eso afecta el desarrollo del estudiante, a los tipos de resolución de conflictos o problemas que dentro de la misma familia se pueden desarrollar, al hecho del estudiante mismo, como si el estudiante viene con cierto diagnóstico, entonces saber cómo identificar determinado diagnóstico. (Pf1, 20 de abril 2017).

Hasta ahora los ámbitos de experiencia mencionados por padres de familia y profesores consiste de elementos como las dinámicas familiares, el manejo grupal, el proceso de asesoría, la psicopatología, la clínica psicológica y el trabajo con población con necesidades educativas

especiales. Se observará cómo el recuento de la experiencia de la psicóloga resuena con los comentarios de los demás:

Yo siempre he trabajado en colegios y cuando no trabajaba en colegios trabajé en una fundación en la que uno hace una labor muy parecida a la que se hace en el colegio con ciertos elementos, con los elementos del trabajo grupal, de las temáticas que tratábamos, las mismas pautas de crianza, la misma población, niños adolescentes y niños con dificultades del aprendizaje, digamos que la única diferencia era que la fundación no enseñaba contenido escolar. (Psicóloga de la institución, 19 de abril 2017).

En relación a su experiencia con el modelo de la inclusión y las necesidades educativas, la psicóloga de la institución (19 de abril 2017), apunta que: “La fundación no cumpliría con el calificativo incluyente porque no era un colegio. Hablando de los dos colegios, el colegio donde hice la práctica trabajaba con población con necesidades.”. Posteriormente, hace un comentario sugestivo, en el que compara su experiencia previa en otras instituciones, con el tipo de institución actual:

Este colegio es mucho más incluyente que el primer colegio donde yo estuve, porque nosotros tenemos el proyecto de inteligencias en la jornada de la tarde, las guías, el porcentaje de estudiantes con diagnósticos, y con el tipo de diagnósticos que hay es mucho más alto acá que en el otro colegio, o sea, en el otro colegio teníamos dos estudiantes con TDAH por grupo, y tres chicos en todo el colegio con discapacidad cognitiva, y ya, hasta ahí, este colegio en ese sentido es una población alta, alta. (Psicóloga de la institución, 19 de abril 2017).

Posteriormente agrega:

Mi primer trabajo entonces no me ayudo tanto para la parte incluyente, la verdad, me ayudó mucho para tomar experiencia de las otras cosas, funciones de psicología educativa, realizar talleres, trabajar la sexualidad, armar escuelas de padres, el modelo de la asesoría en general, en eso saqué callo por así decirlo, pero este colegio ahora tan, tan incluyente, implica muchos retos para uno, que en mi caso lo que me ha ayudado a funcionar con eso es precisamente la fundamentación teórica que yo tengo en los diagnósticos. (Psicóloga de la institución, 19 de abril 2017).

Se puede apreciar a través de estos comentarios, que aunque la psicóloga habla de tener experiencia en asuntos referidos por profesores y padres de familia, las instituciones en las que la profesional ha adquirido experiencia le han provisto de capacidades para desempeñarse en el campo educativo, pero no necesariamente le sirven de referente para comparar y enfrentarse a los requerimientos de la institución del estudio de caso, algo que subraya con un contundente comentario:

No creo que un colegio regular remotamente lo prepara a uno para enfrentarte a un aula como un séptimo, un aula que tiene 12-15 estudiantes, y la mayoría tiene TDAH con trastorno oposicionista desafiante, o sea, el aula regular no lo prepara a uno para eso. (Psicóloga de la institución, 19 de abril 2017).

Con los comentarios resaltados en el apartado anterior y este, se puede entender cómo efectivamente este tipo de instituciones educativas puede solicitar experimentación y profundización sobre diferentes temas al profesional en psicología, y que mientras hay demandas con las que puede haber una familiarización por medio de instituciones educativas más tradicionales, hay también un aspecto central que se escapa, lo que puede elucidar el porqué de las respuestas de los profesores, pues aunque en la experiencia de la profesional en psicología,

tanto en colegios como en la fundación, tuvo contacto con población con necesidades educativas especiales, la institución incluyente del caso de estudio representa un reto debido a que tal apropiación del concepto de inclusión genera dinámicas diferentes y por tanto exigencias diferentes, a las cuales la psicóloga de la institución ha respondido haciendo uso de su orientación particular durante su formación, pero principalmente de su profundización personal en el área de la neuropsicología. Es debido a esto, que la psicóloga expresa su convicción que ningún colegio tradicional podría preparar al profesional en psicología para tales exigencias, precisamente por las diferencias existentes entre ambos campos, como lo son por ejemplo las aulas de clase.

7.3. Construyendo una imagen de la práctica profesional en el campo

7.3.1. La conceptualización de la práctica como un todo

La manera cómo se conceptualiza la práctica profesional del psicólogo en la institución que compone el caso de estudio es unánime; esta práctica profesional es caracterizada como un proceso de acompañamiento, asesoría y orientación, de esta manera un padre de familia indica en relación a la práctica profesional del psicólogo en la institución:

Para mí es orientar, orienta al niño y orientar a los papás, porque por ejemplo yo con mi hijo no hubiera tomado las medidas que tomé según los consejos que ella me dio, pero siguiendo los consejos de la psicóloga se mejora el problema. (Pf2, 9 de mayo 2017).

En una tónica similar se expresa otro padre de familia, e incluye otros elementos en su respuesta:

El papel del psicólogo en sí es el medio, el que hace caer en cuenta al padre que es formador, y de hacer caer en cuenta al estudiante sobre el papel que tiene que manejar en el colegio y sobre el papel que tiene que manejar en casa, es el medio, el punto de

conexión entre estos tres espacios, el colegio, el estudiante y la familia. Es un facilitador, el que se da cuenta de qué inconveniente tiene el estudiante o de qué inconveniente hay dentro de la institución o que inconveniente tiene la familia dentro del proceso y ayuda a que estos tres... conformen una buena coalición. (Pf1 20 de abril 2017).

Los aportes de los profesores mantienen un estilo similar, mostrando de nuevo una tendencia a responder desde sus experiencias dentro de la institución:

Su labor y actividad aquí sería el acompañamiento, el acompañamiento permanente y constante que no solamente al docente, sino como con ese núcleo familiar, que permita que estas dinámicas de los jóvenes mejoren y en su rol también, o vínculo que tienen dentro de la familia, y acompañar al docente en una cercanía permanente que permita fortalecer lo que te decía ahorita, esos vacíos conceptuales que tienen los muchachos y esas dificultades de socialización con los demás. (Pr1 20 de abril 2017).

Otro profesor ilustra un poco sobre la manera en que se desarrolla el acompañamiento y la asesoría:

Bueno, la labor del psicólogo es acompañar y asesorar a los docentes y a los padres de familia, desde su conocimiento de psicología, sobre cosas como por ejemplo el comportamiento del estudiante, sobre uno como docente cómo puede trabajar teniendo en cuenta los diagnósticos. El psicólogo puede ayudarle a la familia como en esos hábitos de casa, o sea hábitos de trabajo, actividades en la casa, entonces da todo ese tipo de herramientas o asesorías a la familia de cómo tener unos buenos hábitos con sus hijos para poder tener un mejor desarrollo, entonces evalúa qué pasa en la casa que está

fallando, y cómo podemos como institución nosotros apoyarles en ese proceso de enseñanza, o ese tipo de crianza. (Pr2 3 de mayo 2017).

En ese sentido, todos los entrevistados hasta ahora acuerdan que en su labor en este campo el psicólogo asesora y orienta a los padres de familia y a los estudiantes, la mayoría indican que también hay un asesoramiento al colegio como institución, y a los profesores de manera particular, desarrollando de esta manera un papel de facilitador, o de medio, a través del cual se favorece el vínculo entre estos participantes.

Los profesores mencionan particularmente la sugerencia de estrategias en este proceso de acompañamiento y asesoría, y agregan que está dirigido no sólo a las relaciones sociales y las dinámicas disciplinares, sino también a los procesos de convivencia en el aula y a los procesos pedagógicos mismos; mientras que los padres de familia focalizan su atención en la resolución de conflicto y el contacto con la institución.

La exposición de la psicóloga recoge estos mismos elementos, añadiendo a esto el acompañamiento a los procesos de desarrollo emocional y social de los estudiantes de manera general en la institución, y otros elementos que ayudan a contextualizar, en tanto afirma que:

Yo creo que el gran rol del psicólogo en una institución educativa general y como esta, aún más en una como esta, es realmente el proceso de acompañamiento y asesoría, el papel del psicólogo, o por lo menos el que yo siento que tengo es ese, yo asesoro y acompaño procesos, procesos que normalmente no son propiamente psicológicos, pero que tienen un alto componente psicológico, como el aprendizaje, es un proceso psicológico, pero es un proceso que requiere de otros elementos pedagógicos, de docencia, de relación y demás, pero yo no enseño, yo acompaño ese proceso, yo asesoro

ese proceso, acá yo asesoro que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más adecuado que se puede, teniendo en cuenta las características de ese estudiante, yo asesoro el proceso de convivencia y acompaño los procesos de convivencia de los estudiantes tomando en cuenta eso, yo acompaño y asesoro el desarrollo emocional y social que también es un componente de la escuela en la institución educativa, pero yo hago eso, mi gran función no está en enseñar, es más desde el área del acompañamiento y la asesoría.(Psicóloga de la institución, 19 de abril 2017).

Como se puede ver, resulta significativo su parecer en relación a cómo la práctica profesional del psicólogo en instituciones regulares, en su opinión, se compone de los mismos elementos, el acompañamiento y la asesoría; y que tales aspectos están dirigidos a la optimización de los procesos acarreados y sus resultados, indicios de diferencias entre la institución estudio de caso y otras instituciones se observan en el énfasis que la profesional en psicología sitúa a la consideración de las características de los estudiantes para el apropiado desarrollo de las actividades, un tema al que se regresará en el próximo apartado.

7.3.2. Temas recurrentes, necesidades perennes

La experiencia de los entrevistados indica que hay una gran variedad de temas o asuntos que se ven constantemente en la práctica profesional del psicólogo en este campo, mientras que los profesores hablan de fenómenos que ocurren en la institución como:

El asunto de la convivencia, considero que hay un vacío en lo que es la parte de la sexualidad, a veces no se le hace mucha fuerza a eso, el asunto de la farmacodependencia también se ha trabajado fuertemente, pero básicamente el asunto de la convivencia, es lo que más se ha trabajado aquí en la institución, porque es de lo que más adolecemos acá,

tenemos jóvenes que no saben convivir, o se les dificulta mucho comunicarse con el otro.

(Pr1 20 de abril 2017)

Además los profesores afirman que:

Mucho con el bullying, el trabajo pues como de la convivencia entre ellos que es muy complicada, en algunas ocasiones es muy complicada, mmm... el respeto, las palabras soeces, y las escuelas de padres, o sea las relaciones entre padres e hijos. (Pr2 3 de mayo 2017).

Los padres de familia se enfocan en elementos relacionados al contacto con los estudiantes, como: “yo creo que eso en un colegio tradicional no se ve, o sea, como ese seguimiento personalizado a los niños (...) veo que es un tema normal.” (Pf2 9 de mayo 2017), y:

Estrategias con referencia a TDAH, que es lo más común, ya viene la cuestión del autismo, la cuestión del asperger, la cuestión de obviamente otros tipos de trastornos que pueden no facilitar el trabajo del estudiante dentro de clase. Obviamente también dentro de los casos particulares él viene también a intervenir. (Pf1 20 de abril 2017).

Las declaraciones de la psicóloga abarcan los aportes de los demás entrevistados y expande un poco más sobre los temas; su recuento se divide en temas según los distintos grupos poblacionales, en el caso de los padres de familia dice que:

Las quejas más recurrentes en psicorientación o las temáticas más recurrentes son pautas de crianza, eso siempre pasa, pautas de crianza y problemas intrafamiliares, de relación papás-hijos, hermanos, y demás problemas familiares o dinámicas familiares que afectan al estudiante. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

En el caso de los profesores y del área administrativa dice que:

El gran requerimiento es a nivel de convivencia, o sea ‘hay dificultades con este estudiante’, ‘pelea mucho’, ‘se integra o no se integra a un grupo’, y lo otro es ‘qué hago con este estudiante’, ‘no sé cómo hacer que trabaje’ ‘o que rinda’. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Con respecto a los estudiantes expresa que:

Ahí si puedes desglosar lo que sea, hay dos grandes problemas, lo que la institución requiere del estudiante y lo que el estudiante siente, en el área de lo que el estudiante siente hay muchos problemas, el primero es relaciones interpersonales, en segundo lugar lo que aqueja al estudiante que no forma parte de el mismo, ‘tengo problemas en mi casa’, generalmente es una gran situación, ‘en mi casa pasa esto o aquello’, eso son como las grandes cosas que los estudiantes piden, ya de ahí... desglosa, es todo tipo de situaciones, los estudiantes son muy variados. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Temas recurrentes en la práctica profesional del psicólogo en este campo según los entrevistados son: la convivencia entre estudiantes dentro y fuera del aula de clase, la sexualidad, el consumo de drogas, las dinámicas familiares, las dificultades intrafamiliares, las pautas de crianza y la motivación de los estudiantes hacia el estudio. La psicóloga expresa sin embargo que tal búsqueda de la motivación tiene un carácter particular, argumentando que:

Uno casi nunca recibe preguntas pedagógicas, es lo más curioso, uno casi nunca recibe preguntas del estilo como ‘cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje’, es muy

enfocado todo hacia el estudiante y no lo que se hace en el aula con él. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Además, continúa diciendo que tal preocupación por los estudiantes está también presente en otras instituciones educativas, que es una temática compartida aunque con algunas diferencias:

El gran requerimiento que tiene la institución y que no tiene otro colegio, que yo no he vivido en otro colegio, es por la población que tenemos (...) ¿cuál es la especificidad acá?, el tipo de población que tenemos, que como tenemos una población con ciertos requerimientos, nos genera ciertas dinámicas diferentes que hay que entrar a saber cómo manejar. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Y enseguida agrega:

En todos los colegios los docentes preguntan, o bueno, en los colegios que he tenido la oportunidad de conocer, es muy común esa frase, ‘qué hago con cierto estudiante’, lo que pasa es que varía la problemática que aqueja al estudiante, entonces ¿en qué se diferencia con la institución? En nada, o sea, nosotros acá también tenemos que hacernos esa pregunta, de la mortandad académica, de los problemas disciplinarios, lo único que varía es que cuando nos tenemos que sentar a preguntar, o el docente pregunta, o el colegio pregunta ‘¿qué hacemos con este estudiante?’, nosotros tenemos que incluir ahí la variable de ‘qué hago con este estudiante que tiene este diagnóstico’. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Añadiendo este último comentario a los que han sido expuestos ya por otros entrevistados con respecto a las características o los diagnósticos de los estudiantes, se percibe cómo a pesar de que tal tema es una peculiaridad recurrente en la institución, la referencia a tales características no es

el foco de atención, así pues, mientras en otras instituciones la pregunta recurrente es "qué hacer con X estudiante", en la institución del caso de estudio la pregunta cambia a "qué hacer con X estudiante que tiene X diagnóstico", lo que necesita, claro está, de consideraciones y acciones diferentes, pero el tema es en esencia el mismo: cómo manejar, motivar, contener o asesorar al estudiante.

Aunque los profesores no mencionan los diagnósticos como un tema recurrente en respuesta a la pregunta específica, sus comentarios a través de la entrevista validan la opinión de la psicóloga, pues se refieren a las necesidades en función de las adaptaciones que se requieren en la institución en los diferentes planos, como el académico o el disciplinar.

7.3.3. Necesidades particulares, funciones y actividades adicionales

La búsqueda de información respecto a las funciones o actividades que el psicólogo desarrolla en su práctica profesional en la institución revela una amplia plétora de acciones acometidas, mientras un padre de familia, Pf2, da un relato corto: "ella hace las escuelas de padres, y pues yo veo que ella camina por allí y por allá, no sé si es observando a los niños, pero sí he visto que está muy pendiente con las profesoras, los niños..." (9 de mayo 2017), otro padre de familia retoma las mismas actividades, relacionándolas de manera peculiar con otras dentro del proceso al manifestar que:

La primera [función/actividad] sería escuchar, el psicólogo es parte primordial de esa labor de escucha, la segunda aconsejar, y en el caso necesario, intervenir, ya con los tres componentes que veníamos hablando, con la familia, el colegio o el estudiante mismo, dependiendo quien sea... o dónde sea el origen de las dificultades, digámoslo de esa manera. (Pf1 20 de abril 2017).

Posteriormente este mismo padre de familia opina que: “Tengo entendido que dentro de las funciones del psicólogo del colegio no está la parte del tratamiento directamente, pero sin embargo está la cuestión de orientar precisamente al padre de familia.” (Pf1 20 de abril 2017), mientras que sólo la psicóloga hace un comentario similar, separando el trabajo clínico de aquel realizado en una institución educativa, los demás entrevistados no mencionan el trabajo terapéutico, se limitan a utilizar la palabra “intervención”.

Los profesores también hacen mención de actividades que suponen el involucramiento con diferentes personajes, como la familia, la institución, los profesores y estudiantes, pero sus relatos son un tanto más informativos, quizá, de nuevo, por su constante contacto con el profesional en psicología y su estancia al interior de la institución, de esta manera un profesor menciona como funciones del psicólogo:

Atender a esos casos que en realidad se necesita, por ejemplo cuando hay esos casos de... estudiantes con consumo o adicción de lo que sea, o cuando por ejemplo hay situaciones de comportamientos negativos, intervenir y expresar desde su conocimiento que se debe hacer, en casa, desde el colegio y con el estudiante como tal y en la parte académica o con problemas de cognición, la parte cognitiva, involucrarse en qué tipo de trabajo o qué tipo de herramientas se puede utilizar o a qué medidas se le debe exigir o qué tipo de trabajo se le puede realizar dentro del aula, por ejemplo qué adecuaciones tiene que hacer cada profesor a cada estudiante según sus características y diagnóstico. (Pr2 3 de mayo 2017).

Otro profesor subraya la temática de las estrategias, adaptaciones y su utilización en el aula de clase:

En seguimiento, y lo noto mucho aquí, o al menos este año lo he notado mucho, se ha notado la presencia del departamento de psicología, haciendo un seguimiento al grupo docente, de que si estamos haciendo bien la labor, que si no estamos ejecutando X estrategias, nos posibilitan más alternativas, yo siento que es un seguimiento mucho más cercano con el docente y eso ha permitido que se logren o alcancen objetivos positivos; hay un control del departamento de psicología respecto a ese proceso, que es riguroso y es pertinente. (Pr1 20 de abril 2017).

Una vez más las respuestas de los entrevistados se ven recogidas dentro de la respuesta que elabora la profesional, añadiendo además algunas actividades que los demás participantes de la investigación omitieron, pues es finalmente la psicóloga misma quien está totalmente enterada de lo que le corresponde hacer dentro de la institución, así ella reporta que:

Acá como psicóloga debo ejecutar talleres grupales que permitan mejorar la convivencia de la institución, que generalmente son requeridos por la institución, también tenemos la función de ejecutar unos talleres obligatorios, que el ministerio de educación pide por ley 1620, prevención en el consumo de sustancias psicoactivas, sexualidad y habilidades para la vida, también tengo que hacer procesos de asesoría y acompañamiento a estudiantes, padres de familia y planta docente en las diversas problemáticas que traen, estoy en el proceso de asesorar y acompañar todo el eje transversal de necesidades educativas en la institución, tanto a nivel de orientación docente, seguimiento, asesoría a padres de familia, todo lo que tenga que ver con necesidades educativas yo asesoro a los diferentes entes que están relacionados con ese tema, y debo asesorar y acompañar los procesos psicopedagógicos como de convivencia y desarrollo emocional de los estudiantes en la institución, básicamente yo asesoro y acompaño cualquier tipo de situación en la

institución que tenga que ver con el proceso psicoeducativo o de convivencia en la comunidad en general. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

En tan minucioso, reporte añada que:

Hay otras funciones, están las convivencias, que son una especie de actividades grupales para mejorar precisamente la convivencia escolar, está la función de archivar, guardar y describir todo lo que se haga en la oficina, también tengo el proyecto de orientación vocacional y también otro montón de cositas que van saliendo en el día a día, como por ejemplo encargarme de la feria universitaria, de una salida pedagógica, todo siempre y cuando esté dentro de ese marco de esos proyectos y actividades. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

La información recolectada pertinente a las funciones que se desarrollan en la práctica profesional del psicólogo en la institución expone una amplia variedad de actividades que acarrea el profesional. Una de tales actividades que fue reportada por todos los entrevistados es la atención a los casos y todos los procesos involucrados en tal atención, como lo es el contacto con los padres y con diferentes organismos del colegio, como coordinadores y profesores, aportando diversas estrategias o sugiriendo procedimientos para ser llevados a cabo en los distintos lugares, sea con miras a mejorar la disciplina y la convivencia o el desempeño académico.

Otro sector de actividades importante se encuentra en el manejo a las necesidades educativas especiales, a este respecto la psicóloga indica que ella acompaña y asesora todo lo relacionado a este tema, desarrollando por ejemplo orientación a los docentes con el desarrollo de capacitaciones, proponiendo diferentes adaptaciones curriculares y llevando un seguimiento de

las adaptaciones desarrolladas, realizando seguimientos a casos particulares y llevando a cabo asesorías al respecto con padres de familia.

Por lo demás, hay una gran variedad de actividades encontradas que no pueden ser recogidas bajo una única temática, como la realización de escuelas de padres, la realización de talleres a grupos particulares que promuevan la convivencia en la institución, la realización de los proyectos obligatorios para los colegios impuestos por el ministerio de educación, el desarrollo de convivencias o salidas pedagógicas con los diferentes grupos, proyectos de orientación vocacional y el registro y archivado de todas las actividades realizadas.

Por último, hay algunos comentarios no alineados con la expresión de la Psicóloga de la institución: “todo siempre y cuando esté dentro de ese marco de esos proyectos y actividades.” (19 de abril 2017), particularmente uno de los profesores plantea que el psicólogo en la institución juega un papel también en los procesos de admisión de nuevo personal, profesores específicamente y en el manejo de disputas o situaciones entre trabajadores, relacionadas al clima laboral, lo que indicaría que no necesariamente se acarrean actividades enmarcadas en proyectos y que el marco o límite se sitúa más dentro de las necesidades de la institución.

7.3.4 Coaliciones necesarias y una vastedad de redes.

Ante la pregunta sobre las diferentes relaciones que son importantes o útiles para que el psicólogo de la institución desarrolle adecuadamente su actividad, se encuentra diferentes niveles de especificidad, uno de los profesores argumenta que el psicólogo debe entablar relaciones:

Con toda la comunidad, el psicólogo con todos. En todas las instituciones educativas en que he trabajado el psicólogo hace parte del consejo educativo, del cuerpo directivo de la institución, ¿por qué?, porque es una persona que orienta y es más sensato en cada caso,

sabe cómo intervenir tanto en la parte laboral, entre compañeros, el clima laboral, con los estudiantes y con los padres de familia. ¿Y cómo debe ser la relación?, no pues debe ser una comunicación muy clara y de buen trato, pues, siempre tener una comunicación asertiva, siempre, y... ser obviamente prudente, porque el psicólogo es el que observa todos los casos y maneja información, no solamente de estudiantes, sino también de trabajadores. (Pr2 3 de mayo 2017).

Mientras que este participante se expresa desde su experiencia en diferentes instituciones y de su valoración del psicólogo como un elemento importante en ellas, la psicóloga de la institución lo lleva al absoluto, incluyendo a las personas del servicio de alimentación o de mantenimiento en la institución, argumentando razones de unión y dirección, al igual que la importancia de transmitir a los estudiantes una actitud de respeto hacia los adultos como figuras de autoridad, en esa línea manifiesta:

Con todo el mundo, cuando se dice comunidad educativa es absolutamente real el concepto de ‘comunidad’, o sea, hasta la persona que está en la tienda, el colegio anda muy bien cuando todo el mundo está en función de eso, y nosotros procuramos que todos seamos entes de autoridad en la institución, desde el psicólogo hasta la señora que vende tintos, porque igual esa persona es un adulto, nosotros siempre en un colegio se intenta instaurar esa idea del respeto hacia el adulto. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Posteriormente indica que:

Hay personas que trabaja más estrechamente con uno, si a eso vamos, en primer lugar, el cuerpo docente, es súper importante tener una buena relación con el cuerpo docente,

porque el cuerpo docente está con el grupo, tú no, o sea, vos sos uno y no puedes estar en toda parte, mientras que el docente generalmente pasa por muchos grupos, y los que son directores de grupo se apadrinan de sus estudiantes, entonces ellos conocen mucho más cercano cómo es el estudiante. Cuando usted tiene un trabajo muy bien enganchado con un docente usted tiene la mitad hecha, en ese sentido el cuerpo docente es vital.

(Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Uno de los padres de familia hace consideraciones similares en cuanto a la relación que se debe entablar con los profesores, afirmando que:

En el caso del colegio, considero que mucha de la relación es con el docente, el director de grupo, no con todos los docentes porque a veces no con todos los docentes se tiene ese contacto, entonces, en una primera instancia, el docente director de grupo que es quien está más cerca del estudiante dentro del proceso que se lleva dentro del colegio, ya en segunda instancia vendrían los docentes, como en un círculo exterior, entraría también la parte de la legalidad con la coordinación, o sea, tanto coordinadores académicos o disciplinares dependiendo del tipo de dificultad que presente el estudiante. (Pf1 20 de abril 2017).

Cuando se le pide a este mismo padre de familia que caracterice tales relaciones, procede de la siguiente manera:

En el caso de coordinación, considero que debería ser a modo de ‘adviser’, a modo de consejero, es el que dentro del proceso dice ‘mira, esto es lo que lleva el estudiante, él tiene este diagnóstico, sería bueno que trabajáramos de esta manera’ y eso se riega obviamente en todo el grupo docente, porque es como el eco. Con referencia a los profes,

es el que recuerda determinadas cosas, o sea, el monitor, cumple esa función, la función de monitorear, de recordarle al docente el trabajo correspondiente en determinadas estrategias con el estudiante. (Pf1 20 de abril 2017).

Otro padre de familia coincide en mencionar la relación que debe haber con los profesores, explica la importancia de ello desde su experiencia y da su opinión respecto a las otras relaciones:

Debe tener una muy buena relación con los profesores, porque yo veo que eso pasó con la profesora de mi hijo, que como tienen muy buena relación, muy buena comunicación, es fácil comentarle las cosas, entonces yo creo que es clave ahí esa relación con los profesores. Con los niños que los están haciendo seguimiento que tienen el problema también debe haber una muy buena relación ahí, y con los papás, con los chicos que están aquí todo el tiempo se debe tener una buena relación y comunicación, puede ser en descanso conversar y eso, y con los papás igual, con los que no vienen pues por internet, toca por internet, mantener un contacto. (Pf2 9 de mayo 2017).

Mientras que los padres de familia ofrecen su perspectiva en cuanto a la relación con los profesores, uno de los profesores entrevistados tiene una postura que posibilita ver otras facetas de tal relación, así pues, este sostiene que:

La relación con los profesores debe ser, más que laboral, amistosa, porque siento que el asunto de la empatía juega un papel importante acá también, porque a veces nosotros los docentes somos muy cerrados, no nos damos como a la posibilidad de escuchar esas otras propuestas y nos limitamos solamente a nuestro saber y creemos que con lo que sabemos nosotros tenemos y mentiras que no, que es importante escuchar esa tercera persona que

está fuera de y nos puede aportar mucho en el proceso, en ese acompañamiento. (Pr1 20 de abril 2017).

Tal declaración podría ayudar a entender por qué la psicóloga afirma que son pocas las ocasiones en que los profesores hacen preguntas de tipo pedagógico, pues, al menos desde la opinión de este profesor, no basta con una relación estrictamente laboral. En cuanto a otras relaciones que deba entablar el psicólogo, este profesor indica que: “Aparte del docente, con el padre de familia, tener un vínculo más cercano, teniendo en cuenta que los padres conocen esas debilidades o falencias que presentan sus hijos, y esa cercanía hace que logremos mejores avances en esos comportamientos”. (Pr1 20 de abril 2017).

Aunque la psicóloga también menciona a los padres de familia como aquellos con quienes mantiene una relación más estrecha, ella añade otras contundentes razones para justificarla:

Obviamente los padres de familia, yo creo que no hay mucho que explicar en eso, la mitad de los problemas de los estudiantes son de los papás o por los papás o algo que tiene que ver con los papás, entonces los papás son otro grupo de personas con los que vos tenes que entablar muy buena relación e igual hay un componente legal con eso, son menores de edad, y la otra es que vos no te quieres ganar de enemigo a una persona que convive con el estudiante asesorado y el proceso no funciona si no hay un buen acompañamiento. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Resumiendo los comentarios que se refieren a un nivel más específico, o más cercano de relaciones con el psicólogo, todos los entrevistados identifican al menos dos grupos poblacionales con quienes el establecimiento de una relación es imperativo, los profesores y los padres de familia, en cuanto a los últimos se encuentra que la instauración de las relaciones

obedece a razones de beneficencia para los procesos, al igual que de legalidad, debido a que los estudiantes son en su gran mayoría menores de edad, la relación con los profesores es un tanto más compleja, pues se encuentran diferentes razones y tipos de relaciones en la información suministrada por los entrevistados, por un lado la psicóloga explica cómo los profesores pueden desarrollar una mayor cercanía con los estudiantes y conocer más de éstos, debido a que pasan más tiempo con ellos dentro y fuera de las aulas de clase o porque como directores de grupo se apadrinan de los estudiantes de un grupo específico, con quienes tendrán más confianza y hacia quienes tendrán más responsabilidades, por esto, arguye la profesional, es importante mantener una buena relación de trabajo, donde exista la coordinación y el entendimiento.

Por su parte, entre los profesores se encuentran diferentes opiniones, como el hecho que la psicóloga mantiene con ellos una relación de monitoreo, vigilancia o seguimiento en el adecuado cumplimiento de sus labores, que debe manejar una lenguaje claro, asertivo, de buen trato, honesto y prudente, puesto que normalmente maneja información sobre los diferentes grupos poblacionales de la institución y sus integrantes o que debería ser más que laboral y llegar a ser amistosa, puesto que el personal docente puede de esta manera recibir y aplicar más fácil las recomendaciones y llevar a cabo un trabajo conjunto.

También se observa en el reporte de varios entrevistados que es importante y necesario entablar relaciones con personas externas a los procesos que se desarrollan en la institución, al respecto un padre de familia comenta:

En mi caso opte por tener un trabajo independiente para poder estar con mis hijos, pero cuando los papás no están con los hijos ahí tocaría entrar en contacto de pronto con la abuela, o con quien esté con los niños, con quien tenga a cargo los niños en la práctica. (Pf2 9 de mayo 2017).

Otro padre de familia habla sobre el acompañamiento externo en el que están los estudiantes:

Si el estudiante necesita un tratamiento externo, en ese caso sería bueno que el psicólogo mantuviera contacto con el terapeuta correspondiente, sea neuropsicología, sea psicólogo, sea psiquiatra... mantener ese contacto es primordial, porque así ves el avance o el retroceso o la estabilidad del proceso del estudiante y obviamente dar parte en el colegio para que se vea reflejado. (Pf1 20 de abril 2017).

Tal opinión es compartida por la psicóloga, quien además habla sobre cómo ha sido su experiencia en tales relaciones y da indicios que tal relación es algo particular de la institución estudio de caso:

Por ejemplo es muy importante mantener comunicación con los psicólogos que atienden a los estudiantes fuera del colegio o con los organismos que brindan asesoría y sí, intervenciones con ellos, por el tipo de población, es muy difícil, muy complicado, no siempre funciona, pero cuando uno puede mantener comunicación con el psicólogo que hace terapia con ellos afuera, cuando uno puede saber el equipo interdisciplinario de neuropsicología que lo atiende... cuando uno conoce eso, el proceso funciona mejor porque trabajamos de la mano, es un buen ente, son buenos entes y son cosas geniales para hacer, pero no siempre funciona, ha sido muy difícil por lo menos en el caso mío, en este colegio, generar ese tipo de relaciones siempre, pero los casos en los que se ha hecho es genial. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

La profesional ofrece otros indicios que caracterizan al establecimiento de tales relaciones como una particularidad de la institución específica cuando afirma que:

Yo creo que hay veces que un elemento que uno como psicóloga de un colegio olvida es que uno los deja muy a la deriva cuando uno dice ‘no pues lo remito a tratamiento externo y ya’ y siempre es importante que uno esté en seguimiento, así no seas vos el que esté haciendo el tratamiento, pero vos igual sí sabes qué es lo que está pasando.

(Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Una última postura respecto a relaciones con el exterior proviene de uno de los profesores quien comenta que:

Hay entidades que le pueden ayudar a uno, por ejemplo... el centro neurológico de Antioquia, ellos han venido hablando desde la parte neurológica de los niños que tienen diferentes condiciones y nos han dado herramientas, (...) La psicóloga en ese tiempo fue quien consiguió el contacto y luego nos hizo una capacitación a los profesores.” (Pr2 3 de mayo 2017).

Las últimas opiniones resaltadas, muestran que también se deben establecer redes o relaciones con organismos externos a la institución, por su parte un padre de familia señala la importancia de considerar que no siempre es un padre quien está a cargo de los estudiantes, y que en aquellos casos se debe entablar relación con otros integrantes de la familia o con quien en la práctica tenga al estudiante a su cuidado. También se encuentra el recuento de uno de los profesores sobre la utilidad de establecer contacto con otras instituciones que puedan ofrecer servicios relevantes para los integrantes de la institución.

Por último, una opinión un poco más generalizada es que en los casos en los que un estudiante cuenta con tratamiento externo, sea psicológico, psiquiátrico o de otro tipo, es importante establecer contacto con los profesionales que lo llevan a cabo, lo que puede mejorar la

efectividad del acompañamiento desarrollado por ambas partes; al respecto la psicóloga indica que el establecimiento de tal relación es algo particular en la institución objeto del estudio de caso debido a su naturaleza incluyente, dando a entender que no es algo común en instituciones de corte tradicional y que aunque no es fácil establecerla, el hacerlo puede resultar muy útil.

7.3.5. Factores extra-individuales al profesional.

Los dos apartados aquí contenidos exponen la información obtenida en relación a los elementos exteriores al psicólogo que tienen un efecto, positivo o adverso, en su práctica profesional. Se hace una aclaración, y es que aunque todos los entrevistados comentaron sobre el efecto que los padres de familia tienen sobre los procesos, la psicóloga y uno de los profesores mencionaron tal efecto como si actuase desde el interior de la institución, mientras que los demás entrevistados lo identificaron como un efecto externo, por tal razón la mención de los padres de familia y su influencia aparece en ambos apartados como se ve a continuación.

7.3.5.1. La institución educativa y su impacto sobre la actuación profesional

En la identificación de factores dentro de la institución que son externos al psicólogo y que tienen un efecto positivo en su práctica profesional los entrevistados señalan diferentes elementos según su relación con la institución. Para empezar uno de los profesores identifica:

La autonomía que da la institución o la parte administrativa en ejecutar como todos sus proyectos, su plan de trabajo, ese es uno de los pilares fundamentales que yo observo desde afuera, que hay mucha autonomía para que en este caso la psicóloga, ejecute su labor. También el acompañamiento, el acompañamiento y respaldo de parte del colegio al departamento de psicología ayuda mucho. (Pr1 20 de abril 2017).

Los comentarios de otro profesor apuntan a la misma dirección e identifica otros elementos:

Las herramientas que el colegio les brinda, los espacios, el lugar es muy importante, el lugar donde se tenga tranquilidad y se pueda hablar con... en este caso con el estudiante, con un padre de familia; también el tiempo... el tiempo en que... por ejemplo tiene la posibilidad de tener su agenda y dar sus citas para atender (Pr2 3 de mayo 2017).

Uno de los padres de familia contextualiza un poco sobre cómo la autonomía y manejo del tiempo pueden resultar facilitadores para el psicólogo y su actividad cuando identifica:

Yo creo que tiene que ver con los principios, el de la autonomía es uno muy grande, entonces por ejemplo el estudiante que tiene unas responsabilidades, pero si de pronto tiene una dificultad tiene esa posibilidad, dentro del espacio de clase ausentarse para ir al psicólogo, obviamente sin dejar de lado la responsabilidad. (Pf1 20 de abril 2017).

Otro padre de familia, concuerda en la identificación de un apoyo por parte de la institución, pero postula además que algunas actividades pueden generar efectos provechosos cuando identifica:

Yo creo que el hecho de que el colegio apoye esas reuniones de padres, eso debe de ayudar al psicólogo, y yo creo que si uno como papá tiene un problema, en esas reuniones de padres pues ya entablando contacto con la psicóloga es mucho más fácil proceder, entonces las reuniones de padres pueden en sí mismas servir para mejorar los contactos. (Pf2 9 de mayo 2017).

Un elemento similar es identificado por el padre de familia anterior, quien reconoce que:

También está el hecho de que se intenta tener este tipo de capacitaciones para el cuerpo docente, las capacitaciones para el cuerpo docente son importantes dado que recuerda o instruye o hace innovar a los docentes mismos dentro del proceso, lo que hace que las

clases sean más amenas, lo que hace que se vean mejores resultados en el desarrollo de diferentes procesos con determinados estudiantes. (Pf1 20 de abril 2017).

Hasta ahora los entrevistados identifican elementos como el apoyo del colegio; éste puede presentarse en sacar un espacio para capacitar a los profesores, para realizar las escuelas de padres, en brindar un espacio agradable y tranquilo en donde realizar su labor y materiales suficientes para desarrollarla, de manera particular los profesores señalan la libertad o autonomía que el colegio brinda al psicólogo para realizar asesorías a estudiantes, citar padres o para dictaminar el cronograma de realización de los proyectos institucionales que le competen.

También resultan peculiares los comentarios de los padres de familia en relación a actividades específicas como la capacitación de los profesores, argumentando que tales actividades ayudan a innovar en la realización de los procesos, a mejorar el desarrollo y los resultados de éstos. Por otra parte están las escuelas de padres, porque pueden informar de temas importantes y facilita la comunicación entre padres de familia e institución, particularmente con la psicóloga, dicho aspecto posibilita que se inicien procesos, que se hagan seguimientos a procesos ya iniciados, que se recolecte información o en general que se mejore el vínculo entre las partes.

Los comentarios de la psicóloga apuntan directamente a las relaciones, y refuerzan aquella idea de que desarrollar actividades como capacitaciones a los profesores tiene una influencia positiva en la labor. Ella plantea:

Muy específicamente, yo creo que una buena planta docente y un buen equipo de trabajo facilitan mucho, o sea, tener una buena sinergia, tener un buen equipo de trabajo, mantener buenas relaciones con la gente facilita mucho el trabajo, entonces cuando vos

contas con un buen grupo de trabajo el trabajo se facilita, las funciones se facilitan, todo es un pelín más sencillo. (Psicóloga de la institución abril 19 2017).

Adicionalmente, concuerda en que el ambiente y los materiales pueden tener un efecto positivo cuando expresa: “y la otra es una buena planta física, tener una buena oficina, los elementos físicos también ayudan mucho ese trabajo.” (Psicóloga de la institución abril 19 2017).

En relación a los efectos adversos que diferentes elementos de la institución puedan tener sobre la práctica del psicólogo, se encuentran diferentes posturas. Un padre de familia comenta desde su experiencia: “podría ser como pasó el año pasado, yo le dije a la profe que pidiera cita con la psicóloga, nunca se logró esa cita, puede ser eso, que no haya una comunicación entre los profes y la psicóloga.” (Pf2 9 de mayo 2017).

La psicóloga expresa una idea similar e involucra a otros actores, ella expresa:

Aparte de los contrarios de lo que estoy diciendo, si estoy diciendo que es bueno tener un buen equipo de trabajo, obviamente si no lo tienes tiende a ser una cosa que dificulta el proceso; yo creo que en un colegio lo que más dificulta el proceso es el compromiso de los papás, son los papás en general, son una población muy dura de tratar y muchos procesos se caen a largo plazo por eso, porque el papá no quiso, porque el papá no cumplió. (Psicóloga de la institución abril 19 2017).

Un profesor identifica un elemento similar en relación a los padres de familia y habla también de una actitud un tanto general en los estudiantes que puede igualmente tener un efecto adverso:

La falta de acompañamiento de los padres de familia y a veces como la actitud de los jóvenes, que no permiten como que... dejarlos abordar, no dejan que se aborden,

entonces desde ahí siento que esa negación hace que no se avance a veces por momentos.

(Pr1 20 de abril 2017).

De manera peculiar y aislada un profesor indica que:

Sería bueno que sean dos psicólogos de planta, porque pueden ayudar mucho más al procedimiento y más para este tipo de colegios que son de inclusión. Entonces otro psicólogo, por ejemplo un psicólogo en la mañana y un psicólogo en la tarde, porque si no es solamente un psicólogo para todo este tipo de población, para preescolar, primaria y bachillerato, de ambas jornadas, no da abasto. (Pr2 3 de mayo 2017).

Se encuentra además un factor identificado por un padre de familia y por la psicóloga que resulta de interés, pues apunta a que hay factores de la institucionalidad misma que resultan adversos:

Los tiempos, yo considero que el tiempo es una herramienta muy muy corta, digámoslo de esa manera, para todo lo que el psicólogo debe realizar dentro del proceso, entonces si no se maneja bien el tiempo podría ser una dificultad, ¿por qué? Porque... surge una dificultad con un estudiante, el estudiante sale a las dos y la dificultad surgió a la una y media, o a la una y cuarenta, y si se necesita que el psicólogo intervenga... ahí a las carreras no se puede. (Pf1 20 de abril 2017).

Esto en palabras de la psicóloga es expresado como:

Otra cosa que dificulta mucho el trabajo del psicólogo, es que uno quisiera hacer mucho pero el colegio tiene muchas dinámicas que no lo permiten, o sea, el colegio enseña después de todo, entonces uno quisiera hacer mil talleres, pero yo no puedo hacer mis talleres porque ellos tienen que ver clase después de todo o las mismas dinámicas rápidas del colegio, especialmente de este colegio, hacen que muchas cosas no se puedan hacer

como uno del todo quiere, es eso, forma parte de las mismas dinámicas de la institución, pero ahí es donde uno tiene que aterrizar en que la labor tuya en el colegio es de acompañamiento. (Psicóloga de la institución abril 19 2017).

Considerando los factores institucionales externos al psicólogo que de alguna manera restringen o dificultan su actuar, los participantes identifican diferentes elementos, el primero, que no fue identificado por los profesores, es la falta de un buen equipo de trabajo, la falta de una buena relación y comunicación entre los profesores y la psicóloga que facilite la realización de las actividades. Uno de los profesores identificó que la carga laboral es pesada y que la falta de otro psicólogo puede identificarse como una dificultad, puesto que de haber otro facilitaría mucho los procedimientos. También de parte de los profesores se identifica la actitud de los jóvenes, lo poco abiertos o dispuestos que en ocasiones pueden ser ante los diferentes procedimientos, ya sea el contacto directo con el psicólogo o la aceptación y aprovechamiento de las diferentes estrategias sugeridas.

Tanto la psicóloga como un profesor identifican que la falta de acompañamiento de los padres puede representar una dificultad y asumen que tal efecto o impacto sobre la labor tiene lugar como si fuese algo interno a la institución.

También por el lado de los padres y de la psicóloga se identifican algunas dinámicas institucionales como dificultades para la labor, dinámicas que están ligadas al funcionamiento de las instituciones educativas en general y otras que responden a las características de las institución que es caso de estudio; una de ellas es el tiempo, las jornadas en el colegio tienen un tiempo límite y hay unos horarios establecidos, esto puede hacer que responder a una situación de última hora sea complejo o que ocupar más tiempo del esperado para una actividad tenga diferentes implicaciones para la atención de otra.

De igual manera la psicóloga en particular señala que en ocasiones se puede desear hacer mucho, muchas asesorías o muchos talleres, pero que las dinámicas principales de un colegio no permiten realizarlos, como que hay que conservar el horario de clase, que hay que velar por el bienestar académico por encima de otras cosas o que hay algún evento institucional que surge y no se puede contar con un grupo o un estudiante, lo que tendría implicaciones en el manejo del tiempo, añade además que en la institución en particular las dinámicas suelen ser rápidas, de demanda, urgencia o prioridad y esto hace que en ocasiones no toda salga como lo quisiese.

7.3.5.2. Influencias sobre la labor del psicólogo, más allá de los límites de la institución.

El reconocimiento de los elementos externos a la institución que tienen un efecto sobre la práctica profesional del psicólogo en la institución, no es tan uniforme como sucedió con lo demás temas de la investigación; uno de los profesores, quien reconoció el efecto de los padres como interno a la institución, afirma que tales elementos no existen, afirmando:

No, yo siento que aquí el entorno, o sea, el afuera de, no incide en nada, teniendo en cuenta que nuestra población, la mayoría son de otros estratos y son muy distantes a este espacio, yo siento que... no influye para nada. (Pr1 20 de abril 2017).

Por demás hay un elemento identificado por la mayoría de entrevistados, los padres de familia y el influjo variado que pueden tener, de tal manera un padre de familia identifica que: “yo creo que mucho depende de los papás, ahí hay que hacer el esfuerzo para que los papás se pongan en contacto con la profesora, yo creo que eso es lo clave.” (Pf2 9 de mayo 2017). Aparte de señalar el elemento de la simple comunicación como un factor crucial de su actuación y su influencia,

justifica la consideración de los padres de familia como elementos externos a la institución cuando afirma:

Es que nunca están, yo soy un caso excepcional, somos muy pocos los papás que estamos acá, hay otros que firman la matrícula y después a final de año vienen y retiran o vienen cada entrega de notas, pero no hay más, entonces yo los vería como externos. (Pf2 9 de mayo 2017).

Posteriormente aclara cómo los padres de familia pueden influir facilitando o dificultando los procesos, para ello usa un ejemplo:

Somos humanos y las personas somos muy complicadas, ahí en la misma clase de ellos se presentó que una mamá es una persona muy difícil, entonces... ¿eso qué hace?, le complica la vida al niño, le complica la vida al profesor, nos complica... no es que me la complique, pero si crea cierto malestar con los papás, entonces... es eso, las personas somos tan complicadas que podemos ser facilitadores o... podemos ser solución o problema. (Pf2 9 de mayo 2017).

En la misma posición se encuentra un profesor quien ilustra una situación en la que su influjo puede ser favorable:

Los padres, los padres de familia, por ejemplo que los padres de familia asistan realmente a las escuelas de padres, la asistencia es muy poquita, no es fructuosa, entonces que se sientan como comprometidos con ese proceso y eso le ayuda mucho, porque va a existir más padres de familia capacitados, más comprometidos con la formación de los hijos, entonces ya van a haber otros resultados diferentes en cuanto a la institución. (Pr2 3 de mayo 2017).

Este profesor coincide en usar un ejemplo similar al padre de familia anterior, para ejemplificar un momento en que su involucramiento resulta adverso:

Los papás no comprometidos, los que piensan que sus hijos van a estudiar y ya, los papás que no les interesa, pero que al finalizar cuando terminan las calificaciones, que están perdiendo y todo eso, ahí sí aparecen, pero durante todo el transcurso del tiempo del proceso de la enseñanza con sus hijos no. (Pr2 3 de mayo 2017).

En los comentarios de otro padre de familia se encuentra la misma opinión respecto a los padres, pero se mencionan también otros elementos de interés:

El padre de familia y una buena comunicación con el terapeuta, son dos puntos importantísimos dentro del nivel de comunicación que maneja el psicólogo. (...) Tienen una influencia gigante dentro del proceso del estudiante, pero que si no son factores clave dentro del trabajo general, nos van a afectar el trabajo. (Pf1 20 de abril 2017).

Posteriormente hace explícito que la influencia de los personajes mencionados puede tener un carácter u otro, y plantea unos ejemplos para cuando es negativo:

Exactamente los mismos [padres y terapeutas] puede ser obstaculizadores, lastimosamente, exactamente los mismos, a veces el padre de familia no funciona de una buena manera, o duele decirlo, pero simplemente dice 'ah, ya sabemos por qué el niño es así' y ya, o el terapeuta que de pronto irresponsablemente diagnostica, uno, dos, que no hay forma de comunicarse con él. (Pf1 20 de abril 2017).

En cuanto a los elementos externos a la institución que pueden tener un influjo en la labor del psicólogo, se encuentra la opinión generalizada que el compromiso de los padres es un elemento ambivalente para el desarrollo del trabajo, como una navaja de doble filo, puesto que el

acompañamiento familiar es indispensable para el adecuado avance en los procedimientos; si hay un compromiso positivo habrá facilidad y avance, de lo contrario habrá un entorpecimiento. De parte de padres y profesores se plantea el ejemplo de padres que no van siquiera por el boletín de notas o que únicamente tienen contacto con la institución para reclamar éste, y el reconocimiento que su influencia es enorme y su actuación tendrá un reflejo directo en la actitud y las conductas que muestran sus hijos, en el desarrollo y resultado de los procesos que se desarrollan en la institución.

De manera particular, se encuentran otros factores, como la comunicación con los profesionales que hacen acompañamiento externo a los estudiantes, su participación en estas relaciones puede ser de mucha ayuda y la falta de ésta puede también representar un percance para los procesos; si bien la psicóloga no menciona esto como una dificultad, sí aclara que tal situación es más la norma que la excepción y que el contacto con instituciones o profesionales exteriores para estos fines no es muy común.

Un padre de familia expresa cómo pueden darse otras influencias de profesionales o instituciones externas en la labor desarrollada, diciendo que si un estudiante llega con un mal diagnóstico se pueden presentar dificultades en los procesos desarrollados en la institución y nombra esta dificultad como: "el terapeuta que de pronto irresponsablemente diagnostica" (Pf1 20 de abril 2017). En sus comentarios uno de los profesores menciona cómo esta situación se ha dado en el pasado, sea porque no aplican un diagnóstico a un estudiante que muestra claras dificultades o establecen un diagnóstico que no concuerda con las características del estudiante; cualquiera de estas situaciones tendrá implicaciones en la atención al estudiante dentro de la institución.

Por último, dado que la psicóloga ubica también la influencia de los padres al interior de la institución, sus respuestas se centran en elementos no mencionados por los demás participantes

de la investigación. Uno de ellos se refiere a los otros componentes de la vida de las personas que pueden resultar benéficos, ella los identifica como facilitadores:

Cuando los chicos están en deportes, cuando están en cierto tipo de fundaciones y acompañamientos externos eso ayuda mucho el proceso psicológico acá también, pero no necesariamente si no están eso daña el proceso, son como de esas cosas que generan redes de apoyo externas que facilitan los procesos, o sea, no es lo mismo trabajar con un chico depresivo que está en un equipo de fútbol y lo quieren, a un chico que está solo todo el día en la casa y no tiene otra actividad extracurricular. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Adicionalmente, frente a elementos personales, la profesional hace mención de otros aspectos que abarcan o permean la vida de las personas en general, así ella menciona que:

Creo que los procesos psicológicos igual están inmersos en una cultura, que estos chicos están inmersos en una cultura y que aparte de la cultura un contexto social específico, estoy diciendo que la cultura en general a veces ayuda y no ayuda a un proceso, puede ser ambas y eso hablando de cultura en macro (...) la cultura en macro nos hace más difícil o menos difícil el proceso en general, o sea, el consumismo, el capitalismo, la superficialidad de los chicos, todo eso vale. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Posteriormente, hace también referencia a elementos culturales un poco más acotados, diciendo:

Si lo reducimos a un contexto específico, hay contextos sociales específicos que facilitan mucho el proceso psicológico y hay otros que no, por ejemplo, los chicos que viven en un buen barrio, que viven rodeados de cierto tipo de personas, que viven con acercamientos

a ciertos tipos de cosas, por ejemplo a la cultura, al teatro, a lo uno a lo otro, son chicos con mente más abierta normalmente, son chicos que están más dispuestos a hablar contigo. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Esta respuesta resuena con el comentario hecho por uno de los profesores, que identificó una dificultad interna a la institución al decir que: “la actitud de los jóvenes, que no permiten como que... dejarlos abordar, no dejan que se aborden.” (Pr1 20 de abril 2017), los comentarios de la psicóloga podrían ser una explicación para la existencia de tal actitud.

Finalmente, la psicóloga es la única que menciona estos elementos culturales y su influjo sobre la práctica profesional desarrollada, sólo un comentario hace referencia a otro tema cultura, proviene del mismo profesor y dice que: “esa disposición, esa... ser reacios por la conceptualización que se tiene que el psicólogo es para locos, eso es algo muy mítico de nuestra cultura.” (Pr1 20 de abril 2017).

7.4. Conocimiento y opinión sobre la legislación colombiana.

Durante el desarrollo de las entrevistas se introdujo una pregunta que indagaba por el conocimiento y la posición de los entrevistados en materia de las legislaciones colombianas relacionadas a las necesidades educativas o la atención educativa para personas en condición de discapacidad, haciendo énfasis en las directrices relacionadas al trabajo que se realiza con dicha población. Esto se debe a que en el material académico que forma la base conceptual de esta investigación, la importancia del desarrollo legislativo es un tema recurrente.

Por ello, en vista que nadie mencionó el tema, se introdujo la pregunta al final de la entrevista. Sin embargo, no todos los entrevistados tenían mucho conocimiento sobre el tema; de parte de los profesores se encuentran respuestas como:

Yo sé que se está vendiendo la idea de que la educación tiene que ser incluyente en todo el sentido de la palabra, pero personalmente desconozco el asunto de la ley, frente a lo que plantea en relación a estos jóvenes con necesidades, dificultades o discapacidades, entonces no tengo como una respuesta allí. (Pr1 20 de abril 2017).

Uno de los padres de familia se encuentra en la misma posición:

Sé que en los colegios hay la ley de inclusión, pero eso es nuevo... relativamente, sí... de eso sí tengo conocimiento o sea que en los colegios públicos y privados los niños con dificultades tienen que ser aceptados, porque existe esa ley de inclusión y tienen que tener un seguimiento, eso es lo único que sé. (Pf2 9 de mayo 2017).

Otro padre de familia comenta que por su experiencia:

Es muy curioso, dentro del papel y dentro de la ley... tuve la posibilidad de ponerme a estudiar al respecto, más como necesidad por la cuestión de la hija mía precisamente, la ley de inclusión habla mucho sobre todo con estos estudiantes que tienen deficiencia cognitiva, con estos estudiantes que sufren o que tienen el síndrome de Down y habla del hecho de que... de la responsabilidad docente, de la responsabilidad del área administrativa con estos estudiantes y con el entorno que deben manejar, en términos generales, porque en términos específicos se me pasa en este momento. (Pf1 20 de abril 2017).

Solamente en la respuesta de la psicóloga se encuentra un poco más de información, en primer lugar plantea su opinión frente a la ley en general al manifestar que:

Yo creo que es insuficiente, yo creo que facilita mucho, comparativamente a como estábamos, o sea, a como estábamos cuando no era obligatorio, no creo que sea

insuficiente en el papel, es insuficiente en los recursos, somos muy poquitos para todas las necesidades, o sea, la legislación es muy buena para incluir, para decir ‘todos tienen que estar ahí’, pero no para brindar recursos suficientes para que nosotros podamos brindar una atención de calidad. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Posteriormente, habla sobre el sistema evaluativo planteado dentro de las leyes:

El Ministerio de Educación dice ‘incluyan’, pero inclúyamelos pero para pasarlo de grado usted me tiene que confirmar que ese estudiante aprendió ciertas cosas y entonces nos vemos ante la disyuntiva, ¿y qué pasa si ese estudiante no podría aprenderlas igual?, ¿lo dejo hasta octavo y ya?, esas son las grandes preguntas que genera el sistema, es muy rico incluir, genial incluir, chévere, pero la parte de lo que el Ministerio luego requiere con la inclusión... ahí es donde uno dice como... es incongruente. (Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Y cuando se le pregunta específicamente del psicólogo y lo que las leyes implican sobre su labor y las funciones que le adjudican por estar en el equipo multi-profesional de las aulas de apoyo especializadas que se mencionan en la legislación, ella apunta que:

Yo con eso solamente tengo que decir que los mismos colegios no nos dan tanto espacio, a nosotros todavía nos han relegado mucho al papel del consejero emocional y el que resuelve problemas, pero no nos han metido tanto en esa parte ya central del proceso educativo, por eso te digo, normalmente todo el mundo habla de ‘mejóreme al estudiante’, no todo el mundo viene a decir como ‘ven, ¿yo como estoy haciendo esto pedagógicamente?, ¿psicopedagógicamente estoy haciéndolo bien?’, eso casi nunca es una pregunta, yo creo que ese es el lado en el que nos tienen deuda, y en el que también

nosotros no nos hemos abierto espacio, pero ese es el otro campo a nivel de la educación, y de la educación incluyente más, pero es que muchas veces no tenemos tiempo para eso.

(Psicóloga de la institución 19 de abril 2017).

Mientras que los comentarios de la psicóloga serán utilizados en el apartado de la discusión, sobre las respuestas de los otros participantes es necesario resaltar el patrón de desconocimiento que reflejan.

8. Discusión

En esta sección se presenta un análisis de la información recolectada y expuesta en la sección anterior, a la luz de la producción académica que ha sido retomada como base teórica y conceptual de esta investigación, prestando especial atención a los reportes de investigaciones similares desarrolladas en otros lugares del mundo.

8.1. La particularidad de la actividad profesional del psicólogo en la educación especial

Para iniciar este ejercicio de análisis de la información es importante discutir el tema de la primera pregunta realizada durante la recolección de información. Aunque la pregunta hace mención de la educación regular y pide diferenciarla de la educación especial, esto sólo se hace en aras de provocar una respuesta que apunte al foco de atención de la pregunta, es decir, el cambio que hay en la práctica del psicólogo por estar introducido en una atención educativa diferenciada, en este caso en una institución educativa inclusiva.

Lo anterior, responde a que es la práctica profesional misma el objeto de esta investigación, que esta investigación es un estudio de caso único y que realizar una clara diferenciación entre la práctica realizada por el profesional en psicología en el campo educativo regular y el educativo especial, es una tarea compleja que amerita de una investigación en sí misma. Adicionalmente, tal empresa podría ser considerada una paradoja, pues como se dijo en el problema de investigación y en el marco teórico, ha habido una tendencia mundial a adoptar un modelo educativo incluyente, al menos en los que respecta a los aspectos políticos y legislativos en la mayoría de países, de tal manera que inclusive en países como Colombia todas las instituciones, en todos los niveles educativos, se adhieren, en teoría, a un modelo educativo incluyente, por lo que realizar una investigación que diferencie estas dos prácticas requeriría del reconocimiento,

por parte de instituciones educativas y profesionales en psicología, de una práctica inapropiada en vista de la legislación colombiana y la opinión del Colegio Colombiano de Psicólogos.

No es fácil hallar entonces material académico que aborde tal tema directamente (por no decir que es inexistente), afortunadamente sí hay material suficiente para discutir sobre los cambios y las presiones ejercidas sobre la práctica profesional del psicólogo por su introducción en un modelo educativo inclusivo.

Se puede afirmar que hay un cambio para el caso de un modelo educativo inclusivo con respecto a la práctica del psicólogo, este elemento sin embargo, genera múltiples tensiones sobre la práctica en su totalidad, desde su caracterización, las funciones y actividades acarreadas y hasta las relaciones establecidas, por lo que acá se discutirá brevemente sobre la naturaleza de tal cambio en general y en cada apartado correspondiente se hablará de los otros factores.

El cambio constituye un llamado a que los psicólogos se apropien de los principios que fomenta el movimiento de la inclusión, como la justicia y la igualdad social, al igual que la apropiación de los objetivos que persigue y que sean actores cruciales en la consecución de éstos (Bartolo, 2010; MacKay, 2000).

Consecuentemente, los roles y las funciones del psicólogo deben promover también el proceso de inclusión propiamente dicho y por lo tanto, dar un giro paradigmático y adoptar un modelo de intervención social en lugar de uno médico o psicológico (Engelbrecht, 2004; Kauffman y Hallahan, 1974; Kourkoutasa y Xavier, 2010), lo que requiere de otro cambio esencial, un cambio en la imagen del psicólogo y su involucramiento con los alumnos con necesidades educativas, imagen caracterizada desde hace tiempo por la evaluación psicométrica, la rotulación con base a manuales diagnósticos y el trabajo principalmente clínico e individual, por la imagen

de un psicólogo que actúa al interior de las instituciones, con mayor contacto con la población específica y todos los otros involucrados en el tema, como otros profesionales y familiares (Annan y Priestley, 2011; Forlin, 2010; Norwich, 2000; Wedell, 2000). Elementos que se desarrollan con mayor detalle en los siguientes puntos a medida que se irá dando respuesta a los objetivos que tuvo esta investigación.

8.2. Conceptualización de la práctica, funciones y actividades del psicólogo

Para esta investigación la expresión: *conceptualización de la práctica*, hace referencia a la idea, interpretación o construcción que los diferentes entrevistados tienen de la práctica profesional del psicólogo en la institución.

Antes de discutir tal tema, se aclara que esta expresión podría ser también “rol” o “papel”, si bien es cierto que se pueden encontrar múltiples producciones académicas donde se realiza una separación entre estos términos, el uso de estas palabras no es unánime, por lo que su clarificación es una cuestión de toma de postura, al respecto menciona Besse (2007), “Utilizaremos el término rol en lugar de papel por ser su uso más común en el campo de la psicología, aunque para otras disciplinas se prefiera emplear el término papel o en algunos casos, función.” (p. 3).

Adicionalmente, se recuerda que son las contribuciones de Green (2009) y Kemmis (2009) las que conforman la conceptualización teórica del objeto denominado como *práctica profesional* en el presente estudio, para el caso entonces de la conceptualización de tal objeto, se entiende que se refiere a las maneras particulares de concebir lo que dicha práctica es, en qué consiste.

Con base en lo anterior, se puede discutir ahora que la conceptualización de la práctica varía dependiendo de las características particulares de las localidades desde donde se esté hablando;

aun a pesar de esto, se pueden hallar diferentes reflexiones sobre lo que debería ser la práctica en relación al proceso de inclusión.

Como se mencionó anteriormente, la participación del psicólogo en el movimiento de la inclusión y la adopción de los principios promovidos requiere de un cambio del modelo de intervención, de uno médico o psicológico por uno social y mientras esto puede ser considerado cierto, diferentes autores manifiestan diferentes postulados que varían según el nivel de afiliación con tales principios y con tal modelo.

Así pues, se puede encontrar propuestas como las de Bartolo (2010), donde se promueve la imagen del psicólogo involucrado al nivel del movimiento social de la educación especial y que en su práctica refleje tal posición promoviendo el proceso de inclusión, de aceptación de la diversidad, de la justicia social y la relevancia cultural en las instituciones, lo que tendrá implicaciones dentro de éstas, pero el acento recae en el cambio a las estructuras sociales. Tal propuesta resuena con la de Mackay (2000), quien habla sobre un involucramiento más directo con estas estructuras, promoviendo e influyendo en un cambio legislativo hacia el cumplimiento de los principios y objetivos del movimiento de la inclusión.

Adicionalmente, hay otras posturas que si bien se han apropiado de los mismos principios y objetivos, se enfocan más en el aspecto de la práctica profesional de la educación especial y hablan de la adopción de un modelo social y sus implicaciones para la práctica dentro de las instituciones, la cual es el desarrollo de una práctica social, contextual u holística, donde el psicólogo realiza consideraciones multifactoriales e implementa acciones culturalmente relevantes y socialmente justas en medio de relaciones recíprocas y fluidas (Annan y Priestley,

2011). Esto ha sido expuesto por otros autores como: una aproximación de la escuela completa²⁰ (Boyle, Topping, Jindal-Snape, y Norwich, 2011; Deirdra y Kaili, 2012; Forlin, 2010; Kourkoutasa y Xavier, 2010), que como su nombre indica implica la actuación conjunta de toda la escuela, aspecto que implica a los diferentes actores, como profesores, cuerpo administrativo, familiares, entre otros; en ese sentido, su esfuerzo está dirigido hacia cambios sistémicos y organizacionales. Dentro de esta aproximación, la caracterización que se hace de la práctica del psicólogo se expresa de la siguiente manera:

Los psicólogos escolares que adoptan un punto de vista sistémico/ecológico pueden servir como mediadores y coordinadores entre los problemas y las necesidades de las familias, estudiantes y personal educativo, especialmente en caso de situaciones críticas y conflictivas. Actuando como un mediador, el psicólogo entrenado en una perspectiva sistémica está mejor posicionado para hacer frente a situaciones conflictivas dentro de los contextos educativos.²¹ (Kourkoutasa y Xavier, 2010. Pág 1212)

Antes de hablar de las actividades o funciones que se desarrollan dentro de esta aproximación debe advertirse que el tema de la adopción de un modelo social y el consecuente cambio en la conceptualización de la práctica del psicólogo, cuenta con posturas diferentes, de esta manera en el caso particular de Inglaterra, en donde se ha avanzado mucho en el tema de legislación relacionada a la atención a las necesidades educativas especiales y el involucramiento del psicólogo educativo en este proceso, ha habido una significativa producción académica que gira alrededor del establecimiento del rol y de la identidad profesional del psicólogo educativo (Lown et al, 2001; Maliphant, 2000; Norwich, 2000; Wedell, 2000).

²⁰ Whole School Approach, es el término utilizado en inglés.

²¹ Traducción por el investigador.

En estos trabajos se promulga en cambio por una actuación distintivamente psicológica, un balance entre el modelo social y psicológico, lo que involucra un balance entre la contribución que los psicólogos educativos hacen como profesionales en un área de experticia específica y como integrantes cruciales de los sistemas educativos donde trabajan y donde demuestran una capacidad práctica que responde a los problemas educativos, particularmente a los del proceso de inclusión (Wedell, 2000). Acá la actividad profesional del psicólogo es planteada sin tal énfasis en los aspectos sociales: “La principal contribución de los psicólogos educativos para el movimiento hacia la inclusión al interior de los sistemas es contribuir al desarrollo de la flexibilidad en la respuesta a las necesidades educativas especiales, tanto conceptual como operacionalmente”²² (Wedell, 2000. Pág 40).

La adopción de alguna de estas dos posturas, tendrá implicaciones en las funciones y actividades desarrolladas en la práctica profesional, al igual que en las relaciones que en ésta se establecen, en este caso el cambio es sutil, pues ambas posiciones plantean un rango de funciones y relaciones muy similar.

Antes de enfocarnos en las funciones y actividades, es necesario comentar que en la información obtenida por esta investigación sobre el tema de la concepción de la práctica, se pueden encontrar elementos compartidos con las dos posiciones citadas, pues aunque la respuesta unánime de los entrevistados es que la práctica en la institución caso de estudio, corresponde a un proceso de asesoría y acompañamiento, también hay información que habla de la participación del psicólogo como un mediador y como alguien que influye en la respuesta y la atención a las necesidades educativas especiales en la institución.

²² Traducción por el investigador.

Hablar ahora de las múltiples funciones que le son adjudicadas al psicólogo que se desempeña en este campo requiere de dos aclaraciones, la primera es ¿a qué nos referimos con función?, de nuevo, aunque habrá producciones académicas que establecen una definición particular u otra, en la presente investigación el término es retomado desde la conceptualización realizada en el marco teórico sobre la práctica profesional, por lo tanto nos referimos a una acción volitiva y significativa, dirigida a objetivos y que encaja dentro de la práctica profesional desarrollada (Green, 2009; Kemmis, 2009).

La segunda aclaración, es que no se puede desarrollar un consenso de las funciones y actividades que desarrollan los psicólogos (sean nombrados como educativos o escolares) en el campo de la educación especial alrededor del mundo, precisamente tal condición impulsa investigaciones como esta y las similares que han sido retomadas como antecedentes, lo que nos obliga a utilizar ejemplos de casos particulares para discutir el tema.

Por ello, a pesar que se pretende ilustrar una diferencia entre las funciones que son adjudicadas según las dos posturas y modelos mencionados, el social y balance entre el modelo social y psicológico, debe advertirse que en la mayoría de reportes de investigaciones y otros trabajos académicos al respecto se encuentra, independientemente del modelo, el desarrollo de actividades que concuerdan con el tipo de trabajo que se realiza dentro de una aproximación de la escuela completa, es decir, el uso de actividades holísticas o sistémicas que apuntan hacia un cambio institucional y que se desarrollan en medio de relaciones recíprocas, con un énfasis en el desarrollo de estas relaciones, en el trabajo conjunto, en el trabajo preventivo y el trabajo de capacitación de otros integrantes en la institución.

Si bien esto es así en ambas posturas, se encuentran particularices según un modelo u otro y según las condiciones culturales y sociales presentes en el entorno de donde proviene la

investigación o material académico. Para ilustrar los tipos de funciones y actividades desarrolladas según la postura, se recurrirá primero a un ejemplo neutro, que manifiesta el tipo de funciones donde los psicólogos han incurrido desde los tiempos de la conferencia Thayer, para posteriormente resaltar las particularidades de cada una por medio de casos específicos.

Tal caso neutro, proviene del trabajo de Jimerson et al (2008), donde se manifiesta que las actividades en que inciden los psicólogos escolares son: evaluación de niños que exponen algún tipo de dificultad, sea social, conductual, emocional o cognitiva; el desarrollo e implementación de programas de intervención primaria, secundaria y terciaria; consultoría con padres de familia, profesores y otros profesionales relevantes; desarrollo y la evaluación de programas institucionales; desarrollo de investigaciones; y ayudar a formar y supervisar a otros.

Hay diferentes particularidades en relación a algunas de estas actividades y cada uno de los modelos. Para el caso del balance de los modelos social y psicológico, que se ve mejor representado por el caso del Reino Unido, se observan unos principios relacionados a las actividades de los psicólogos, los cuales son expuestos por Lown et al (2001), como: la aplicación de la psicología para promover el sano desarrollo emocional de niños y jóvenes; asegurar como una prioridad el proceso de intervención temprana en el nivel preescolar; estar unido a las estrategias de las autoridades locales de educación para alcanzar las prioridades locales y nacionales relacionadas al incremento de los estándares educativos en las escuelas y promover la inclusión; desarrollar sus servicios en los ambientes escolares, los de las autoridades locales y los familiares; concentrarse en la evaluación, intervención y consultoría; desarrollar aproximaciones de trabajo entre las múltiples agencias para apoyar a las escuelas y a los padres y estar disponibles para los usuarios independientemente de las escuelas.

Son dos los elementos a resaltar sobre las particularidades de este caso, primero el tema de la evaluación y el diagnóstico y segundo el del trabajo multi-disciplinar y entre las múltiples agencias.

El tema de la evaluación y diagnóstico en el Reino Unido está relacionado a la cuestión del establecimiento de una identidad para la psicología educativa y la labor del profesional, asunto que como se mencionó, ha recibido atención en diferentes trabajos académicos (Lown et al, 2001; Maliphant, 2000; Norwich, 2000; Wedell, 2000). De esta manera el diagnóstico es mantenido como foco de atención en la labor como una acción que distingue la relación que mantiene el psicólogo educativo con la educación especial y la que otros profesionales mantienen con ésta (Norwich, 2000). Adicionalmente, aunque múltiples investigaciones de carácter nacional han encontrado que en la práctica el psicólogo ocupa mucho de su tiempo en la actividad diagnóstica y el establecimiento de necesidades educativas especial (Farrell et al, 2006a; Kelly y Gray, 2000), se encuentra también reporte sobre el uso de tal evaluación y establecimiento de necesidades educativas dentro de la respuesta y atención que éstas reciben.

El tema del trabajo entre múltiples agencias tiene que ver con el trabajo multi-disciplinar que caracteriza a la educación especial, en el que el psicólogo participa de la misma manera que en una aproximación de la escuela completa, es decir, involucrándose directamente con la población e indirectamente por medio del trabajo colaborativo entre otros agentes primarios de cuidado como padres, profesores y otros profesionales (Wedell, 2000).

La particularidad del caso radica en que acá se debe considerar también a las múltiples agencias que han sido establecidas en el sistema educativo de los países que componen al Reino Unido, particularmente las autoridades locales de educación y algunos funcionarios en estas

instituciones, como los coordinadores de necesidades educativas especiales²³ que operan desde las autoridades locales y los múltiples profesionales que son comunes en el sistema educativo en el Reino Unido, como psicólogos clínicos, consejeros escolares, trabajadores sociales y profesores especiales que laboran apoyando a las escuelas con el desarrollo de diferentes actividades en la atención a las necesidades, sea porque trabajen en ellas o que hagan un trabajo a tiempo parcial bajo la contratación de las autoridades locales (Farrell et al, 2006a; Lown et al, 2001; Kelly y Gray, 2000).

Analizando estos mismos temas, desde la perspectiva de un modelo de intervención fundamentalmente social se encuentra que el proceso evaluativo y diagnóstico es considerado innecesario y negativo, pues se centra en el establecimiento de la diferencia o la discapacidad y por el contrario se promueven otro tipo de estrategias evaluativas que provean de información que pueda ser traducida e implementada en programas comunitarios o sistémicos, es decir, que se enfoque, en concordancia con el modelo de la inclusión, en los aspectos sociales y estructurales a modificar para responder a la necesidad particular (Annan y Priestley, 2011; Kourkoutasa y Xavier, 2010). Adicionalmente se encuentra un cambio en el tipo de interacción directa con la población, que debe ser fundamentalmente sistémica y multi-factorial en lugar de clínica (Fernández, 2011).

En lo que respecta al trabajo multidisciplinar, en este modelo también se habla del trabajo entre los múltiples involucrados en la atención a las necesidades, aunque el asentó en estas actividades recae en el fortalecimiento de la comunidad, en lugar de temas de monitoreo y formación académica, como pasa en el caso de Inglaterra y el Reino Unido. Adicionalmente se encuentra

²³ SENCO (Special Educational Needs Co-ordinator) es la sigla usada para referirse a estos funcionarios.

que en algunos trabajos, desprendidos de este modelo; se habla de algunas actividades propias, como la intervención en crisis, la resolución de conflictos y el trabajo directo con grupos institucionales. Aunque no se puede puntualizar un caso particular para este modelo, al menos no tan representativo como es el del Reino Unido, se pueden encontrar reportes de investigaciones realizadas en África y Hong Kong-China, (Engelbrecht, 2004; Forlin, 2010).

Con todo lo anterior, se observa el efecto de los diferentes modelos de intervención en la práctica, particularmente en lo relacionado a las funciones y actividades adjudicadas al psicólogo y que aunque ambos modelos compartan algunos aspectos similares, hay implicaciones particulares a los modelos y las idiosincrasias.

Se podría afirmar que la institución estudio de caso de la presente investigación reporta algunas de las mismas similitudes que ambos modelos y casos mencionados comparten, puesto que hay una atención directa a los casos de los estudiantes y un contacto con los diferentes participantes involucrados para implementar estrategias en respuesta a las dificultades, también se reporta el proceso de adaptación curricular o personalizada para los diferentes estudiantes en base a sus necesidades educativas especiales; la planeación y aplicación de diferentes proyectos; el contacto directo con los grupos; y actividades de capacitación en servicios a profesores y consultoría a padres de familia y personal administrativo.

Resulta curioso que algunas de las diferencias entre estos casos y modelos confluyen en la institución. Por ejemplo, ni la evaluación, ni el diagnóstico y ni el trato clínico de los casos de los estudiantes son funciones o actividades dentro de la institución, pero aun así se reciben y son importantes los informes de varios tipos de evaluaciones, el diagnóstico emitido es considerado dentro de la institución y en ocasiones se sostienen relaciones con otros profesionales exteriores a la institución que desarrollan un trabajo clínico con la población de la institución.

8.3. Relaciones entre los involucrados y su influencia sobre la práctica del psicólogo

Durante el desarrollo del apartado anterior se mencionó que las funciones desarrolladas dentro de cualquiera de los dos modelos tenían un carácter sistémico, es decir en medio de una aproximación a todos los sectores de las instituciones. Esto se debe a que con las aproximaciones sistémicas los psicólogos consideran e intervienen sobre las relaciones que se producen entre los diferentes componentes de la ecología organizacional, desde los fondos que proveen los gobiernos o las instituciones privadas, programas institucionales; currículo; la estructura general y los sistemas culturales y sociales específicos de las instituciones, pues se considera que las interacciones entre estos factores necesariamente conllevan un efecto a niveles tanto grupales como personales, y que la actuación del psicólogo en estos ambientes, directa o indirecta, afectará necesariamente dichas relaciones (Annan y Priestley, 2011)..

Wedell (2000), ofrece una plantilla útil para analizar la actividad profesional del psicólogo en ambientes donde se dan este tipo de aproximaciones, generando una matriz que divide las actividades del psicólogo según unas categorías o tipos de funciones a saber: prevención, investigación e intervención y monitoreo y evaluación. Tales funciones, se cruzan con los diferentes clientes o sectores demandantes de la institución entre quienes se realizan estas actividades, como el caso de: niños y jóvenes, agentes primarios de cuidado y los sistemas mismos.

Este tipo de labor donde se tiene contacto con los diferentes participantes en el proceso de atención a las necesidades, es compartido por ambos modelos; con respecto a los niños y jóvenes hay una interacción porque como expone Mata (2005), ellos son el centro o núcleo al que todas las acciones desarrolladas en la educación especial se refieren; se participa con los padres de familia, pues son considerados una influencia importante en el desarrollo general de sus hijos y

porque se acepta que su involucramiento en el hogar y en el proceso educativo beneficia el desarrollo general de niños y jóvenes; los profesores juegan también un papel fundamental, porque representan un apoyo de aquella población y porque el desarrollo de actividades como la consultoría y la capacitación o formación en servicios de la mano de ellos, mejora la capacidad para generar y aplicar intervenciones contextualmente apropiadas; por último, se tiene contacto con otro tipo de profesionales, internos y externos a las instituciones, porque tal actividad facilita el desarrollo del trabajo preventivo y sistémico dentro de la institución (Annan y Priestley, 2011).

A pesar de lo anterior, existen algunas particularidades según el modelo y el caso específico. En el caso del Reino Unido y el balance entre los modelos social y psicológico se busca por ejemplo alcanzar estándares específicos propuestos por el programa denominado: *todo niño importa*, con respecto a la población de niños y jóvenes; adicionalmente, el trabajo con padres tiene dos facetas, una en la que como explica Wearmouth (2012), se les posiciona como personas de interés que pueden decidir en los diferentes procesos llevados a cabo con su hijo, y otra en la que, al igual que profesores y otros profesionales, son considerados como personajes que deben ser tenidos en cuenta para la construcción de un marco conceptual común que nutra de capacidad y flexibilidad a las instituciones para responder a las necesidades particulares.

Adicionalmente, estas relaciones y el desarrollo de actividades se ven marcadas por el complejo sistema educativo establecido, particularmente lo que se refiere a la interacción entre múltiples agencias y a las actividades de monitoreo y evaluación de aquellos que implementan un programa, hacen adaptación curricular, reciben consultoría o formación en servicios (Norwich, 2000).

Así pues, el acento en este modelo y caso está en la expectativa de que con un personal docente especializado, apoyado por los diferentes cuerpos u organismos institucionales cuando éstos han sido bien informados, se pueda responder al amplio rango de complejos desafíos que implica la atención a las necesidades (Maliphant, 2000).

El caso del modelo social y su aproximación varía del anterior por el lugar donde se sitúa el acento, este enfoque social promueve también la acción grupal, sosteniendo que el comprometimiento de los diferentes involucrados en la atención a las necesidades produce no sólo mejores resultados, sino que mejora también las condiciones tanto laborales como personales; se presta más atención entonces al efecto positivo en la comunidad, con un enfoque en el fortalecimiento y preparación de ésta para alcanzar cambios a nivel sistémico que concuerdan con los objetivos del movimiento de la inclusión (Kourkoutasa y Xavier, 2010).

Particularmente, desde este modelo se encuentran algunos reportes de investigaciones donde se plantea que el mero involucramiento del psicólogo en las instituciones educativas genera el involucramiento de otros agentes primarios de cuidado, como profesores, facilitando que estén dispuestos a implementar las diferentes recomendaciones y promoviendo también una apropiación por parte de estos agentes del proceso de atención a las necesidades educativas especiales (Engelbrecht, 2004; Mpofo y Zindi, 1997).

De igual manera, hay investigaciones que plantean que el desarrollo de un vínculo personal entre los diferentes participantes involucrados, como padres y profesores; ayudan a mantener un ambiente positivo en las instituciones que ayuda con los niveles de estrés de estos participantes y con su auto-percepción de capacidades para enfrentarse a los diferentes retos que la atención a las necesidades educativas especiales implica (Anthun & Manger, 2006; Boyle, Topping, Jindal-Snape, y Norwich, 2011).

Desde la postura mencionada, la interacción con otros profesionales se ve marcada por el deseo de evadir la burocracia o la monopolización de especialidades y sectores educativos, por lo cual se plantea cambiar la imagen del experto que presta un servicio a la institución, por la de un integrante de las comunidades disponible e involucrado en la atención a las necesidades y no como un personal de apoyo parcial a la institución y su causa (Engelbrecht, 2004).

En cuanto a los elementos encontrados en esta investigación y lo expuesto hasta ahora en este apartado, se puede afirmar nuevamente que la institución objeto del presente estudio, comparte elementos comunes y particulares de ambos modelos. Por ejemplo, aunque no hay información que hable del involucramiento de los padres en la toma de decisiones, sí los hay sobre su importancia para el desarrollo de los diferentes procesos.

Además, se encuentra que si bien se desarrollan actividades de capacitación y fortalecimiento con los profesores e igualmente se mencionan actividades de trabajo conjunto y se presenta un ejemplo sobre cómo una relación de apoyo personal facilita la disposición de los profesores ante el cambio y los procesos, también una buena parte de la relación con éstos se basa en el seguimiento y el monitoreo, como se puede ver en múltiples respuestas de los profesores entrevistados, incluso en aquellas preguntas que no estaban directamente relacionadas a este tema.

Una particularidad relevante de este caso de estudio es que la relación con profesionales externos a la institución se da en pocas ocasiones, lo que le restringe de aprovecharse de este tipo de colaboraciones.

En lo que corresponde a los diversos elementos que tienen una influencia sobre el desarrollo de la práctica profesional, en diferentes investigaciones se identifica como un elemento facilitador a

la relación que el psicólogo mantiene con otros personajes involucrados, también se habla del apoyo institucional y de unas dinámicas institucionales saludables como facilitadores (Farrell et al, 2006b; Lown et al, 2001).

Por último, resulta de relevancia también que tal cual sucedió con la presente investigación, los mismos elementos identificados como facilitadores pueden actuar como obstaculizadores para el desarrollo de la práctica; en este línea Deirdra y Kaili (2012) hacen mención de algunos elementos que pueden ser tanto positivos como negativos, barreras o desafíos, los cuales son: la flexibilidad de la administración escolar; restricciones o limitaciones estructurales a la cultura escolar (las características culturales y sociales particulares) y la necesidad del apoyo de otro personal para desarrollar un trabajo conjunto y su disposición para aceptar las contribuciones del psicólogo.

8.4. La formación y la experiencia profesional del psicólogo ante unos requerimientos específicos del campo.

El asunto de la formación y la experiencia que capacita a los profesionales en psicología para desempeñarse en el campo de la educación especial es un asunto absolutamente idiosincrático, como apuntan Jimerson et al (2008), hay que hacer consideraciones contextuales en cada lugar para juzgar si en tal localidad la formación, la experiencia y la afiliación a instituciones específicas por parte del psicólogo son requerimientos obligatorios; ya que la acreditación o certificación de la experiencia y la afiliación a instituciones puede ser manejada de múltiples maneras, así por ejemplo en el caso de Hong Kong-China los psicólogos que se desempeñan en esta área están obligados, por mandato del departamento de educación, a tener una afiliación y estar registrados con la asociación de psicólogos de Hong Kong, adicionalmente esta afiliación y registro es evaluada cada tres años, siendo posible tanto su renovación como su cancelación

según unos criterios basados en el desarrollo profesional y la formación continua (Deirdra y Kaili, 2012; Forlin, 2010), en contraste, mientras que en Colombia también existe una asociación similar, el Colegio Colombiano de Psicólogos, y la tarjeta profesional (que comparte características con el registro oficial en la asociación de psicólogos de Hong Kong) puede ser anulada en caso de serias faltas éticas, no hay un proceso de re-acreditación según un tiempo determinado, ni tampoco se requiere de un desarrollo profesional por medio de formación continua para conservarla.

A pesar de esta situación, se encuentran algunas reflexiones que promulgan ideales específicos, Fernández (2011) es particularmente directo cuando afirma que el título de psicólogo no capacita a un profesional para desempeñar las funciones que tal autor le adjudica al psicólogo en el campo educativo, y resalta la necesidad de formación especializada, específicamente sugiere una maestría profesionalizante, en lugar de una con enfoque investigativo, donde se estudien principalmente temáticas propias de la psicología educativa, de la educación especial, sobre la psicología social en la educación, el desarrollo cognitivo, el desarrollo social, emocional, de la personalidad, entre otras (p. 6).

Adicionalmente, sobre la experiencia deseada se plantea una experiencia en trabajo grupal que ayude a los individuos a conseguir cambios positivos; en las dinámicas de los diferentes ambientes sociales y en general en el trabajo que movilice a las instituciones hacia el cambio social deseado (Bartolo, 2010; Kerfoot e Imich, 2000).

Considerando ahora el caso particular de la investigación, se debe reconocer que aunque la profesional en psicóloga de la institución cumple parcialmente con la formación y la experiencia que se puede compilar de las respuestas de los entrevistados, son muy sensatos los comentarios de los profesores y de la psicóloga, respecto a que quizá la formación en el pregrado de

psicología no provee de unos conocimientos que pueden resultar cruciales para el desenvolvimiento en el campo, conocimientos que pueden estar disponibles en un nivel más especializado de la formación, pero no hay regulación en Colombia que impida que un psicólogo sin tal bagaje de conocimientos desempeñe en tal puesto.

Adicionalmente, el comentario que hace la psicóloga donde dice que: “la experiencia en una institución educativa de carácter regular no puede preparar al profesional en psicología para enfrentarse a un ambiente inclusivo”, insta a reconocer que no hay forma de hablar sobre los mecanismos a disposición de los profesionales en psicología para hacerse con la experiencia profesional requerida que les posibilite funcionar en este tipo de instituciones (que en el caso colombiano son dos años según el Ministerio de Educación Nacional), pues aunque se pueden encontrar propuestas de programas o modelos estructurados sobre el desarrollo profesional de los psicólogos que se desempeñan en estos ambientes, como la hace MacKay (2000), no se encontró en el caso de esta investigación una contribución similar en la bibliografía proveniente de otros países o de Colombia.

8.5. La legislación y su influjo sobre la práctica del psicólogo.

Existen básicamente dos maneras en que la estructura legislativa influye en la práctica profesional del psicólogo en instituciones como la del estudio de caso, la primera es indirecta y se desprende del marco conceptual y filosófico que una localidad, país u organización de países adopta en sus documentos oficiales, dictaminando al hacerlo los derechos, la cobertura y las garantías de las personas en condición de discapacidad; la segunda manera es más directa y ocurre con la organización del servicio educativo, su atención a dicha población, los recursos, los responsables, etc.

Así mismo, cuando las legislaciones hacen mención de profesionales específicos, como los psicólogos, inmediatamente establecen criterios de formación y experiencia; amplían o restringen el rol del profesional y las actividades en las que se involucra, como es el caso ilustrado del Reino Unido (Lown et al, 2001; MacKay, 2000); y modifica el tipo de relaciones establecidas y la calidad de éstas.

Adicionalmente, las legislaciones influyen también cuando no hay un adecuado nivel de especificidad y claridad en la organización del servicio; como menciona Forlin (2010) para el caso de Hong Kong-China, este factor es una de las principales barreras para la consecución de los objetivos de la educación inclusiva.

Lo anterior, se puede observar en casos como el de Chile, donde según Ossa (2006), la labor del psicólogo se restringe en su mayoría al ejercicio diagnóstico, pues el ingreso de más población favorece los intereses de las organizaciones particulares, lo que limita claramente la actividad profesional del psicólogo en estas instituciones, o como el caso de Colombia, donde las legislaciones en materia de educación especial son laxas con respecto a la organización del servicio (tal cual se expuso en el marco teórico) y donde hay un limitado desarrollo en cuanto al involucramiento de los múltiples profesionales, entre ellos el psicólogo, que prestan un servicio de apoyo a la población.

Con respecto a los hallazgos de la presente investigación y el tema de las legislaciones se resalta que los comentarios de la psicóloga concuerdan con lo que se encuentra en otros lugares, por ejemplo, cuando habla de algunas incongruencias en relación al currículo hace referencia a una situación que también Forlin (2010) reporta al afirmar que cuando las legislaciones adoptan un modelo inclusivo, pero mantienen un sistema de evaluación tradicional, se generan situaciones conflictivas al interior de las instituciones.

También, cuando alude a las funciones adjudicadas indirectamente por la legislación al psicólogo en instituciones como la del estudio de caso y expresa que ni siquiera las mismas instituciones brindan tanto espacio de trabajo al psicólogo, sus comentarios resuenan con algunas de las influencias adversas a la práctica. Ello recalca que efectivamente hay instituciones que no valoran tanto la figura del psicólogo y no abren tales áreas de trabajo.

Sin embargo, el principal hallazgo es la falta de conocimiento que personajes como profesores y padres tienen sobre los documentos legales, las leyes, los decretos y las resoluciones. Tener un conocimiento de este tema resulta importante en la medida que puede proveer de herramientas a los padres para que tengan más éxito en la búsqueda de una atención educativa para las necesidades de sus hijos, pero en general porque como se afirmaría desde un modelo de intervención social, es dotar de oportunidades y de empoderar a los participantes involucrados en el trato que reciben las personas en condición de discapacidad.

8.6. Lo que deja de aprendizaje el estudio sobre la práctica profesional del psicólogo escolar en el área de la educación especial en una institución en nuestro contexto.

Para dar respuesta al objetivo de esta investigación, que busco reconocer la práctica profesional del psicólogo en el área de la educación especial en una institución de educación inclusiva de la ciudad de Medellín a través de la exploración de su quehacer en el campo; de la interacción del psicólogo con otros individuos involucrados en el desarrollo de éste; y de los factores externos que influyen en dicha práctica;

Vale la pena afirmar que la manera cómo se conceptualiza la práctica profesional del psicólogo en la institución que compone el estudio de caso es unánime; esta práctica profesional es definida como un proceso de acompañamiento, asesoría y orientación. En su práctica profesional en este

campo el psicólogo asesora y orienta a los padres de familia y a los estudiantes, hay un asesoramiento al colegio como institución, a los profesores de manera particular, desarrollando de esta manera un papel de facilitador, o de medio, a través del cual se favorece el vínculo entre estos participantes.

A la hora de identificar las funciones o actividades que componen el quehacer del psicólogo en la institución se observa un amplio y variado campo de acción, en éste un elemento central es la atención directa a los casos y todos los procesos involucrados en tal atención, como lo es el contacto con los padres y con diferentes organismos del colegio, como coordinadores y profesores, aportando diversas estrategias o sugiriendo procedimientos para ser llevados a cabo en los distintos lugares, sea con miras a mejorar la disciplina y la convivencia o el desempeño académico.

Otro sector de actividades importante es el manejo a las necesidades educativas especiales, apoyando por ejemplo a los docentes con el desarrollo de capacitaciones, proponiendo diferentes adaptaciones curriculares y llevando un seguimiento de las adaptaciones desarrolladas, también realizando un seguimiento más cercano a casos particulares y llevando a cabo asesorías al respecto con padres de familia.

Por lo demás, hay una gran variedad de actividades encontradas que no se recogen bajo un tema o proyecto específico, como la realización de escuelas de padres; la realización de talleres a grupos particulares que promuevan la convivencia en la institución; el cumplimiento de los proyectos obligatorios para los colegios impuestos por el Ministerio de Educación por medio de la ley 1620; el desarrollo de convivencias y también salidas pedagógicas con los diferentes grupos; proyectos de orientación vocacional; y el registro y archivado de todas las actividades realizadas

Para el caso del segundo objetivo específico que buscaba reconocer las diferentes relaciones que establece el psicólogo con otros involucrados en el desarrollo de su práctica, se encontró que en la institución estudio de caso el psicólogo mantiene diferentes relaciones para el adecuado desarrollo de su práctica profesional.

Son varios los grupos poblacionales con quienes el establecimiento de una relación es imperativo, los profesores y los padres de familia. También se hace mención de los directores de grupo, el personal administrativo, la comunidad educativa en general e inclusive otros familiares. Otra particularidad de la institución se encuentra en la información sobre el establecimiento de relaciones con organismos externos a la institución para mejorar la efectividad del acompañamiento desarrollado tanto dentro como fuera de la institución.

Por último lo que se encontró en el objetivo específico que tenía como fin describir la influencia de factores externos al psicólogo que afectan el desarrollo de su práctica profesional, fue que dentro de la institución un factor externo que resulta positivo es el apoyo del colegio, particularmente de la administración escolar, éste puede presentarse en sacar un tiempo para capacitar a los profesores, para realizar las escuelas de padres, en brindar un espacio agradable y tranquilo en donde realizar su labor; materiales suficientes para desarrollarla y la libertad o autonomía que el colegio brinda al psicólogo para realizar los proyectos que le competen. También se identifica el beneficio de tener un buen equipo de trabajo, tener una buena relación y sincronía con los profesores, pues facilita el desarrollo de las funciones y las actividades.

Considerando los factores institucionales externos al psicólogo, que de alguna manera restringen o dificultan su actuar, se encuentran diferentes elementos, el primero es la falta de un buen equipo de trabajo, la falta de una buena relación y comunicación entre los profesores y el profesional en psicología que facilite la realización de las actividades. También que la carga

laboral es pesada y que la falta de otro psicólogo puede identificarse como una dificultad, puesto que de haber otro facilitaría mucho los procedimientos y la atención integral de éstos. Se observan también algunas dinámicas institucionales como dificultades para la labor, dinámicas que están ligadas al funcionamiento de las instituciones educativas en general y otras que responden a las características de la institución objeto del estudio, una de ellas es el tiempo, las jornadas en el colegio tienen un tiempo límite y hay unos horarios establecidos que no facilitan ampliar el margen de actuación.

En cuanto a los elementos externos a la institución que pueden tener un influjo en la labor del psicólogo, se encuentra que el compromiso de los padres es un elemento ambivalente para el desarrollo del trabajo, si hay un compromiso positivo habrá facilidad y avance, de lo contrario habrá un entorpecimiento. De manera particular se encuentran otros factores, como la comunicación con los profesionales que hacen acompañamiento externo a los estudiantes, su participación en estas relaciones puede ser de mucha ayuda y la falta de ésta puede también representar un percance para los procesos, tal situación es más la norma que la excepción y el contacto con instituciones o profesionales exteriores para estos fines no es muy común.

Esta caracterización es uno de los primeros acercamientos a tal objeto de investigación bajo este diseño investigativo y expone cómo los psicólogos tienen contribuciones muy importantes en el apoyo a la atención de las necesidades educativas, se espera contribuir al involucramiento del profesional en psicología con este campo de acción, contribuyendo así al mejoramiento del campo de acción mismo, y que se avance en la materia por medio de desarrollos en la academia con trabajos investigativos principalmente.

9. Conclusiones.

Durante la recolección de información en la presente investigación se obtuvieron algunos datos que hablan directamente sobre las particularidades de este campo y las diferencias entre este tipo de instituciones y ambientes educativos tradicionales, lo que permite hacer un llamado para que se le brinde más atención en la esfera académica e investigativa de las diferentes disciplinas y áreas profesionales, no sólo de la psicología, que pueden aportar un valioso apoyo en la atención educativa que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben en nuestros contextos.

En esta misma línea, y como se ilustró en el apartado anterior, se encontraron múltiples similitudes entre los hallazgos de investigaciones que de alguna manera caracterizan la práctica del profesional en psicología en este campo en diferentes lugares del mundo y la presente investigación; si bien la generalización de estos hallazgos depende de posterior desarrollo investigativo en esta área, la caracterización construida y presentada junto con la particular atención a la legislación colombiana en relación a estos temas expuestas en este reporte de investigación, permiten resaltar la importancia del involucramiento del profesional en psicología en el campo de la educación especial, y la necesidad de apuntar a los mismos objetivos que se han identificado en otros lugares, como la adecuada estructuración del trabajo multidisciplinar y el establecimiento de una identidad y contribución profesional clara y pertinente.

Por último, es relevante considerar que si bien para la consecución de estos objetivos y el mejoramiento del campo de la educación especial en general es primordial dedicar tiempo, esfuerzos y recursos a la evaluación de las particularidades contextuales, la falta de homogeneidad entre los esfuerzos y los resultados de los diferentes contextos resulta un obstáculo en la consecución de los objetivos que el movimiento de la inclusión se plantea y los

que supuestamente la mayoría de países, entre ellos Colombia, ha adoptado, por lo que tanto el desarrollo del involucramiento del psicólogo en este campo, como el desarrollo del campo en sí mismo en nuestro contexto pueden tener como referente los casos de naciones que se han involucrado más en el tema; aprovechar estas experiencias permitiría adelantar muchos puntos, como el establecimiento de objetivos de la atención educativa, focos de atención, una adecuada estructuración del servicio, entre otros, y de esta manera ahorrar tiempo, esfuerzos y recursos, garantizando resultados que disminuirán la brecha entre lo que aparentemente han adoptado las políticas colombianas y lo que se observa en la realidad.

.

10. Limitaciones.

La investigación realizada presenta algunas limitaciones a considerar antes de poder formular algunas recomendaciones sobre su aporte para las posibles investigaciones futuras.

Una de las limitaciones es que el diseño de investigación es cualitativo, con un enfoque de estudio de caso único, por lo que los hallazgos no son generalizables, corresponden a los objetivos planteados en la investigación a modo descriptivo. Otra limitación es que por arreglos con la institución, tiempo, y número de investigadores, sólo se realizó el estudio en una de las sedes del colegio.

Por otra parte, el tipo de herramienta de recolección de datos y el manejo de éstos influyó en la cantidad de personas que se ofrecieron para ser participantes y en el número de ellos que pudo ser abarcado por el investigador. En ese orden de ideas si bien la información obtenida cumplió la norma de saturación de información, según los datos requeridos para dar respuesta a los objetivos del estudio, es factible que ampliar los actores sociales participantes brinde nueva información que enriquezca los resultados.

Adicionalmente, es la única investigación entre las que pretenden caracterizar la práctica del psicólogo en el campo de educación especial que conceptualiza su objeto de estudio con base a las contribuciones de Green (2009) y Kemmis (2009), por lo que algunos hallazgos, como los temas recurrentes de la práctica profesional, no son abordados siquiera por otro tipo de producciones académicas, al menos no bajo la misma conceptualización, por lo que no se pudo elaborar sobre ello durante la discusión de la investigación y éstos sólo podrán adquirir uso en futuras investigaciones.

11. Recomendaciones para ahondar en el tema de este estudio

Los hallazgos de la presente investigación comparten conexiones con múltiples trabajos similares realizados alrededor del mundo y tiene por tanto el potencial de ser el primer eslabón de una cadena de investigaciones sobre este tema desarrolladas en el país.

En lo que compete al desarrollo de investigaciones sobre este mismo tema, se plantea que los hallazgos de la presente investigación justifican la adopción, en investigaciones futuras, de un paradigma cuantitativo y se utilice un cuestionario, preferiblemente con preguntas cerradas y abiertas como en varias de las investigaciones precedentes a esta, en múltiples instituciones de manera que se alcance un nivel de generalización y puedan hacer procesos comparativos frente a las categorías operacionalizadas en el tema de la investigación actual.

Por último, pueden desarrollarse también investigaciones cualitativas con un diseño de investigación cualitativo de caso, como la presente y la de Deirdra y Kaili (2012), pero con un enfoque más intrínseco, un enfoque en los casos de las instituciones mismas, de manera que se obtengan diferentes recuentos e informes sobre el objeto de investigación por medio de un acercamiento más íntimo a las instituciones.

12. Nuevos temas de investigación.

La mayor contribución que podría realizar esta investigación es despertar el interés por investigaciones en este campo de acción, no sólo por la posibilidad de explorar un área laboral para el profesional en psicología, sino principalmente por la oportunidad de aportar a los procesos de atención a las necesidades de la población alrededor de la cual giran las acciones acometidas en la educación especial.

Por lo anterior, resulta crucial desarrollar investigaciones en todos los sectores que componen esta actividad, los elementos sociales, profesionales y académicos, en cada uno de estos sectores se pueden desarrollar investigaciones que ilustren cada vez más el panorama en el contexto colombiano, contribuyendo así al mejoramiento de las situaciones laborales y personales de los personajes involucrados en tal atención.

También, es posible pensar en asumir temas por separado, por ejemplo hacer estudio de impacto sobre la implementación de la legislación en las prácticas del psicólogo, de manera que puedan ir orientando ajustes que sean necesarios ser pensados y movilizados para el bien de la población con necesidades educativas especiales.

Por último, se puede tocar el tema de la formación del psicólogo en relación de este campo en particular, pero desde otras visiones, como el caso de las Facultades de psicología o la misma población que es beneficiada, como los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y sus propias comunidades.

13. Anexos.

Anexo 1. Formato de consentimiento informado:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) _____ :

Usted ha sido invitado a participar de la investigación llevada a cabo por el estudiante de pregrado en psicología Mauricio Velásquez Hernández, bajo la supervisión del profesor Robinsson Cardona Cano. El propósito de este documento es informar el propósito de este estudio antes de que usted confirme su participación.

En esta investigación se quiere explorar el desarrollo de la práctica profesional de los psicólogos en el campo de la educación especial en la ciudad de Medellín, con el fin de realizar un reconocimiento inicial de este campo y del involucramiento de los psicólogos en él. Su participación en este estudio consistirá básicamente de una entrevista con duración de aproximadamente 1 hora, donde se indaga por sus experiencias, ideas y conocimientos en relación a la práctica de los psicólogos en el campo. Esperamos que responda con sinceridad y si desea reservarse cierta información, es libre de hacerlo.

Es importante que usted tenga presente que la entrevista será grabada, no obstante la información recogida se guardará con total confidencialidad. Sólo será utilizada para fines de la investigación

y posteriormente analizada para la presentación de resultados. Sus datos se registrarán anónimamente. Su participación es completamente voluntaria y se encuentra en total libertad de retirarse de la investigación en cualquier momento, si así lo desea.

Debido a los objetivos de la investigación y al trato que recibirá la información recolectada se garantiza entonces su privacidad, anonimato, perjuicio, ni compensación económica alguna por ser participantes.

Esta investigación se suscribe a los lineamientos descritos en la Resolución N° 8430 de 1993 del Ministerio de Salud; la Ley 1090 del 2006 (Código Deontológico y Bioético del Psicólogo), y a las demás leyes que rigen la práctica investigativa en Colombia.

Si tiene alguna pregunta sobre los procedimientos de la investigación, puede hacerla ahora.

Agradecemos enormemente su participación en este estudio.

Entendido lo anterior, expreso voluntaria y conscientemente mi deseo de participar en la fase de recolección de información de la presente investigación, y aseguro haber sido totalmente informado de los objetivos, procedimientos y aspectos éticos implicados. Autorizo a los responsables de la investigación a hacer uso de la información recogida guardando mi identidad personal.

Nombre del participante:

Número de identificación:

Correo electrónico:

FIRMA

Mauricio Velásquez Hernández.

Estudiante de Psicología

Robinson Cardona Cano

Asesor de Trabajo de Grado

Anexo 2. Guías de entrevista por grupos poblacionales.

A. Entrevista Psicólogo.

1) Comparando y diferenciando la educación regular de la especial, describa cómo cambia su actividad profesional para el caso de esta institución.

2.1) ¿Describa qué elementos de su formación profesional le ayudan a realizar su labor en el campo de la educación especial?

2.2) Describa cual ha sido su experiencia profesional, haciendo énfasis en la que le posibilita trabajar en el campo de la educación especial.

3.1.1) Describa en qué consiste su actuación profesional en esta institución.

3.1.2) Coménteme ¿cuáles son los temas más comunes, recurrentes, y/o importantes de su actuación profesional en esta institución?

3.2) ¿Cuáles son sus funciones dentro de la institución?

3.3) Con qué otros actores es necesario, importante o útil entablar relaciones para la adecuada ejecución de su actuación profesional dentro de la institución. Por favor describa cómo son esas relaciones.

4.1) ¿Qué factores internos a la institución resultan facilitadores para el desarrollo de su práctica profesional?

4.2) ¿Qué factores internos a la institución resultan obstaculizadores para su práctica profesional?

4.3) ¿Qué factores externos a la institución resultan facilitadores para el desarrollo de su práctica profesional?

4.4) ¿Qué factores externos a la institución resultan obstaculizadores para su quehacer dentro de ésta?

B. Entrevista Profesores.

1) Comparando y diferenciando la educación regular de la especial, describa cómo cree que cambia la actividad profesional del psicólogo para el caso de esta institución

2.1) ¿Describa qué elementos en la formación de los psicólogos considera usted que les permite laborar en este tipo de instituciones?

2.2) ¿Cuénteme que experiencia profesional considera usted que deben tener los psicólogos que ejercen en el área de la educación especial?

3.1.1) Describa, cuál considera usted que es la labor del psicólogo en esta institución

3.1.2) Coménteme según su experiencia cuáles son los temas más comunes, recurrentes, y/o importantes de la actuación profesional del psicólogo en esta institución

3.2) ¿Cuáles considera que son las funciones del psicólogo dentro de la institución?

3.3) ¿Con qué otros actores considera usted que es necesario, importante o útil que el psicólogo entable relaciones para la adecuada ejecución de su actuación profesional dentro de la institución? Por favor describa cómo son esas relaciones

4.1) ¿Qué factores internos a la institución considera usted que resultan facilitadores para el desarrollo de la práctica profesional del psicólogo?

4.2) ¿Qué factores internos a la institución considera usted que resultan obstaculizadores para la práctica profesional del psicólogo?

4.3) ¿Qué factores externos a la institución considera usted que resultan facilitadores para el desarrollo de la práctica profesional del psicólogo?

4.4) ¿Qué factores externos a la institución considera usted que resultan obstaculizadores para el quehacer del psicólogo?

C. Entrevista Padres.

1) Comparando y diferenciando la educación regular de la especial, describa cómo cree que cambia la actividad profesional del psicólogo para el caso de esta institución

2.1) ¿Describa qué elementos en la formación de los psicólogos considera usted que les permite laborar en este tipo de instituciones?

2.2) ¿Cuénteme que experiencia profesional considera usted que deben tener los psicólogos que ejercen en el área de la educación especial?

3.1.1) Describa, cuál considera usted que es la labor del psicólogo en esta institución

3.1.2) Coménteme según su experiencia cuáles son los temas más comunes, recurrentes, y/o importantes de la actuación profesional del psicólogo en esta institución

3.2) ¿Cuáles considera que son las funciones del psicólogo dentro de la institución?

3.3) ¿Con qué otros actores considera usted que es necesario, importante o útil que el psicólogo entable relaciones para la adecuada ejecución de su actuación profesional dentro de la institución? Por favor describa cómo son esas relaciones

4.1) ¿Qué factores internos a la institución considera usted que resultan facilitadores para el desarrollo de la práctica profesional del psicólogo?

4.2) ¿Qué factores internos a la institución considera usted que resultan obstaculizadores para la práctica profesional del psicólogo?

4.3) ¿Qué factores externos a la institución considera usted que resultan facilitadores para el desarrollo de la práctica profesional del psicólogo?

4.4) ¿Qué factores externos a la institución considera usted que resultan obstaculizadores para el quehacer del psicólogo?

14. Lista de referencias.

- Álvarez, C., & Maroto, J. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. Obtenido de Gazeta de Antropología: <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G28-1-14-CarmenAlvarez-JoseLuisSanFabian.pdf>
- Annan, J., & Priestley, A. (2011). A contemporary story of school psychology. *School Psychology International*, 325–344.
- Anthun , R., & Manger, T. (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International*, 259-280.
- Barquero, M. (2002). LAS FUNCIONES DEL PSICOLOGO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PRIVADA SEGÚN LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES. *ESPIGA*, 65-74.
- Bartolo, P. (2010). Why school psychology for diversity? *School Psychology International*, 567-580.
- Beltrán, I., Martínez, L., & Vargas, S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 62-75.
- Beltrán, J., & Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 204-231.
- Berliner, D. (1993). The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice. En T. Fagan, & G. Vandenbos, *Exploring applied psychology: Origins and critical analyses* (págs. 37-78). Washington, DC: American Psychological Association.
- Besse, J. M. (2007). ¿Una psicología de la educación? *Revista de Investigación Educativa* 5, 1-26.

- Bines, H., & Lei, P. (2011). Disability and education: The longest road to inclusion. *International Journal of Educational Development*, 419-424.
- Birch, S., Frederickson, N., & Miller, A. (2015). What do educational psychologists do? En T. Cline, *Educational Psychology* (págs. 3-30). New York: Routledge.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2011). The importance of peer support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 167-184.
- Bradley-Johnson, S., Johnson, M., & Jacob-Timm, S. (1995). Where Will--and Where Should--Changes in Education Leave School Psychology? *Journal of School Psychology*, 187-200.
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *IIPSI*, XII(2), 217-225.
- Bray, S. (2000). The Inclusion Movement: A Goal for Restructuring Special Education. En K. Mazurek, & M. Winzer, *Special Education in the 21st Century Issues of Inclusion and Reform* (págs. 27-40). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Caglar, H. (1995). La psicología en Francia y el extranjero. En H. Caglar, *La psicología escolar* (págs. 143-157). México, D.F.: Fondo de CULTURA ECONÓMICA, S. A.
- Campo Psicología Educativa, (s.f). Rescatado de <http://www.colpsic.org.co/productos-y-servicios/campo-psicologia-educativa/92>.
- Castejón Costa, J. L. (2003). Bases psicológicas de la educación especial. En J. L. Castejón Costa, & L. Navas Martínez, *Unas bases psicológicas de la Educación especial* (págs. 9-30). Alicante: Editorial Club Universitario.

- Castorina, J. (2011). Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y hepigistemológicos. *Educación, lenguaje y sociedad*, 15-37.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 31-54.
- Charles, D. (1987). The Emergence of Educational Psychology. En J. Glover, & R. Ronning, *Historical Foundations of Educational Psychology* (págs. 17-36). New York: Springer Science+Business Media.
- Coll, C. (1990). Psicología, educación y psicología de la educación. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 29-66). España: Alianza editorial.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Cook, B., & Tankersley, M. (2009). Determining Evidence-Based Practices in Special Education. *Exceptional Children*, 365-383.
- COOK, B., & TANKERSLEY, M. (2009). Determining Evidence-Based Practices in Special Education. *Exceptional Children*, 365-383.
- Corinne, S., & Howard, K. (1981). School Psychology and Special Education Students' Placement Decisions: IQ Still Tips the Scale. *Journal of Special Education*, 55-64.
- Corkum, P., French, F., & Dorey, H. (2007). School Psychology in Nova Scotia A Survey of Current Practices and Preferred Future Roles. *Canadian Journal of School Psychology*, 108-120.
- D'Amato, R., Zafiridis, C., McConnell, E., & Dean, R. (2011). The History of School Psychology: Understanding the Past to Not Repeat It. En M. Bray, & T. Kehle, *The Oxford Handbook of School Psychology* (págs. 1-93). New York: Oxford University Press.

Davis, A. (2008). Children With Down Syndrome: Implications for Assessment and. *School Psychology Quarterly*, 271-281.

Decreto 1860. (3 de Agosto de 1994). *por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.*

DECRETO 2082. (18 de Noviembre de 1996). *por el cual se reglamenta la atención educativa para personas.*

Decreto 2247. (11 de Septiembre de 1997). *por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.*

Decreto No. 366. (9 de Febrero de 2009). *Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.*

Deirdra, I.-H. W., & Kaili, Z. (2012). School Psychology Services in Hong Kong and Implications for Special Education and Professional Development. *Journal of the International Association of Special Education*, 64-68.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 162-167.

Dunn, J. (1965). School Psychology: Past, Present, and Future. *The University of Kansas Bulletin of Education*, 12-23.

Dykeman, B. (2006). Alternative Strategies in Assessing Special Education Needs. *Education*, 265-273.

Educación, M. d. (2003). Recuperado el 14 de 07 de 2015, de

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

- Eloff, I., & Ebersohn, L. (2004). Introduction to Educational Psychology. En I. Eloff, & L. Ebersohn, *Keys to Educational Psychology* (págs. 3-9). Cape Town: Formeset Printers.
- Engelbrecht, P. (2004). Changing Roles for Educational Psychologists Within Inclusive Education in South Africa. *School Psychology International*, 20-29.
- Fagan, T. (1992). Compulsory Schooling, Child Study, Clinical Psychology, and Special Education - Origins of School Psychology. *American Psychologist*, XLVII(2), 236-243.
- Fagan, T., & Warden, P. (1996). PUBLIC LAW 101-476: INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT. En T. Fagan, & P. Warden, *Historical Encyclopedia of School Psychology* (págs. 311-313). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Fagan, T., Gorin, S., & Tharinger, D. (2000). The National Association of School Psychologists and the Division of School Psychology - APA: Now and Beyond. *School Psychology Review*, 525-535.
- Farrell, M. (2005). Defining special educational needs. En M. Farrell, *Key Issues in Special Education* (págs. 7-20). London: Routledge.
- Farrell, P., Balshaw, M., & Polat, F. (2000). The work of learning support assistants in mainstream schools: Implications for educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 66-76.
- Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S., Squires, G., & O'Connor, M. (2006). THE WORK OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IN RELATION TO PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN). En P. Farrell, K. Woods, S. Lewis, S. Rooney, G. Squires, & M. O'Connor, *A Review of the Functions and Contribution of Educational Psychologists in England and Wales in light of "Every Child Matters: Change for Children"* (págs. 24-35). Nottingham: DfES Publications.

- Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S., Squires, G., & O'Connor, M. (2006b). FACILITATORS AND BARRIERS TO EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS. En P. Farrell, K. Woods, S. Lewis, S. Rooney, G. Squires, & M. O'Connor, *A Review of the Functions and Contribution of Educational Psychologists in England and Wales in light of "Every Child Matters: Change for Children"* (págs. 82-95). Nottingham: DfES Publications.
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 247-253.
- Forlin, C. (2010). The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International*, 617-630.
- Garner, P. (2009). Historical dimensions and current themes. En P. Garner, *SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS The Key Concepts* (págs. 1-38). Abingdon: Routledge.
- Ghergut, A. (2011). National Policies on Education and Strategies for Inclusion; Case Study - Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1693-1700.
- Giangreco, M., Prelock, P., Reid, R., Dennis, R., & Edelman, S. (2000). Roles of Related Services Personnel in Inclusive Schools. En R. Villa, & J. Thousand, *Restructuring for caring and effective education : piecing the puzzle together* (págs. 360-388). Baltimore: P.H. Brooks Pub.
- Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly*, XXII(2), 145-161.
- Gindis, B. (1995). The Social/Cultural Implication of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education. *Educational Psychologist*, 77-81.
- Glover, J., & Ronning, R. (1987). Introduction. En J. Glover, & R. Ronning, *Historical Foundations of Educational Psychology* (págs. 3-15). New York: Springer Science+Business Media.

- Granado Alcón, M. d. (2006). El contexto científico de la educación especial: bases psicológicas para el diseño y desarrollo de prácticas educativas adaptadas. *Revista de ciencias de la educación*(205), 111-141.
- Green, B. (2009). Introduction: Understanding and Researching Professional Practice. En B. Green, *Understanding and Researching Professional Practice* (págs. 1-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hegarty, S. (1995). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Obtenido de UNESDOC: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=102688&set=0058856AEE_2_453&gp=1&lin=1&ll=1
- Heward, W., & Orlansky, M. (1991). Claves de la educación especial. En W. Heward, & M. Orlansky, *Programas de educación especial* (págs. 9-33). Barcelona: Ceac.
- Holdnack, J. (02 de 02 de 2016). *Pearson*. Obtenido de Clinical Assessment: <http://images.pearsonclinical.com/images/pdf/wisciv/definingtherole.pdf>
- Humphrey, N., Lendrum, A., Barlow, A., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2012). Achievement for All: Improving psychosocial outcomes for students with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 1210-1225.
- Jimerson, S., Oakland, T., & Farrell, P. (2007). Introduction to The Handbook of International School Psychology. En S. Jimerson, T. Oakland, & P. Farrell, *The Handbook of International School Psychology* (págs. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Jimerson, S., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). Where in the World is School Psychology? Examining Evidence of School Psychology Around the Globe. *School Psychology International*, 131-144.
- Jordan, J., Hindes, Y., & Saklofske, D. (2009). School Psychology in Canada A Survey of Roles and Functions, Challenges and Aspirations. *Canadian Journal of School Psychology*, 245-264.
- Kauffman, J., & Hallahan, D. (1974). The Medical Model and the Science of Special Education. *Exceptional Children*, 97-102.
- Kauffman, J., & Hallahan, D. (2011). A History of Special Education. En J. Kauffman, & D. Hallahan, *Handbook of Special Education* (págs. 3-29). New York: Routledge.
- Kelly, D., & Gray, C. (2000). Section 3: Current role of the educational psychology service. En D. Kelly, & C. Gray, *Educational Psychology Services (England): Current Role, Good Practice and Future Directions* (págs. 20-43). Nottingham: DfEE Publications.
- Kemmis, S. (2009). Understanding Professional Practice: A Synoptic Framework. En B. Green, *Understanding and Researching Professional Practice* (págs. 19-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kerfoot, S., & Imich, A. (2000). Psychology in education – adding more value. *Educational and Child Psychology*, 77-92.
- Kourkoutasa, E., & Xavier, M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1210-1219.
- Kramer, J. (1987). School Psychology A DEVELOPMENTAL REPORT WITH SPECIAL ATTENTION TO EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. En J. Glover, & R. Ronning, *Historical*

Foundations of Educational Psychology (págs. 121-129). New York: Springer Science+Business Media.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 19-39.

Latorre Latorre, Á., & Navarro, C. M. (2002). Intervención del psicólogo escolar en educación secundaria. En Á. Latorre Latorre, & C. M. Navarro, *Psicología escolar* Programas de intervención*. (págs. 25-29). Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Lebeer, J. (2011). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in europe. *School Psychology International*, 69-92.

Lee, S. (2005). School Psychologist. En S. Lee, *Encyclopedia of School Psychology* (págs. 473-478). Thousand Oaks: Sage Publications.

Ley 115. (8 de Febrero de 1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*.

Ley 361. (7 de Febrero de 1997). *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*.

Ley estatutaria No. 1618. (27 de Febrero de 2013). *POR MEDIO DE LA CUAL SE ESTABLECEN LAS DISPOSICIONES PARA GARANTIZAR EL PLENO EJERCICIO DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*.

Ley No. 1145. (10 de Julio de 2007). *por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*.

López, J. J. (2008). La fundación en Valencia del primer hospital psiquiátrico del mundo. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 1-9.

Lown, J., & Fox, G. (2001). Reconstructing educational psychology practice. *Support for Learning*, 135-139.

MacKay, T. (2000). Educational psychology and the future of special educational needs legislation. *Educational and Child Psychology*, 27-35.

Maliphant, R. (2000). Quality and quantity demands in educational psychology: Strategic objectives for the 21st Century. *Educational and Child Psychology*, 16-26.

Malone, M., & Gallagher, P. (2010). Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. *Remedial and Special Education*, 330-342.

Martínez, J. (1 de Julio de 2011). Obtenido de

<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Mata, F. S. (1999). CONTENIDOS Y ESTRUCTURA DISCIPLINAR. En F. S. Mata, *Didáctica de la educación especial* (págs. 17-36). Málaga: Aljibe.

Mata, F. S. (2005). La educación especial: aproximación conceptual. En F. S. Mata, *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (págs. 15-35). Málaga: Ediciones Aljibe.

Merrell, K., Ervin, R., & Gimpel, G. (2012). The Historical Context of School Psychology. En K. Merrell, R. Ervin, & G. Gimpel, *School Psychology for the 21st Century* (págs. 18-39). New York: The Guilford Press.

Mialaret, G. (1977a). Cuadro general de las ciencias de la educación. En G. Mialaret, *Ciencias de la educación* (págs. 43-76). Barcelona: oikos-tau, s. a. - ediciones.

Mialaret, G. (1977b). Inter e intradisciplinariedad en las ciencias de la educación. En G. Mialaret, *Ciencias de la educación* (págs. 77-81). Barcelona: oikos-tau s. a. - ediciones.

Mialaret, G. (2001). Ensayo de definición. En G. Mialaret, *Psicología de la educación* (págs. 7-17).

Coyoacán: Siglo veintiuno editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Población con necesidades educativas especiales. En M. d.

Nacional, *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (págs.

20-25). Bogotá: Lagos&Lagos Impresores.

Mpofu, E., & Zindi, F. (1997). SCHOOL PSYCHOLOGY PRACTICES IN EAST AND SOUTHERN

AFRICA: SPECIAL EDUCATORS' PERSPECTIVES. *The Journal of Special Education*, 387-

402.

Muñiz, M. (2010). Obtenido de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)

[en-la-investigacion-cualitativa.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)

Norwich, B. (2000). Educational psychology and special educational needs: How they relate and where

is the relationship going? *Educational and Child Psychology*, 5-15.

Organization, W. H. (2011). Recuperado el 14 de 7 de 2015, de

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de*

psicología, XV(2), 131-145.

Pf1. (Durante entrevista, Abril 20, 2017).

Pf2. (Durante entrevista, Mayo 09, 2017).

Pr1. (Durante entrevista, Abril 20, 2017).

Pr2. (Durante entrevista, Mayo 03, 2017).

- Provenzo, E., & Renaud, P. (2009). SPECIAL EDUCATION, HISTORY OF. En E. Provenzo, & P. Renaud, *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education* (págs. 744-747). London: SAGE Publications.
- Ramírez, A. (2015). *Universidad EAFIT Repositorio institucional*. Obtenido de Universidad EAFIT Repositorio institucional: <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/8282>
- Resolucion 2565. (24 de Octubre de 2003). *Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*.
- Reynolds, C., & Fletcher, E. (2007). HISTORY OF SPECIAL EDUCATION. En C. Reynolds, & E. Fletcher, *Encyclopedia of Special Education* (págs. 1042-1049). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rhodes, R. (2000). School Psuchology and Special Education in Mexico: An introduction for Prationers. *School Psychology International*, 252-264.
- Rodriguez Arango, M. (2001). Perspectiva histórica de la evaluación psicopedagógica en educación especial. *Huellas*(4), 4-14.
- Sánchez, A. (2002). La educación especial a través del desarrollo histórico, social y legislativo. Algunos apuntes para la reflexión. En A. Sánchez, & J. Torres, *Educación especial Centros educativos y profesores ante la diversidad* (págs. 23-58). Madrid: Pirámide.
- School Psychology. (s.f.). Recuperado de <http://www.apa.org/about/division/div16.aspx/>
- Solity, J. (2000). The early reading research: Applying psychology to classroom practice. *Educational and Child Psychology*, 46-65.
- Stake, R. (1999). El caso único. En R. Stake, *Investigación con estudio de casos* (págs. 15-24). Madrid: Ediciones Morata.

- Suter, J., & Giangreco, M. (2009). Numbers That Count Exploring Special Education and Paraprofessional Service Delivery in Inclusion-Oriented Schools. *The Journal of Special Education*, 81-93.
- Theodore, L., Bray, M., Kehle, T., & Dioguardi, R. (2002). School Psychology in Greece. *School Psychology International*, 148-154.
- Thorndike, E. (1903). Introduction. En E. Thorndike, *Educational Psychology* (págs. 1-2). New York: The Science Press.
- Thorndike, E. (1913). The original nature of man. En E. Thorndike, *Educational Psychology Briefer Course* (págs. 1-10). New York: Teachers College, Columbia University.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las . *PERSPECTIVA EDUCACIONAL* , 62-89.
- Torres, J. (2002). El concepto de educación especial: aclaraciones al entramado terminológico. En A. Sánchez, & J. Torres, *Educación especial Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pág. 49). Madrid: Pirámide.
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 62-89.
- Tunmer, W., & Chapman, J. (2002). The Contribution of Educational Psychology to Intervention Research and Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 11-29.
- UNESCO. (1983). *Terminología de la educación especial*. Geneva: ATAR S.A.
- UNESCO. (1994). Recuperado el 14 de 7 de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf>

UNESCO. (Febrero de 1996). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

Obtenido de UNESDOC: [http://www.unesco.org/ulis/cgi-](http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=105593&set=00588569ED_2_437&gp=1&lin=1&ll=1)

[bin/ulis.pl?catno=105593&set=00588569ED_2_437&gp=1&lin=1&ll=1](http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=105593&set=00588569ED_2_437&gp=1&lin=1&ll=1)

Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile.

Educación y Educadores, 45-61.

Warnock, M. (1978). Parents as partners. En M. Warnock, *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (págs. 150-161). London: The Stationery Office.

Warnock, M. (2010). Special Educational Needs: A New Look. En M. Warnock, & B. Norwich, *Special Educational Needs A New Look* (págs. 11-46). Great Britain: Continuum International Publishing Group.

Watkins, M., Crosby, E., & Pearson, J. (2001). Role of the School Psychologist Perceptions of School Staff. *School Psychology International*, 64-73.

Watson, S., & Skinner, C. (2004). Mainstreaming. En S. Watson, & C. Skinner, *Encyclopedia of School Psychology* (págs. 177-179). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Wearmouth, J. (2012). SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS Evolution of the field. En J. Wearmouth, *Special Educational Needs: The Basics* (págs. 28-57). Abingdon: Routledge.

Wedell, K. (2000). Moving towards inclusion: Implications for professional psychological services. *Educational and Child Psychology*, 36-45.

Winzer, M. (1993a). Introduction. En M. Winzer, *The History of Special Education : From Isolation to Integration* (págs. 3-5). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- Winzer, M. (1993b). Education and Enlightenment: New Views and New Methods. En M. Winzer, *The History of Special Education : From Isolation to Integration* (págs. 38-73). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Winzer, M. (1993c). Education For Exceptional Students in North America After 1850. En M. Winzer, *The History of Special Education : From Isolation to* (págs. 121-144). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Winzer, M. (1993d). From Isolation To Segregation: the Emergence of Special Classes. En M. Winzer, *The History of Special Education : From Isolation to* (págs. 313-336). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Winzer, M. (2000). The Inclusion Movement: Review and Reflections on Reform in Special Education. En K. Mazurek, & M. Winzer, *Special Education in the 21st Century Issues of Inclusion and Reform* (págs. 5-26). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Winzer, M. (2006). Confronting difference: an excursion through the history of special education. En L. Florian, *The SAGE Handbook of Special Education* (págs. 22-33). SAGE Publications Ltd.
- Winzer, M., & Mazurek, K. (2005). Current Reforms in Special Education: Delusion or Solution? En J. Zajda, *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (págs. 643-658). Netherlands: Springer Netherlands.
- Winzer, M., & Mazurek, K. (2005). CURRENT REFORMS IN SPECIAL EDUCATION: DELUSION OR SOLUTION? *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, 643-658.

Yarza, A. (2007). ALGUNOS MODOS DE HISTORiar LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN COLOMBIA: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 173-188.