

**INTEGRACIÓN SOCIAL AL CONTEXTO ESCOLAR DE NIÑOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES BASADA EN SU GRUPO DE
COMPAÑEROS DE CLASE**

**MARIA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS
MARIO ANDRÉS PALACIOS CABRERA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
San Juan de Pasto, Agosto de 2007**

**INTEGRACIÓN SOCIAL AL CONTEXTO ESCOLAR DE NIÑOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES BASADA EN SU GRUPO DE
COMPAÑEROS DE CLASE**

**MARIA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS
MARIO ANDRÉS PALACIOS CABRERA**

Asesora

**CARMEN ALICIA MARTÍNEZ MUÑOZ
Psicóloga**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
San Juan de Pasto, Agosto de 2007**

NOTA DE ACEPTACIÓN

ASESOR

JURADO

JURADO

AGRADECIMIENTOS

A Miguel y a Felipe, a sus compañeros y compañeras por permitirnos conocerlos y tratar de comprenderlos.

A la Unidad de Atención Integral, a su coordinadora y docentes de apoyo, por abrirnos sus puertas y permitirnos realizar un aporte a su tan importante labor integradora.

A Maria Mercedes Castañeda y a Claudia Calvache, porque siempre valoraron y apoyaron nuestro proyecto.

Y principalmente a Carmen Alicia quien guió este trabajo con la luz de su amistad y conocimiento.

*A mis padres por su amor incondicional,
a mi hermano por su apoyo constante,
a los abuelos que marcaron mi existencia,
y sobretodo al hombre que amo y que estuvo
conmigo en este arduo pero a la vez satisfactorio
camino de mi vida.*

Maria Fernanda

A todas las personas que de una u otra forma me brindaron el apoyo necesario para seguir adelante. A mi padre y a mi madre, a mis tías, y en especial a la persona que amo con toda mi alma, aquella que no solo ha sido compañera y amiga, sino también una gran mujer.

Mario Andrés

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	7
LISTA DE TABLAS.....	12
LISTA DE FIGURAS.....	13
RESUMEN.....	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUCCIÓN.....	16
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
Descripción.....	17
Formulación.....	20
Sistematización.....	20
Justificación.....	21
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.....	23
MARCO REFERENCIAL.....	24
Marco Legal.....	24
Normatividad internacional.....	24
Declaración de los derechos de los impedidos.....	24
Declaración mundial sobre educación para todos.....	25
Declaración de Cartagena de Indias.....	25
Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.....	26
Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales.....	26
Normatividad y legislación nacional.....	27
Constitución política de 1991.....	27
Ley 115 de 1994.....	28
Decreto 2082 de 1996.....	28
Integración social y educativa.....	28
Desarrollo humano.....	29

Oportunidad y equilibrio.....	29
Soporte específico.....	29
Resolución 2565 de 2003.....	29
Marco contextual.....	29
Unidad de Atención Integral (UAI).....	29
Misión.....	30
Visión.....	30
Principios.....	30
Equidad.....	30
Universalidad.....	31
Calidad y Eficacia.....	31
Integralidad.....	31
Solidaridad.....	31
Servicios.....	31
Diagnostico situacional.....	31
Marco Conceptual.....	32
Discapacidad.....	32
Conceptos asociados a la definición de discapacidad según la Organización Mundial de la Salud OMS.....	33
Deficiencia.....	34
Limitaciones en la actividad.....	34
Restricciones en la participación.....	34
Factores contextuales.....	34
Facilitadores.....	34
Barreras.....	35
Modelos médico y social contemplados por la OMS.....	35
Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	36
Concepción del sujeto con NEE.....	36
Necesidades Educativas Comunes o Básicas.....	36
Necesidades Educativas Individuales.....	37
Necesidades Educativas Especiales.....	37

Características del retardo mental.....	38
Clasificación del retardo mental.....	39
Características de la hipoacusia.....	40
Clasificación de las hipoacusias.....	41
Aproximación a los principios de normalización e integración.....	41
El principio de Normalización.....	41
El principio de Integración.....	42
Como principio.....	44
Como proceso.....	44
Como finalidad.....	44
Integración física.....	44
Integración funcional.....	44
Integración social.....	45
Integración a la comunidad.....	45
La integración en el contexto escolar.....	45
Características Psicosociales de la Integración.....	46
Desarrollo psicosocial en la Infancia y en la adolescencia.....	46
La relación con los adultos.....	47
La relación con los compañeros.....	48
Las relaciones de amistad en la escuela.....	49
Nivel de aceptación del grupo de compañeros.....	53
Competencia Social.....	54
Las situaciones de rechazo y aislamiento entre iguales.....	55
El concepto psicosocial de grupo en la integración.....	57
Definiciones de grupo.....	57
La formación y el desarrollo de los grupos.....	57
Características del grupo.....	59
Tipos de grupo.....	60
Funciones grupales y formas de integración.....	62
El entorno de los grupos.....	63
Dinámica de grupo.....	64

Interacción social.....	64
Estructura social y estructura de grupo.....	66
Normas, roles y status.....	68
Cultura de grupo.....	72
Participación.....	73
Percepción Social.....	74
La percepción de las personas.....	74
Formación de impresiones.....	75
Proceso de atribución.....	76
Percepción de la personalidad.....	76
Factores que intervienen en la percepción social.....	77
Influencia del grupo sobre la percepción.....	79
Atracción interpersonal.....	80
Recompensas y atracción.....	81
Semejanza y atracción.....	81
Proximidad y atracción.....	82
Atractivo físico y atracción.....	82
La atracción en el establecimiento de amistades.....	82
METODOLOGÍA.....	83
Paradigma de investigación.....	83
Tipo de estudio.....	85
Método.....	86
Población.....	87
Unidad de análisis.....	87
Unidad de trabajo.....	88
Técnicas e instrumentos.....	89
Observación.....	89
Cuestionario para sociograma.....	90
Entrevista a grupo focal.....	91
Entrevista individual semiestructurada.....	92

Procedimiento.....	94
RESULTADOS.....	101
DISCUSIÓN.....	142
Dinámica de grupo y estructura grupal.....	144
Posición de los niños con NEE en la estructura grupal.....	148
Percepción social acerca de las personas en condición de discapacidad.....	157
CONCLUSIONES.....	164
RECOMENDACIONES.....	169
REFERENCIAS.....	171
ANEXOS.....	178
ANEXO A. Guía de observación.....	179
ANEXO B. Formato de cuestionario para sociograma.....	181
ANEXO C. Guía de entrevista a grupo focal (primera sesión).....	182
ANEXO D. Guía de entrevista a grupo focal (segunda sesión).....	183
ANEXO E. Guía de entrevista individual semiestructurada.....	184
ANEXO F. Matriz de elecciones positivas y negativas para trabajar en clase.....	185
ANEXO G. Matriz de elecciones positivas y negativas para estar en recreo.....	186
ANEXO H. Transcripción de entrevistas a grupo focal.....	187
ANEXO I. Transcripción de entrevista individual semiestructurada a Miguel (niño con Retardo Mental Leve).....	203
ANEXO J. Transcripción de entrevista individual semiestructurada a Felipe (niño con hipoacusia).....	214
ANEXO K. Registro fotográfico.....	224

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de categorías analíticas.....	97
Tabla 2. Estructura social del grupo de compañeros y posición que en ella ocupan los niños con NEE.....	102
Tabla 3. Normas de la interacción que se establecen durante la clase y en el espacio del recreo entre el niño con NEE y sus compañeros y compañeras.....	112
Tabla 4. Percepciones del los niños con NEE respecto a la posición que ocupan en la estructura social del grupo de compañeros y a las relaciones que con ellos establecen.....	124
Tabla 5. Percepciones sociales, de los compañeros y compañeras respecto a las personas en condición de discapacidad.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Procedimiento investigativo.....	95
Figura 2. Sociograma de elecciones positivas para estar en el recreo..	104
Figura 3. Sociograma de elecciones positivas para trabajar en clase...	105
Figura 4. Átomo social para estar en recreo (niño con RML).....	108
Figura 5. Átomo social para trabajar en clase (niño con RML).....	109
Figura 6. Átomo social para estar en recreo (niño con hipoacusia).....	110
Figura 7. Átomo social para trabajar en clase (niño con hipoacusia)...	111
Figura 8. Sociograma de elecciones negativas para estar en el recreo.	120
Figura 9. Sociograma de elecciones negativas para trabajar en clase.	121

RESUMEN

En la presente investigación, se pretende comprender como se presenta el proceso de integración social al contexto escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a condición de discapacidad. Para tal fin se recurrió al paradigma de investigación cualitativo desde una perspectiva epistemológica hermenéutica y al método etnográfico, utilizando como técnicas de recolección de información la observación participante, la entrevista semiestructurada individual y a grupo focal y el sociograma. La triangulación de la información obtenida a partir de estas técnicas, permitió evidenciar la importancia que tiene para el proceso de integración social, que el niño con NEE sea reconocido y valorado como parte de la estructura informal de su grupo de compañeros, que logre establecer relaciones de amistad con ellos y finalmente que estos posean percepciones y actitudes favorables respecto a la población en condición de discapacidad.

ABSTRACT

The purpose of this research paper is to understand how the process of social integration shows up in the school context of the children with special educational needs associated to condition of disability. For such goal the paper was developed under the paradigm of qualitative investigation from hermeneutic epistemological perspective and according to the ethnographical method using as techniques of collecting information: the participating observation, the individual semi structured interview, the focal-group interview and sociograma. The triangulation of the gotten information through the mentioned technologies, allowed to reveal the importance to the fact of recognizing and valuing the child with special educational needs as part of the informal structure of his-her group being able to establish relation with his-her classmates and finally that the later students display favorable attitudes and perceptions regarding the people with disabilities.

INTEGRACIÓN SOCIAL AL CONTEXTO ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES BASADA EN SU GRUPO DE COMPAÑEROS DE CLASE

La integración social al contexto escolar de un niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a condición de discapacidad, resulta un proceso muy complejo ya que implica trascender del espacio físico que se le proporciona como alumno y de las adecuaciones curriculares que se realizan para su aprendizaje hacia la comprensión de toda una serie de elementos psicosociales que permitan dar cuenta de si el niño con NEE ocupa una posición significativa dentro de las estructuras sociales y grupales a las cuales se inserta. En este sentido el presente trabajo parte del reconocimiento del papel fundamental que desempeña el grupo de compañeros en el proceso de socialización de todo niño y de la importancia que tiene el establecimiento de relaciones significativas con los pares como indicador de un adecuado proceso de adaptación al contexto escolar, por ello el objetivo primordial de este estudio investigativo es comprender como se genera este proceso de integración social a partir de la dinámica del grupo de compañeros y compañeras de clase, para lo cual resulta necesario acercarse al quehacer cotidiano de dicho grupo y dialogar con sus actores a fin de reconocer la compleja estructura de normas, roles y status que han construido en interacción, la posición que en ella ocupan los niños con NEE, así como también aquellas percepciones que los compañeros tienen frente a la población en condición de discapacidad y que inciden en su forma de relacionarse con ella .

Coherente con los propósitos de este estudio, se recurre a un paradigma de investigación cualitativo desde una perspectiva hermenéutica así como a elementos del método etnográfico que en conjunto, representan una forma particular de acercarse a la realidad, la cual no es vista como exterior a los individuos sino como una construcción social compartida y que por tanto requiere para su comprensión, que se otorgue un papel primordial al punto de vista de sus actores, a los significados y sentidos que atribuyen a su realidad.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Descripción

Con base en lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (2001), se puede apreciar cómo el concepto de discapacidad ha evolucionado desde un modelo de intervención exclusivamente médico y centrado en el individuo, hasta un modelo social en el que se concibe la discapacidad como un conjunto de condiciones que pueden ser generadas por el contexto social con el que la persona interactúa, lo cual sugiere la necesidad de un mayor compromiso de la sociedad a la hora de realizar las modificaciones ambientales necesarias que promuevan la participación e integración efectiva de las personas en condición de discapacidad a todos los ámbitos de la vida social tales como el laboral, el recreativo y el educativo.

Al igual que el concepto de discapacidad, el concepto de integración ha tenido también una evolución significativa, principalmente en el ámbito de la educación, en el cual se ha pasado desde la marginación y la institucionalización, hasta la formulación de principios como el de normalización e integración, a partir de los cuales se busca que la educación no se dirija a la discapacidad de la persona, sino que contemple sus Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las que se les otorga un carácter relativo y contextual.

En el marco de la normatividad nacional que sustenta la atención educativa para la población con NEE, (Constitución Política de Colombia, artículos: 13, 16, 47, 67, 68, 70, 78, 79, 1991; Ley 115, 1994; Decreto 2082, 1996; Resolución 2565, 2003) se reconoce la necesidad de generar acciones pedagógicas, terapéuticas y tecnológicas, que promuevan no solo la integración académica sino también la integración social de las personas con discapacidad o con capacidades y/o talentos excepcionales. El análisis de este marco legal, por el cual se rigen los programas encargados de brindar atención educativa a esta población, permite deducir que ambos tipos de integración -la académica y la social- deben presentarse como parte de un mismo proceso; sin embargo, se hace evidente la tendencia a hacer mayor énfasis en los aspectos

esencialmente académicos de la integración, para los que se han establecido unas líneas de acción claras y concretas tales como adecuaciones curriculares, mecanismos de evaluación y promoción, etc., que permiten dar respuesta a lo que constituye la integración académica, contrario a lo que ocurre con la denominada integración social, respecto a la cual se requiere de una mayor claridad tanto conceptual como metodológica que permita establecer indicadores capaces de evidenciar que la población con NEE está siendo socialmente integrada al contexto escolar.

La integración social implica pues, ir mas allá de una integración física en la que únicamente se le garantice al niño con NEE un espacio dentro del aula, ya que representa un proceso en el que el niño además de ocupar un lugar debe ocupar una posición significativa dentro de las estructuras sociales y grupales en las cuales se inserta. No obstante, este proceso resulta muy complejo ya que requiere de un abordaje multidimensional, el cual trasladado al contexto de la escuela integradora, implicaría no solo trabajar a partir del diseño de adecuaciones curriculares sino también a partir del trabajo directo con los distintos miembros de la comunidad educativa que participan en el proceso de integración del niño con NEE asociadas a condición de discapacidad, es decir los padres de familia, los directivos, los docentes y los compañeros y compañeras de clase. Cabe señalar que aunque todos desempeñan un papel fundamental en este proceso, son estos últimos –los compañeros- quienes ocupan un lugar clave en la integración social del niño con NEE ya que como parte del desarrollo evolutivo del niño en edad escolar, su desarrollo psicosocial se caracteriza por el auge de las relaciones con el grupo de pares; es con ellos con quienes comparte la mayor parte del tiempo y a su vez establece intercambios que posibilitan el surgimiento y perfeccionamiento de importantes habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas que resultan esenciales para el desarrollo integral del niño.

Tal como lo plantea Maxwell (1992), la relevancia de las relaciones establecidas con los pares y compañeros en la edad escolar ha sido expuesta desde la Psicología por varios autores, tales como Damon (1983), quien

destaca de la relación entre iguales: la satisfacción de necesidades de afecto, amistad y diversión; Hartup (1978) quien destaca la función socializadora en las relaciones con compañeros; Mead (1934), Erikson (1968), y Rubin, (1980) quienes resaltan la importancia de las relaciones entre compañeros en la formación de la identidad personal del niño; y otros autores como Asher y Parker (1989) y Hymel y Franke (1985) que recalcan la contribución de este tipo de relaciones a la autoestima del niño y a la percepción de su propia valía.

Sin embargo se debe reconocer que como parte de la dinámica de grupo, en estos intercambios también se pueden generar situaciones de rechazo, indiferencia, agresión, entre otras, producto de múltiples fenómenos y procesos psicosociales, tales como normas, roles, percepciones etc., que se establecen en la interacción entre el niño con NEE y su grupo de compañeros y compañeras de clase. Al respecto, algunos autores como Cabezas (2002) al hablar específicamente del niño con discapacidad, afirman que la percepción que los compañeros tengan de la discapacidad va a modular sus reacciones ante la misma y condicionar la aceptación o rechazo del niño con dificultades. Otros autores por su parte, resaltan los efectos que tiene el aislamiento y el rechazo en la vida de todo niño por ejemplo Ladd (1990), Ollendick, Francis y Baum, (1991) (citados por Aragón, et al., 1999) quienes plantean cómo estas situaciones, lo hacen vulnerable para desarrollar problemas de inadaptación escolar y social y de ajuste emocional.

A partir de lo anteriormente expuesto se evidencia la importancia de considerar al grupo de compañeros y compañeras de clase como una invaluable fuente de información a la hora de investigar el proceso de integración social al contexto escolar de niños con NEE asociadas a condición de discapacidad. Así mismo, se hace evidente la pertinencia de los aportes que pueden realizarse desde la psicología frente a la producción y socialización de conocimientos sobre el tema, que faciliten su comprensión y posibiliten la construcción de nuevas estrategias de intervención que involucren de manera directa a los compañeros y compañeras del niño integrado, mas aún teniendo en cuenta que en el ámbito nacional la tendencia de los programas dirigidos a la

integración escolar se enfoca en el aspecto de las adecuaciones curriculares y la capacitación a los docentes (MEN, 2005); así mismo en el ámbito regional, teniendo en cuenta la exhaustiva revisión realizada a los trabajos investigativos, se puede evidenciar que si bien el tema de la discapacidad ha sido extensamente abordado, los trabajos relacionados con la integración al contexto escolar son escasos y se han centrado en el papel que en él desempeñan la familia y los maestros especialmente en lo relacionado con los aspectos académicos, sin ahondar en los aspectos sociales de este proceso y el rol esencial que en él desempeñan los compañeros y compañeras. Esta carencia de investigación entorno al proceso de integración, también la hace explícita la Unidad de Atención Integral, programa de la Secretaría de Educación Municipal encargada de desarrollar el proceso de integración de niños con NEE al aula regular en el municipio de Pasto, y que a través de su diagnóstico situacional y su portafolio de servicios (2006), reconoce la escasez de investigación en el ámbito regional en torno a la temática de las NEE y al proceso de integración al aula regular; investigación que permita adquirir nuevos conocimientos que al ser confrontarlos con la realidad del contexto escolar contribuya al mejoramiento de la calidad en la atención y en los servicios que se brindan a esta población en el municipio.

Formulación

¿Cómo se presenta la complejidad del proceso de integración social al contexto escolar del niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a condición de discapacidad, desde la dinámica de su grupo de compañeros y compañeras de clase?

Sistematización

¿Cuál es la estructura social del grupo de estudiantes de un grado sexto de básica secundaria de la IEM Normal Superior de Pasto y que posición ocupan en ella los niños con NEE asociadas a condición de discapacidad?

¿Cómo son las normas de la interacción que se establecen durante la clase y en el espacio del recreo entre el niño con NEE y sus compañeros y compañeras y cuál es su incidencia en el proceso de integración social?

¿Cómo son las percepciones que el niño con NEE tiene respecto a la posición que ocupa en la estructura social de su grupo de compañeros y compañeras de clase y a las relaciones que con ellos establece?

¿Cuáles son las percepciones sociales, que los compañeros y compañeras de clase del niño con NEE han construido acerca de las personas en condición de discapacidad?

Justificación

La escuela es el primer entorno diferente al familiar con el que deben enfrentarse la mayoría de los niños, entre ellos aquellos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condición de discapacidad que han sido integrados al aula regular; esta se constituye en una organización social que brinda oportunidades de participación e interacción con los diferentes miembros de una comunidad, - la comunidad educativa - y el intercambio social que se establece en este contexto cumple un papel fundamental para el desarrollo integral del niño. Sin embargo, tal como lo afirma C. Salazar (1999), la integración es un proceso complejo que va mucho más allá de asignarle un pupitre al alumno especial, de compartir un espacio físico con él o de asegurarle una buena interacción con uno o dos maestros, ya que si no se propicia y garantiza una integración realmente desarrolladora del alumno, este estaría quizás más segregado a pesar de su presencia física.

Cuando un niño es rechazado por sus compañeros no se produce una buena interacción y por lo tanto no se cumple de manera adecuada la función socializadora que debe desempeñar la escuela (Fernández y Soriano, 1996). Los compañeros tienen un papel fundamental en el desarrollo psicosocial del niño, contribuyen a la formación de su identidad, a la adquisición de habilidades sociales y al fortalecimiento de su desarrollo emocional y cognitivo (Maxwell 1992).

El trabajo con compañeros puede considerarse entonces, como una herramienta pertinente a la hora de investigar el proceso de integración social al contexto escolar, de los niños con NEE asociadas a condición de discapacidad, ya que la comprensión de este proceso y de aquellos procesos psicosociales

que se generan en la cotidianidad de las relaciones que se establecen entre el niño con NEE y sus compañeros, puede constituirse en un importante insumo de información, que permita orientar la creación de valiosas estrategias dirigidas a alcanzar no solo la integración académica sino también una verdadera integración social de estos niños; además, esta información, también puede contribuir a generar acciones que propicien una interacción enmarcada en el ámbito del respeto a la diferencia que beneficien no solo al niño con NEE sino también a su grupo de compañeros.

En el caso del niño integrado al aula regular, contar con el apoyo de sus compañeros puede facilitarle el afrontar aquellos momentos difíciles que se lleguen a presentar tanto en el ámbito académico como en la convivencia con los diferentes miembros de la comunidad educativa; mientras que para el caso de los compañeros, la interacción directa y frecuente con el niño con NEE, puede facilitar el surgimiento de nuevas y diferentes percepciones de la persona en condición de discapacidad que orientadas correctamente pueden contribuir a su sensibilización, a su aprendizaje del respeto por la diferencia y a su formación como sujetos sociales.

Por otra parte, la importancia de desarrollar un proceso investigativo en torno a las temáticas de la integración y la discapacidad, en la IEM Normal Superior de Pasto, radica en el hecho de que en esta Institución educativa se encuentra concentrada la mayor parte de la población con NEE que ha sido integrada al aula regular como parte del programa de atención a la diversidad llevado a cabo en la ciudad de Pasto por parte de la Secretaria de Educación municipal a través de la Unidad de Atención Integral. Además, resulta bastante enriquecedor para la investigación, la posibilidad que brinda esta institución de establecer un contacto directo con niños que presentan diversas NEE.

Asimismo, el trabajo que se pretende llevar a cabo con los niños con NEE asociadas a condición de discapacidad y su grupo de compañeros, conduce a reafirmar que el trabajo del psicólogo en contextos educativos, no sólo implica el reconocimiento y comprensión del acto de enseñar-aprender sino también de los complejos procesos psicosociales que lo rodean.

Finalmente se considera que con el desarrollo de este trabajo se posibilitaría la generación de estrategias y alternativas de intervención desde el campo de la Psicología social, pertinentes para la optimización del proceso de integración social de los niños con NEE, ya que al conocer las características de la manera como estos niños interactúan con sus pares, tanto padres como maestros, podrían intervenir de manera más efectiva en la prevención de eventuales situaciones de rechazo, indiferencia o agresión social entre otras, a las que pueden estar expuestos estos niños en la cotidianidad del contexto escolar.

Objetivo general

Comprender como se presenta el proceso de integración social al contexto escolar del niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a condición de discapacidad, desde la dinámica de su grupo de compañeros y compañeras de clase.

Objetivos específicos

Identificar la estructura social del grupo de estudiantes de un grado sexto de básica secundaria de la IEM Normal Superior de Pasto y la posición que en ella ocupan los niños con NEE asociadas a condición de discapacidad.

Analizar las normas de interacción que se establecen durante la clase y en el espacio del recreo entre el niño con NEE y sus compañeros y compañeras y su incidencia en el proceso de integración social.

Interpretar las percepciones que el niño con NEE tiene respecto a la posición que ocupa en la estructura social de su grupo de compañeros y compañeras de clase y a las relaciones que con ellos establece.

Interpretar las percepciones sociales que los compañeros y compañeras de clase del niño con NEE han construido acerca de las personas en condición de discapacidad.

MARCO REFERENCIAL

Marco Legal

Normatividad internacional

A partir de la década de los setenta se plantean en el ámbito internacional, diferentes políticas que hacen referencia a la normatividad a favor de las personas con discapacidad, en ellas se comienza a perfilar la importancia y la necesidad de generar acciones que promuevan la educación y la integración de esta población a todos los ámbitos de la vida social.

Declaración de los derechos de los impedidos

En esta declaración promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Diciembre de 1975, se reafirma la necesidad de proteger los derechos de los física y mentalmente desfavorecidos y de asegurar su bienestar y su rehabilitación, ayudarlos a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad y fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal.

En esta declaración se considera que el término *impedido* designa a toda persona *incapacitada* para sostenerse por sí misma, y cubrir en totalidad o en parte, las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o de sus facultades físicas y/o mentales. También se proclama los derechos de esta población, entre los que se encuentran: El respeto a su dignidad humana; tener los mismos derechos fundamentales civiles y políticos que los demás seres humanos, lo que supone, el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible; el derecho a que se tomen las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible; el derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional; a la seguridad económica y social y a un nivel de vida decoroso; a obtener y conservar un empleo y a ejercer una ocupación útil, productiva y remunerativa; el derecho a que se tengan en cuenta sus necesidades particulares en todas las etapas de la planificación económica y social; a vivir en el seno de su familia o en un hogar que la substituya; a participar en todas las actividades sociales, creadoras o recreativas; a ser protegido contra toda

explotación, toda reglamentación o todo trato discriminatorio, abusivo o degradante y a contar con asistencia jurídica y ser informados de sus derechos.

Declaración mundial sobre educación para todos

Esta declaración, se lleva a cabo en Jomtien, Tailandia, entre el cinco y el nueve de Mayo de 1990, en ella se reconoce en la educación, un derecho de todas las personas, que contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia y a la cooperación internacional y al desarrollo personal y el mejoramiento social. De manera general, la visión que sustenta esta declaración hace referencia a universalizar el acceso y promover la equidad de la educación; concentrar la atención en el aprendizaje que obtienen las personas como resultado de las oportunidades educacionales que reciben; ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica; valorizar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones a todos los niveles sociales que permitan garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos.

Declaración de Cartagena de Indias

Esta declaración se realiza en el marco de la Conferencia Intergubernamental Iberoamericana sobre políticas para personas ancianas y personas discapacitadas, llevada a cabo en Cartagena de Indias Colombia entre el 27 y el 30 de octubre de 1992, a través de ella, los gobiernos de los países del área iberoamericana adoptan las medidas para la elaboración de políticas y programas de prevención de las deficiencias y discapacidades, y de atención integral a las personas discapacitadas que permitan dar una respuesta integral a sus necesidades y lograr así su participación plena y su vida independiente en una sociedad capaz de ofrecerles apoyo afectivo e igualdad de oportunidades.

De acuerdo a lo planteado en esta declaración, una política integral, ha de contemplar necesariamente niveles de intervención múltiples y simultáneos que deben trascender el restringido ámbito de los centros de atención, proyectándose e involucrando a la comunidad, implica a todas las áreas de la vida social, y hace especial énfasis en la integración social y el apoyo para el

desenvolvimiento en la vida diaria de las personas con discapacidad, considerando que todo proceso de rehabilitación integral debe incluir medidas individuales y colectivas dirigidas a asegurar que las personas con discapacidades puedan vivir como individuos independientes, capaces de desarrollar una vida social tan normal y completa como sea posible, lo que incluye el derecho a ser diferente e implica la búsqueda no solo de la autonomía física sino también psicológica de estas personas.

Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad

Estas normas fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Diciembre de 1993. Aunque no son de cumplimiento obligatorio, buscan convertirse en normas internacionales consuetudinarias cuando las aplique un gran número de estados con la intención de respetar una norma de derecho internacional; llevan implícito el compromiso moral y político de los estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades y se constituyen en un instrumento normativo y de acción para personas con discapacidad y sus organizaciones.

La finalidad de estas normas es garantizar que todas las personas con discapacidad puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Considerando que es responsabilidad de los estados adoptar las medidas adecuadas que permitan eliminar aquellos obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y dificultan su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades, igualmente se pone de manifiesto que las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan deben desempeñar una función activa como copartícipes en ese proceso.

Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales

Esta declaración se realiza en Salamanca España entre el siete y el 10 de Junio de 1994, en el marco de la Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, organizada por la UNESCO y el

gobierno de España. En ella se reafirma el compromiso de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en cuanto a la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del sistema común de educación pues se reconoce que las escuelas ordinarias con orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, por lo tanto, se insta a todos los gobiernos a dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales; a adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario; e igualmente a fomentar y desarrollar toda una serie de mecanismos, proyectos y procesos que estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Normatividad y legislación nacional

Al igual que en el ámbito internacional, en Colombia se han establecido una serie de leyes, decretos y normas que buscan la igualdad de derechos y oportunidades, incluidas las educativas, para la población en condición de discapacidad.

Constitución política de 1991

En la constitución colombiana se plantea el derecho que tienen las personas con limitación a participar en igualdad de oportunidades y la obligación que el estado tiene con ellas para propender por su atención; se hace el llamado al derecho a la igualdad (artículo 13); derecho al libre desarrollo de la personalidad (artículo 16); derecho de las personas a la educación (artículo 67); derecho de las personas a gozar de un ambiente sano (artículo 79); también señala que es deber del estado promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva (artículo 13); promover el acceso de todos los colombianos a la cultura en igualdad de oportunidades (artículo 70) y sin dejar

de lado la atención educativa, establece que es obligación del estado la educación de las personas con discapacidad (artículo 68); la adopción de medidas a favor de los grupos discriminados o marginados y la adopción de políticas de previsión, rehabilitación e integración social de esta población (artículo 47).

Ley 115 de 1994

En esta ley por la cual se expide la ley general de educación, se contempla la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, como parte integrante del servicio público educativo así como también, que los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (artículo 46).

Decreto 2082 de 1996

Mediante este decreto se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales y en el se contempla que:

Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades (artículo 2).

Igualmente en el artículo 3 de este decreto, se considera que la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, se fundamenta particularmente en los siguientes principios:

Integración social y educativa. Por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios.

Desarrollo humano. Por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.

Oportunidad y equilibrio. Según el cual el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Soporte específico. Por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social.

Resolución 2565 de 2003

Por medio de esta resolución se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a población con necesidades educativas especiales. Con relación a la organización de la oferta, se contempla que:

Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome down), sensorial (sordera, ceguera, sordo-ceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional... en este proceso se busca atender al principio de integración social y educativa, establecido en el artículo tercero del Decreto 2082 de 1996 (artículo 3)

Marco Contextual

Unidad de Atención Integral (UAI)

Las Unidades de Atención Integral son 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 deben dispensar 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, artículo 15,1996).

De acuerdo a lo planteado por la UAI del Municipio de Pasto (2006), en su portafolio de servicios, la UAI es un eje de soporte específico que depende de la Secretaria Municipal de Educación y Cultura, encargada de brindar sus servicios a población con necesidades educativas y/o específicas en los niveles preescolar y básica, involucrando a la comunidad educativa a través de los siguientes frentes de trabajo: detección, prevención, asesoría, capacitación, intervención directa y trabajo interinstitucional.

Misión

La misión de la UAI del Municipio de Pasto es ofrecer un conjunto de programas y servicios profesionales de manera interdisciplinaria para brindar apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos a las comunidades educativas formales y no formales que tengan niñas, niños y jóvenes con NEE, bajo los principios de normalización, soporte específico, sectorización e individualización, promoviendo actitudes y oportunidades positivas con respecto a la integración, mediante la investigación, capacitación y asesoría.

Visión

Consolidar la UAI dependiente de la Secretaria Municipal de Educación y Cultura de Pasto, como la entidad encargada de garantizar la *integración social* y educativa de niños, niñas y jóvenes con NEE del municipio

Principios

Los principios en los que se sustentan las acciones de la UAI son:

Equidad. Orientar la distribución de los recursos y la implementación de los servicios a quienes lo requieran, conservando el principio de universalidad en el acceso a los mismos, teniendo en cuenta que ello implica que lo brindado es particular a las necesidades de cada individuo.

Universalidad. Todas las personas con NEE, sin distingo alguno, tienen derecho a recibir la educación especializada, la capacitación laboral que corresponda y las demás actividades de rehabilitación requeridas.

Calidad y Eficacia. Los servicios que presten tendrán estrategias que posibilitarán en los usuarios desarrollar al máximo sus potencialidades. De tal forma que se logre la realización y autorregulación personal y social, brindando los servicios que la persona requiere de manera adecuada, haciendo uso racional de los recursos existentes.

Integralidad. Los servicios que se prestan están basados en el aspecto multidimensional del ser humano, de tal forma que se interviene cada caso con base en sus necesidades, no se hace teniendo en cuenta solo aquellos aspectos que están alterados, sino con la relación que existe entre unos y otros, que es lo que dará lugar a la integralidad.

Solidaridad. Hace referencia al acto voluntario que presupone cooperación y reciprocidad, entendiendo entonces que para el buen logro de los objetivos propuestos, se requiere la participación activa tanto de la persona que se beneficia del servicio como la de su familia.

Servicios

Este programa se desarrolla a través de la articulación de manera interdisciplinaria de estrategias y recursos en la implementación y calificación de la integración y atención de niños, niñas y jóvenes con NEE permanentes y transitorias en el aula regular, mediante el ofrecimiento de apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos según sus necesidades específicas, que respondan al principio de soporte específico y permitan la adquisición de aprendizajes, el desarrollo de la inteligencia emocional, habilidades para la vida y una adecuada integración escolar en ambientes educativos normalizadores (UAI, 2006).

Diagnostico situacional

En el diagnostico situacional que realiza la Unidad de Atención Integral del municipio de Pasto dentro de su proyecto de educación especial del año 2005-2006 para todas las instituciones integradoras, se hace alusión a los

siguientes aspectos: Investigación, logística, formación y actualización, familia y actitud ante la integración social y escolar.

Con respecto a la *investigación*, la UAI hace referencia a la escasa investigación existente en torno a la temática de las NEE y a la limitada información estadística de la población discapacitada y se propone llevar a cabo un proceso de observación medible y registrable de información, que permita adquirir nuevos conocimientos y confrontarlos para el mejoramiento de la intervención a la población con discapacidad.

En cuanto al *aspecto logístico* hace referencia a que los recursos físicos existentes son escasos e inadecuados para atender a la población con NEE.

En lo referente a la *formación y actualización* hace referencia a las estrategias escasas para la calificación permanente de las personas que trabajan con población con NEE, la desinformación de programas para la atención a la población con NEE, poca capacitación, escasa formación permanente y desinterés por el conocimiento integral de la persona con NEE.

En cuanto a la *familia*, reconoce un débil soporte fundamental para el desarrollo integral del niño con NEE, rechazo familiar, entorno familiar disfuncional, escasa aceptación y compromiso familiar, maltrato infantil y población discapacitada con escasos recursos económicos.

Finalmente, con respecto a la *actitud hacia la integración social y escolar* se encuentra una disposición negativa para atender las necesidades específicas e individuales de niños, niñas y jóvenes con NEE, rechazo en el aula regular, actitudes negativas, sistema educativo excluyente para las NEE, ausentismo, deserción escolar y familiar, negación de oportunidades, difícil acceso a la información, irrespeto a la diferencia, discriminación escolar, e inadaptación educativa y social.

Marco Conceptual

Discapacidad

Es evidente el cambio que se ha presentado en el concepto de discapacidad, el cual ha venido evolucionando desde una visión basada de manera exclusiva en un modelo de intervención médico, en el que el individuo

tiene un problema causado por una enfermedad, estado de salud o trauma y requiere de cuidados altamente especializados prestados en forma de tratamiento individual por profesionales, hasta un modelo social en el que la discapacidad no es un atributo absoluto de la persona, sino más bien un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales son generadas por el contexto social (OMS, 2001). Tal como lo plantea Shalock (1999) “la discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive” (p. 1). Este modelo social implica entonces un manejo en el que es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para garantizar la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de su vida social.

Las personas con discapacidad no constituyen un grupo paralelo o al margen de la población promedio, sino que son miembros de una colectividad y tal como lo contempla la Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual (2004), una integración social normalizadora significa vivir, estudiar, trabajar y divertirse en los mismos sitios donde lo hace el resto de las personas de su propia comunidad, de la forma más parecida a cómo proceden los grupos de su misma edad.

Estas reflexiones conducen a una aproximación diferente a la persona en condición de discapacidad, en la que se reconoce su derecho a participar de las actividades de su comunidad, a ser parte de, y a pertenecer a una sociedad común, pluralista y diversa.

Conceptos asociados a la definición de discapacidad según la Organización Mundial de la Salud OMS

Retomando lo expuesto por la OMS (2001), en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIDDM-2), la discapacidad es definida como “un término baúl para déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación que denota los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales individuales (factores ambientales y personales)” (p.173).

Deficiencia. “Es la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o función corporal. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales” (p.173).

Limitaciones en la actividad. Este término reemplaza al de discapacidad y se relaciona con las dificultades que un individuo puede tener en la ejecución de las actividades. “Una limitación en la actividad puede variar entre una desviación leve o grave en términos de la cantidad y calidad de la ejecución de la actividad, comparándola con la manera, extensión o intensidad que se espera en una persona sin esa condición de salud” (p.174).

Restricciones en la participación. Este término hace alusión a los problemas que un individuo puede experimentar en su implicación en situaciones vitales. “La presencia de restricciones en la participación viene determinada por la comparación de la participación de un individuo, con la participación esperada de un individuo sin discapacidad en esa cultura o sociedad.” (p.174).

Factores contextuales. Constituyen conjuntamente el contexto completo de la vida de un individuo, y son “el trasfondo sobre el que los estados de salud son clasificados en la CIDDM-2” (p.174). Hay dos componentes de factores contextuales; el primero de ellos corresponde a los factores ambientales, que se refieren a todos los aspectos del mundo externo que conforman el contexto de la vida de un individuo y que por tanto tienen un impacto en el funcionamiento de esa persona; el segundo de estos componentes lo constituyen los factores personales, los cuales tienen que ver con características del individuo tales como edad, género, nivel social, etc.

Facilitadores. Con este término se hace referencia a:

Cualquier factor ambiental en el entorno de una persona que, a través de la ausencia o presencia, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Estos pueden incluir aspectos como un ambiente físico accesible, disponibilidad de tecnología asistencial, actitudes positivas de la gente hacia la discapacidad, así como servicios, sistemas y políticas que intentan mejorar la implicación de todas las personas con una

condición de salud que conlleve una discapacidad en todas las áreas de la vida. La ausencia de un factor puede ser también un facilitador, por ejemplo la ausencia de estigma o actitudes negativas. Los facilitadores pueden prevenir que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación (p. 175).

Barreras. Las barreras hacen referencia a “todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona, que a través de su ausencia o presencia, limitan el funcionamiento y crean discapacidad” (p.175). Entre estos factores, se incluyen aspectos tales como un ambiente físico inaccesible, falta de tecnología asistencial apropiada y actitudes negativas hacia la discapacidad.

Modelos médico y social contemplados por la OMS

De acuerdo a lo manifestado por la OMS (2001), se han propuesto diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento. Estos modelos pueden ser incluidos en dos grandes categorías, una correspondiente a un *modelo médico* y otra a un *modelo social*. Desde el *modelo médico* se considera a la discapacidad como “un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o estado de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales” (p.18). De acuerdo a este modelo, el tratamiento de la discapacidad está encaminado a una mejor adaptación de la persona y a un cambio de conducta. Por otra parte, *el modelo social* considera que la discapacidad es principalmente un problema social, desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad a todos los ámbitos de la vida social. “La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social” (p.18). De acuerdo a este modelo, las actitudes y la ideología son determinantes a la hora de definir la discapacidad.

La CIDDM-2 utiliza un enfoque *biopsicosocial*, en el que se integran ambos modelos, ello con el fin de abordar las diferentes dimensiones de la discapacidad.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Concepción del sujeto con NEE

Para comprender las implicaciones que tiene la concepción del sujeto con NEE, es importante considerar como se entiende este concepto en el ámbito nacional.

De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el documento de orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad (2005), las necesidades educativas y la concepción de la persona con necesidades educativas se plantean en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje en todos los estudiantes, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

Según Ortiz (citada por MEN, 2005), la necesidad educativa es un término que implica la interacción con el contexto y que denota relatividad, interactividad y transitoriedad de tal manera que “cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado” (p. 28).

En consonancia con lo anterior, Duk (citada por MEN, 2005), afirma que “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales” (p.28).

Necesidades Educativas Comunes o Básicas. Hacen alusión a “las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que se relacionan con los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo de la educación formal” (MEN, 2005, p.29). Este concepto requiere que el maestro esté en la capacidad de identificar las dificultades propias en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, de manera que pueda desarrollar estrategias metodológicas de tipo preventivo.

Necesidades Educativas Individuales. Parten de la consideración de que los estudiantes se enfrentan a los aprendizajes de diferentes formas, haciendo uso de sus propias experiencias y conocimientos previos. “Las necesidades educativas individuales están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso” (MEN, 2005, p.29).

Necesidades Educativas Especiales. Según Duk (citada por MEN, 2005), estas necesidades se refieren a:

Aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes (p. 29).

Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de: Medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula y servicios de apoyo especial.

Tal como lo contempla el MEN (2005), las NEE pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales, que pueden estar asociados ya sea a una capacidad o talento excepcional o a una condición de discapacidad ya sea motora (p ej paraplejia, hemiplejia), cognitiva (p ej retardo mental, síndrome de down, autismo), sensorial (sordera, ceguera, sordo-ceguera, baja visión). Finalmente, cabe señalar que “no todas las necesidades individuales se convierten en

especiales, puesto que sólo comprometen algunos aspectos del desempeño y no la totalidad de las posibilidades del estudiante” (p.30).

Características del retardo mental. De acuerdo con lo expuesto por Salgado (2006), en la décima revisión realizada por la OMS a la clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud (CIE-10), se plantea que el retardo mental es:

un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de inteligencia, tales como las funciones cognitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. La adaptación al ambiente siempre está afectada. La determinación del grado de desarrollo del nivel intelectual debe basarse en toda la información disponible, incluyendo las manifestaciones clínicas, el comportamiento adaptativo del medio cultural del individuo y los hallazgos psicométricos. (p.1)

La OMS también señala que además del funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, se presentan limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas:

Dimensión I: Habilidades intelectuales.

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).

Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología).

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

En consonancia con lo anterior, Verdugo (2003), sostiene que lo más destacable de esta clasificación es la introducción de la dimensión de participación, interacciones y roles sociales, la cual no se encontraba presente en el sistema expuesto para el año de 1992. El autor señala que mientras las otras dimensiones se centran en aspectos personales o ambientales, esta tercera dimensión se encuentra orientada a evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, enfatizando de esta manera en la relevancia que tienen estos aspectos en la vida de las personas.

La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias. Un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona se da en la medida en que está activamente involucrado (asistiendo a, interaccionando con, participando en) con su ambiente. Los roles sociales se refieren a un conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad. Y pueden referirse a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales, o de otro tipo. La falta de recursos y servicios comunitarios así como la existencia de barreras físicas y sociales pueden limitar significativamente la participación e interacciones de las personas. Y es esta falta de oportunidades la que más se puede relacionar con la dificultad para desempeñar un rol social valorado (Verdugo, 2003, p. 12).

Clasificación del retardo mental. Continuando con lo planteado por la OMS, existen diferentes grados de retardo mental los cuales hacen referencia a los distintos niveles de funcionamiento de la persona en las dimensiones mencionadas, estos son: retardo mental leve, retardo mental moderado, retardo mental grave y retardo mental profundo. Para el caso específico de las personas con *retardo mental leve*, población a la que se alude en la presente investigación, el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA, 2007), plantea algunas características relacionadas con: el aspecto corporal y motriz; la autonomía, aspectos personales y sociales; y aspectos cognitivos y de comunicación.

En lo que respecta al aspecto *corporal y motriz*, no se suelen diferenciar de sus iguales por los rasgos físicos, ligeros déficit sensoriales y / o motrices.

En lo concerniente a la *autonomía, aspectos personales y sociales*, en general, aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y las actividades de la vida diaria. Se implican de forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades. Frecuentemente, la historia personal supone un cúmulo de fracasos que conllevan una baja

autoestima y posibles actitudes de ansiedad. Finalmente, en el campo de las relaciones sociales, este suele ser restringido y puede darse el sometimiento para ser aceptado.

En cuanto al aspecto *cognitivo*, se presenta una menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información, así como también dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la misma. Dificultades de simbolización y abstracción; y cierto déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes).

Finalmente en lo relacionado con la *comunicación y el lenguaje*, el desarrollo del lenguaje oral sigue las pautas evolutivas generales, aunque con retardo en su adquisición, además se presenta una lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el discurso y habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales; dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas); y posibles dificultades en los procesos de análisis y síntesis necesarios para la adquisición de la lecto-escritura y la comprensión de textos complejos.

Características de la hipoacusia. Según Santos (2004), existe una gran dificultad para llegar a una definición exacta del término hipoacusia, sin embargo la concepción que usualmente se utiliza es la de “un déficit funcional que ocurre cuando un sujeto pierde capacidad auditiva, en mayor o menor grado”. Dicha concepción siempre está referida a una característica cuantitativa, es decir la del umbral auditivo, que no es otra cosa que el estímulo sonoro más débil (de menor intensidad) que es capaz de percibir el oído de una persona.

No obstante, para este autor, esta conceptualización resulta insuficiente para comprender la complejidad del déficit sensorial que causa la hipoacusia, y expone dos razones para ello: la primera es que en muchas hipoacusias, no sólo se producen las dificultades como producto de una alteración del umbral auditivo, sino que además ocurren fenómenos cualitativos tales como la distorsión del sonido que empeoran la funcionalidad auditiva; y la segunda es

que en algunas hipoacusias, sólo existen alteraciones cualitativas como los trastornos del procesamiento central auditivo, mas no alteraciones cuantitativas.

Clasificación de las hipoacusias. En lo que respecta a los tipos de hipoacusia, según Santos (2004), estas pueden ser clasificadas teniendo en cuenta: el grado de pérdida, la afectación de cada una de las estaciones y neuronas de la vía auditiva (topografía), el inicio en relación al desarrollo del lenguaje (prelocutivas, perilocutivas y postlocutivas), el momento de inicio de la hipoacusia (prenatal, perinatal o postnatal), la etiología (genéticas, exógenas e idiopáticas) y por la clínica (sindrómicas y no sindrómicas).

En lo concerniente a la clasificación a partir del grado de pérdida auditiva, según lo planteado por la Bureau International d'AudioPhonologie (BIAP), oficina internacional de fonoaudiología, en su clasificación audiométrica de las deficiencias auditivas (1997), la recepción de los sonidos se puede clasificar a partir del grado en que esta se vea afectada. Estos distintos niveles de pérdida se miden en una unidad llamada decibel (dB).

La *audición infranormal* implica una pérdida menor a 20 dB sin incidencia social; la *deficiencia auditiva ligera*, una audición tonal media entre 21-40 dB; por su parte la *deficiencia auditiva mediana* se presenta en dos grados, el primer grado implica una pérdida de 41 a 55 dB y el segundo grado una pérdida de 56 a 70 dB; la *deficiencia auditiva severa* también se presenta en dos grados, el primero hace referencia a la pérdida de 71 a 80 dB y el segundo de 81 a 90 dB; por su parte la *deficiencia auditiva profunda* se presenta en tres grados, en el primero existe una pérdida de 91 a 100 dB, en el segundo grado de 101 a 110 dB y en el tercero de 111 a 119 dB. Finalmente la *deficiencia auditiva total* implica la pérdida media de 120 dB lo que implica que la persona no percibe nada.

Aproximación a los principios de normalización e integración

El principio de Normalización

La normalización se constituye en el principio fundamental que sostiene la integración. Para Wolfensberger (citado por Cabanillas, Dotto, Libsfrant y Zabala, 2003), la normalización es “el uso de los medios lo más normativos

posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativos posibles" (p. 17).

Este principio implica aceptar a la persona con discapacidad, tal y como es, con sus características diferenciales y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más "normal" posible. Con ello se ofrece a la sociedad la ocasión de conocer y respetar a la persona en esta condición, reduciendo mitos y temores que en otros tiempos, llevaron a marginarlos socialmente (Cabanillas y cols., 2003).

En consonancia con lo anterior, para García (2004), la normalización implica poner al alcance de las personas discapacitadas unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad, supone también la oportunidad de conocer y respetar a esta población en el día a día, lo que conllevaría, sin duda, a una reciprocidad provechosa para el discapacitado y para la sociedad.

Con el tiempo son muchas las aportaciones que se han hecho al concepto de normalización. Se ha puntualizado que no se trata de normalizar a las personas sino al entorno en el que se desenvuelven, lo que llevará implícito que los medios y condiciones de vida se adecuen a las necesidades de la persona en condición de discapacidad.

Cabe señalar que el principio de normalización se plantea como un objetivo a conseguir, mientras que la integración puede considerarse como el método para cumplir este objetivo.

El principio de Integración

Cuando se habla de la integración de las personas con discapacidad es necesario reconocer la evolución que a lo largo de la historia, han tenido los diferentes principios y lineamientos que han surgido en el ámbito internacional con relación a esta población. Se ha pasado por varios momentos: la eliminación, la marginación, la desatención, la institucionalización, la segregación, la igualdad de derechos y deberes, y la normalización hasta llegar

a la integración, que busca que la persona con discapacidad pertenezca, participe y sea valorada como un miembro activo en la comunidad. De acuerdo a lo planteado por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (2004), en el cuaderno de trabajo: integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo, estos momentos se han venido presentando a partir de la década de los años sesenta en la que se produjo en determinados países de Europa (Dinamarca, Suecia, Noruega e Italia), un amplio movimiento de rechazo a las escuelas de educación especial, sin embargo, las familias de las personas con discapacidad, en numerosos países formaron asociaciones, organizaciones privadas para exigir garantías de respeto a los derechos civiles y humanos de estas personas.

En la década de los setenta se difunde el concepto de la normalización, y los primeros trabajos acerca de este principio, se dan a conocer en España entre los años 1975 y 1979, a partir de éste momento tras los resultados obtenidos en Dinamarca, Suecia y Noruega, los postulados del concepto de normalización comienzan a generalizarse. En 1978 aparece el informe Warnock en Inglaterra, en el que por primera vez se habla de Necesidades Educativas Especiales y en las décadas posteriores, predominan los principios de normalización, desinstitucionalización e integración; los cuales conllevan en los años 90 al surgimiento del “paradigma de apoyos individuales comunitarios” (Bradley, citado por Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, 2004). En la actualidad los esfuerzos mundiales se concentran en la búsqueda de la reducción de la marginación y segregación de las personas con discapacidad; tratando de brindarles una mayor oportunidad de participación en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Una vez realizado un breve repaso histórico en torno a la integración, en adelante nos enfocaremos en la conceptualización del mismo.

Teniendo en cuenta lo planteado por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (2004), la integración puede ser conceptualizada a partir de tres aspectos fundamentales:

Como principio. La integración es el reconocimiento del derecho a la plena participación de todos los seres humanos, en la dinámica social, cultural, política, económica y educativa de la comunidad a la que pertenecen, sin distinciones de ninguna índole.

Como proceso. Son los cambios graduales y dinámicos que deben darse en todas las estructuras y sistemas tales como familia, escuela y trabajo, para llegar al ideal de una comunidad para todos.

Como finalidad. Es la organización sistemática de todos los medios para emprender acciones y proponer estrategias coordinadas y estructuradas que faciliten la plena participación de las personas con discapacidad.

Para Puigdemívol (citado por Gómez, 2002) el concepto de integración no está suficientemente aclarado, “todos estamos de acuerdo con la integración como principio que comprende el derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad a la que pertenece y gozar en forma no discriminada de todos sus servicios” (p. 488). Esta concepción abarca las diferentes formas de integración, entre ellas la sociocultural, la familiar, la laboral y la escolar.

Según García (2004), parece haber unanimidad al aceptar que, ante todo, la integración debe perseguir que las relaciones entre los alumnos se basen en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores; y a pesar de que no existe consenso con relación al concepto de integración, se acepta que este principio aparece como referencia a cuatro niveles interrelacionados: físico, funcional, social y comunitario.

Integración física. Esta integración se caracteriza por la participación y comunicación muy escasa del individuo dentro de su entorno. Solo se comparten espacios comunes, patios y comedores.

Integración funcional. Es aquella que se produce cuando el niño discapacitado desarrolla las mismas actividades que sus compañeros o muy similares. Se distinguen aquí tres subniveles, el primero de ellos, tiene que ver con la co-utilización de recursos con los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes; el segundo, hace referencia a la utilización simultánea de los servicios por parte de todos los alumnos; y el tercero y último se relaciona

con la cooperación, es decir cuando se establece una relación activa entre ambos grupos en la utilización de recursos.

Integración social. Es aquella que se produce cuando la persona en condición de discapacidad, forma parte real del grupo, manteniendo intercambios significativos con sus compañeros.

Integración a la comunidad. Esta se considera como el último peldaño de la integración, al conseguirse las mismas condiciones, atribuciones y obligaciones que cualquier ciudadano.

Es preciso resaltar que para que estos niveles de integración resulten eficaces, se deben tomar las medidas adecuadas desde el momento que se detecte cualquier tipo de alteración (García, 2004).

La integración en el contexto escolar

La integración escolar se define como el proceso a través del cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los niños. Este proceso ha recibido distintas denominaciones por diferentes autores (citados por Barraza, 2004), entre ellas, atención a la diversidad (Romeu, 1996; Rué, 1993; Muñoz y Maruny, 1993), escuela inclusiva (Havlik y cols., 2000 y Rubín 2000), escuela para todos (Jiménez, 1993) y/o escuela integradora (López, 1993; Lus, 1997 y Rodríguez y cols., 1997).

Se podría caracterizar la integración escolar a partir de una variedad de conceptos planteados por diferentes autores en los que se contempla el aspecto social como parte inherente del proceso de integración en el contexto escolar.

Para García Pastor, (citado por Almazán, 2003) la integración escolar se define como “el proceso mediante el cual una persona con deficiencias es acogida en la escuela de todos: convive, aprende, juega, se socializa, se desarrolla con los demás alumnos en el centro escolar ordinario” (p.5).

Para Muntaner (citado por Almazán, 2003), el principio de integración es un concepto amplio, del que forma parte la escuela; así “la integración escolar es una etapa de transición para lograr la integración social, que exige un intercambio y una interacción entre el sujeto minusválido y su comunidad”(p.5).

Para Fortes (citado por Almazán, 2003) la integración escolar es: “un mecanismo puesto en marcha por los estados modernos para redefinir las relaciones entre los grupos sociales, eliminar las desigualdades sociales en este ámbito y tratar de cambiar los aspectos del etiquetaje que unos grupos sociales imponen a otros” (p.5).

Para Kaufman (citado por Almazán, 2003), la integración escolar se refiere a “la integración temporal, instructiva y social de los niños distintos con sus compañeros normales, basado en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e individualmente determinado” (p.6).

Finalmente, para Gómez (2002), la integración escolar no es sino una estrategia de la integración social, “la integración escolar debe tender antes que nada a integrar en lo social a todo aquel que participe en ella, y serán los resultados de la misma los que nos permitan verificar en que medida se logra la integración social” (p.488).

Características Psicosociales de la Integración

Desarrollo psicosocial en la infancia y en la adolescencia

Tal como lo plantea Paz (2003), el desarrollo social y emocional es tan importante como el desarrollo académico; el aprendizaje social y emocional, están estrechamente relacionados con las destrezas escolares. “Las respuestas emocionales inadecuadas limitan seriamente las oportunidades de éxito en la escuela y a la inversa, el fracaso escolar frecuentemente desencadena respuestas sociales y emocionales indeseables” (p.9). Es frecuente encontrar en las aulas de clases alumnos tímidos, retraídos, ansiosos, aislados, con problemas de comportamiento que les impiden aprender adecuadamente por lo tanto, es importante poder observar estos indicios con el fin de atender de manera adecuada al niño que así lo requiera.

De acuerdo a lo planteado por Kutnick (1990), la cantidad y el tipo de experiencias que se les ofrecen a los niños, ayudan a estructurar su comprensión del mundo y al mismo tiempo, le brindan la posibilidad de seguir desarrollándose. Para este autor, debería aceptarse, como premisa, que el desarrollo del niño se produce en presencia de otras personas o estando cerca

de ellas y por tanto sería un error asumir que el desarrollo de un niño puede tener lugar estando aislado, o que el desarrollo es tan puramente cognitivo que no se ve afectado por la presencia de otros y por la calidad de las experiencias culturales que se le ofrecen en el hogar o en la sociedad.

Siguiendo con lo planteado por Kutnick (1990):

El desarrollo social va unido al estímulo y la expansión del mundo que rodea al niño a través de las interacciones sociales... muchas de las relaciones sociales en las que el niño interactúa son relaciones “íntimas” de amor y cariño; estas relaciones le ofrecen seguridad para participar en el proceso de ensayo y error del desarrollo sin tener que “hacerlo bien”. Las relaciones íntimas son, pues, distintas de las relaciones sociales de parentesco o amistad de tipo general. Lo que el niño obtiene de las interacciones íntimas, es básico para el desarrollo intelectual (cognitivo) y el social (p.130).

De esta manera, el conocimiento se ve como un proceso social que resulta de las acciones con los otros, el desarrollo no es sólo un simple descubrimiento realizado por el niño, sino un discurso entre el niño y los otros. A los otros, con los que el niño interactúa y crea relaciones íntimas, se le suele llamar de forma arquetípica adulto y compañeros. El niño necesita desarrollar relaciones de calidad con ambos ya que estas le proporcionan una base para su autonomía (Kutnick, 1990).

La relación con los adultos. La relación del niño con los adultos es la primera relación que se desarrolla y la más duradera. Esta relación establece los cimientos para la sociabilidad futura y asienta las bases para la aceptación de la autoridad y para la reacción ante la misma. Para Youniss (citado por Kutnick, 1990) “clásicamente a los adultos se les ha visto como el único y vital vínculo entre el niño y la sociedad, aunque esta visión concede una muy escasa importancia a la relación potencial con los compañeros” (p.131). Desde su posición de adultos, a los padres se les exige estructurar las experiencias sociales, emocionales y cognitivas del niño. Dentro de esta relación el niño se socializa en una conformidad social esperada (Kutnick, 1990).

La relación con los compañeros. De las relaciones con los compañeros se ha dicho que fomentan la cooperación y las relaciones estrechas de intimidad y reciprocidad. Para Field (citado por Kutnick, 1990), se ha descrito a los compañeros como fuentes de modelos a copiar, de refuerzo social de conductas aceptadas y de tutores educativos mutuos.

Siguiendo a Kutnick, (1990) en la relación con los compañeros, el niño realiza actividades que lo prepara para la vida adulta ya que por medio de ellas, se practican patrones clásicos de dominio y subordinación y diferencias de rol sexual, esta es una interacción no amenazante donde los niños no tienen que ser absolutamente correctos y donde con frecuencia intercambian los roles entre ellos.

Para Youniss, (citado por Kutnick, 1990) “compartir objetos y actividades agradables entre compañeros puede llevar a compartir pensamientos y sentimientos íntimos y a la creación de un sentimiento de consideración mutua” (p.133). De igual manera, la interacción entre compañeros puede asentar las bases para el desarrollo cognitivo.

Sin embargo, es importante considerar que las relaciones con los compañeros, pueden verse inhibidas por restricciones socio-psicológicas como la proximidad (disponibilidad de los niños para actuar entre si), la igualdad (por ejemplo de sexo, raza, capacidad y diferencia de edad) y calidad de los objetos de juego (los juguetes de uso individual fomentaran la competitividad, mientras que los juguetes para utilizar por parejas fomentaran la cooperación). “La misma existencia de compañeros y el rol real que estos pueden desempeñar vendrá determinado en gran medida por la sociedad y por las interacciones estructuradas en las que se les permita participar” (Kutnick, 1990, p. 134).

Para Mussen (1983), las relaciones sociales durante los años escolares son más extensas, más intensas y más importantes para el niño que desde los años anteriores. Si bien las amistades de la etapa preescolar por lo general son causales y efímeras, los amigos de la escuela primaria probablemente serán agentes de socialización importantes, los cuales ejercen efectos directos y poderosos en su personalidad y su desarrollo social.

Aproximadamente desde las edades de 7 a 12 años, los niños se interesan excesivamente en su grupo informal con una rotación de miembros bastante rápida, posteriormente entre las edades de 10 y 14 años, devienen más destacados los grupos altamente estructuradas con requisitos de organización y afiliación formal. Las relaciones sociales de los adolescentes son más complejas y tienen más ramificaciones que las de los niños de menor edad los adolescentes viven simultáneamente en dos mundos, uno de niños y otro de adultos, en una especie de posición marginal o sobrepuesta y no saben a cuál de los dos pertenecen. Los compañeros pueden revestir inestimable valor para ayudar al adolescente a tratar con sentimientos complejos, conflictos y sentimientos amenazantes o reprimidos. “Los amigos íntimos del adolescente se sienten libres para discutir estas cuestiones en forma abierta y para criticarse mutuamente, en consecuencia, pueden aprender a modificar el comportamiento, los gustos y las ideas sin experiencias dolorosas de desaprobación o rechazo” (Mussen, 1983, p.135).

Las relaciones de amistad en la escuela

Desde hace mucho tiempo, a la interacción con los compañeros se le ha reconocido el papel crucial que juega en el desarrollo del niño. Damon (citado por Maxwell, 1992), distingue entre dos mundos sociales en el que se mueven los niños, el mundo de las relaciones con sus iguales en el que los niños se buscan entre sí para procurarse amistad afecto y diversión en común; y el mundo de las relaciones con los adultos basadas en la protección, el cuidado y la instrucción.

La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo distintivo es la igualdad. Los compañeros, definidos como niños que están en fases similares de madurez cognitiva, social y emocional, son, al menos potencialmente, iguales. Al contrario que con las interacciones en las que participan personas que no son iguales entre sí, en estas relaciones no hay diferencias de autoridad, conocimientos o capacidad cognitiva que impongan una estructura cualitativamente diferente sobre las

interacciones antes incluso de que estas se empiecen. Aunque el desarrollo de agrupamientos y jerarquías sociales dentro de cualquier agrupamiento duradero entre compañeros crea una estructura entre los individuos implicados, tal estructura se negocia dentro del grupo, no viene impuesta desde el principio, para usar un término de Hartup (1978) los compañeros son socialmente “co-iguales” (Maxwell, 1992, p.188).

La interacción entre compañeros tiende a ocurrir desde edades tempranas dentro del contexto de agrupamientos regulares y dentro de estos grupos sociales se desarrollan redes de amistades, las cuales limitan la naturaleza y el grado de interacción de que disponen los miembros del grupo. “Para disfrutar de interacciones satisfactorias entre compañeros, los niños necesitan ser capaces de integrarse en la estructura social a la que pertenecen mediante el desarrollo de relaciones con sus compañeros, estableciendo, manteniendo y rompiendo amistades de una forma apropiada” (Maxwell, 1990, p.189).

En la literatura de investigación se ha propuesto una amplia gama de funciones evolutivas específicas de la interacción entre compañeros y, particularmente, entre amigos, algunos autores (citados por Maxwell, 1992) por ejemplo, Hartup (1978) ha puesto de relieve la existencia de una función socializadora, especialmente en lo referente al aprendizaje por parte del niño, del control de los impulsos agresivos y sexuales en formas socialmente aceptables, ello se da debido a la negociación de relaciones con los compañeros donde el niño experimenta directamente el conflicto que resulta de la conducta inaceptable; autores como Asher y Renshaw (1981), han puesto de relieve la adquisición de las habilidades sociales de más alto nivel a través de la interacción con los compañeros, considerando que estos constituyen probablemente el contexto más eficaz y motivador para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades; otros autores como Mead, (1934), Erikson (1968) y Rubin, (1980) se han centrado sobre el papel que juegan las relaciones entre compañeros en la formación de la identidad personal del niño, al considerar que los niños construyen imágenes de sí mismos sobre todo a través

de la retroalimentación que reciben y de la comparación directa que realizan con los atributos y las características de esos otros con los que más se identifican, es decir, su grupo de compañeros y en concreto, sus amigos.

Además de brindarle al niño información sobre sí mismo, el grupo de compañeros también desempeña un papel fundamental al proporcionarle el conjunto de valores dentro de los cuales se va a interpretar esta información. El valor del grupo concreto de amigos de cada niño es aquel que determina las características personales que se valoran positivamente las que se valoran negativamente y la medida en que estas se reconocen como relevantes o importantes.

La medida en que el niño ve su propia imagen en términos positivos o negativos es en gran parte un producto del grupo social concreto del que es miembro... dado el reconocimiento generalizado de la importancia de las amistades de los niños y de las relaciones entre compañeros que se aprecia en la literatura de investigación, quizás sorprenda que no se les haya dado más importancia dentro de la planificación educativa. Efectivamente, algunos de los teóricos de la educación más radicales, como Montessori, Froebel y Steiner, pusieron de manifiesto hace muchas décadas la importancia que en el desarrollo social personal del niño tiene su experiencia con los compañeros (Maxwell, 1992, p.190).

Por otra parte resulta importante mencionar, las etapas propuestas por Rice (1995), respecto al desarrollo de amistades con los pares, aspecto considerado por el autor como uno de los más relevantes en el desarrollo social de los niños y adolescentes. Para este autor:

En el proceso del desarrollo psicosocial, todos los niños normales pasan por cuatro etapas:

Autosocialidad: la etapa lactante y prenatal del desarrollo en que los intereses, placeres y satisfacciones de los niños son ellos mismos. En esta etapa pueden desear la compañía de otros, pero juegan *solos al lado de ellos y no con ellos*. Un niño solitario aún no ha pasado esta etapa del desarrollo psicosocial.

Heterosocialidad infantil: entre los dos y los siete años los niños buscan la compañía de otros, independientemente del sexo.

Homosocialidad: entre los ocho y los 12 años, mientras que están en escuela primaria, prefieren jugar con otros niños del mismo sexo, pero no por propósitos sexuales, sino por amistad y compañía. Existe cierto antagonismo entre los sexos.

Heterosocialidad adolescente y adulta: de los 13 años en adelante, o en las etapas adolescente y adulta del desarrollo psicosocial, cuando los placeres, amistades y compañía del individuo se encuentran en personas de ambos sexos. Los chicos y chicas adolescentes empiezan a formar parejas, la mayoría inicia noviazgos (p. 295).

Finalmente y siguiendo con lo expuesto por Rice (1995), es importante mencionar cómo durante la adolescencia, la amistad tiene una función estratégica, debido a que se constituye en un factor relevante para la socialización debido a que puede ser un medio para aprender habilidades sociales y desempeña un papel central en la búsqueda del conocimiento por parte del adolescente y en la definición de sí mismo. Además la amistad es importante para lograr la emancipación de los padres, el establecimiento de relaciones heterosexuales y la afirmación de la identidad. Más aún, tal como lo plantea Claes (citado por Rice, 1995) carecer de amigos o tener con éstos relaciones conflictivas permite predecir posteriores problemas psicológicos.

Por su parte, Rice (1995) expone las diferencias existentes de las amistades establecidas entre los niños y las establecidas entre adolescentes.

La necesidad de los adolescentes de tener amigos cercanos es diferente a la de los niños (Pombeni, Kirchler y Palmonari, 1990; Yarcheski y Mahon, 1984). Los niños necesitan compañeros de su misma edad para compartir actividades y juegos comunes. Sin embargo, no dependen uno del otro para obtener afecto y amor, sino que buscan en sus padres la satisfacción de sus necesidades emocionales y su alabanza, afecto y amor. Sólo buscan la satisfacción emocional en los padres sustitutos y los amigos cuando han sido rechazados y no han sido

amados por los padres. Con el advenimiento de la pubertad cambian las necesidades. El adolescente desea independencia emocional y emancipación de los padres y satisfacción emocional de los amigos (Larson y Richards, 1991; Quintana y Lapsey, 1990). Los compañeros proporcionan ahora parte del apoyo emocional que antes brindaba la familia (Cotterell, 1992; DuBois y Hirsch, 1990; Howes y Wu, 1990; Sebald, 1986) (p.433).

Nivel de aceptación del grupo de compañeros. De acuerdo a lo planteado por Aragón y cols. (1999), la convivencia en las aulas es una de las áreas educativas de máximo interés. El contexto de las relaciones con iguales y la amistad es considerado vital para un desarrollo normal y saludable, pues es insustituible en cuanto a las oportunidades que proporciona, de aprender y ensayar importantes habilidades cognitivas, lingüísticas, y socioemocionales, suponiendo por tanto un importante motor del desarrollo, en niños, niñas y adolescentes. La escuela y la vida en el aula con el grupo de iguales ofrecen importantes oportunidades para aprender estrategias de interacción social que lleven a la aceptación y reconocimiento de los compañeros, compañeras y profesores. Ser aceptado y tener una buena reputación entre los compañeros supone una precondition para desarrollar ajuste y adaptación escolar y social del niño.

Siguiendo los planteamientos de Rice (1995), debido a que los niños dan tanta importancia a la popularidad, es útil identificar las cualidades de la personalidad y el carácter que contribuyen a que un niño sea o no popular. Hablando en términos generales, los niños populares:

Son socialmente emprendedores y comunicativos (Dodge, Cole, Pettit y Prince, 1990); tienen un alto nivel de energía que utilizan en actividades aprobadas por el grupo; tienen auto percepciones positivas (Boivin y Begin, 1989); participan activamente y con entusiasmo en actividades sociales; son amistosos y sociables en su relación con los demás (Dozier, 1991); aceptan a los demás y les brindan simpatía, protección y consuelo; son cariñosos, bondadosos y tienen buen sentido del humor;

su inteligencia y éxito académico están por encima del promedio, pero no demasiado; son populares con los maestros (White y Kisten, 1992); tienen habilidades cognoscitivas, sociales y de comunicación superiores (Burluson, Della y Applegate, 1992) (p.298).

Para este autor, existen algunas diferencias sociales y sexuales en las cualidades que se consideran importantes para la popularidad. Los niños necesitan mostrar destreza física, capacidad atlética y habilidad para los juegos competitivos, por su parte las niñas sobretodo en grados superiores de educación, se califican como más populares en cuanto son consideradas atractivas, socialmente sofisticadas y maduras.

Por otra parte entre las cualidades de la personalidad y el carácter que se relacionan con los niños menos populares, Rice (1995) expone las siguientes:

Los niños menos populares (Chance, 1989; Chillessen, van Ijendoorn, van Lieshout, y Hartup, 1992; Rogosch y Newcomb, 1989): son egoístas y reservados; son ansiosos, temerosos y malhumorados. (Asendorpf, 1991); tienen más probabilidad de presentar perturbaciones emocionales (Altaman y Gotlib, 1998; Asarnow, 1988); muestran falta de sensibilidad hacia los demás y a las situaciones sociales; se comportan de maneras inadecuadas (Gelb y Jacobson, 1988); son hostiles y demasiado agresivos (Cole, Dodge, Terry y Wright, 1991; Parkhurst y Asher, 1992; Rabiner y Gordon, 1992); se comportan como mucho más jóvenes o mayores que sus grupos de edad; su apariencia y su conducta son diferentes y poco convencionales; es más probable que sean poco inteligentes; es más probable que tengan autoconcepto pobre (Rabiner, Keane y Mackinnon-Lewis, 1993) (p.300).

Competencia Social. Uno de los efectos de las relaciones interpersonales es su contribución al incremento de autoestima a la percepción de la propia valía, consecuentemente, investigaciones señalan que los niños y niñas poco aceptados por sus compañeros y compañeras experimentan una baja autoestima, pueden desarrollar ansiedad social y también depresión

(Patterson, Kupersmidt y Griesler; Franke y Hymel y Kupersmidt y Patterson citados por Aragón y cols., 1999).

Otro beneficio que proporcionan las relaciones con compañeros o compañeras de clase y amigos o amigas es servir de amortiguador frente al sufrimiento por acontecimientos estresantes de la vida, y frente a la posibilidad de desarrollar inadaptación social, en estas edades, la adaptación social en la escuela está relacionada estrechamente con la adaptación escolar. “Tener amigos y amigas que proporcionen apoyo emocional e instrumental se relaciona con un buen rendimiento académico en los primeros grados y con un buen ajuste a la escuela” (Ladd, citado por Aragón y cols., 1999, p. 13). Unas buenas relaciones interpersonales facilitan e influyen positivamente en el aprendizaje académico.

Especialmente, en el alumnado con deficiencias de aprendizaje, incrementar su competencia social tiene efectos positivos para recuperar su aprendizaje. Algunos de estos alumnos y alumnas tienen un déficit en competencia social como problema más acuciante, agravado por una situación, en la práctica, de marginación o rechazo dentro de la clase. La mejora de las relaciones con sus compañeros y compañeras y la superación de su situación de aislamiento, tiene un efecto muy positivo sobre su autoestima y sobre su aprendizaje académico. Así, tal como lo plantea (Guralnick, 1997) el alumnado con déficit y bajo rendimiento, puede verse beneficiado, en su capacidad de aprender, por unas relaciones interpersonales competentes que les proporcionen amigos y amigas y compañeros y compañeras que le ayuden emocional e instrumentalmente (Aragón y cols., 1999, p. 14).

Las situaciones de rechazo y aislamiento entre iguales. Existe consenso entre los investigadores en la suposición de que el rechazo de los iguales y el aislamiento de los compañeros y compañeras de clase son situaciones en la vida de un niño o niña que le hacen vulnerable para desarrollar problemas de inadaptación escolar y social y de ajuste emocional (Ladd, Ollendick, Francis y Baum, citados por Aragón y cols., 1999). El percibir

rechazo y aislamiento de los compañeros y compañeras empobrece las posibilidades de desarrollo social y emocional futuras porque disminuye la interacción con otros niños y niñas privándoles de sus beneficios, además de que se pueden sentir solos e insatisfechos, disminuyendo su autoestima, percibiendo sentimientos de soledad e incrementando la posibilidad de recibir agresiones por parte de otros niños y niñas (Asher y Parker, Parker y Asher, Cassidy y Asher, Asher y Rose y Parkhursty, citados por Aragón y cols., 1999).

Para Rice (1995) existen diferencias entre los niños que son indiferentes y los que disgustan a los demás.

*“Los niños que son indiferentes son socialmente invisibles, son solitarios (Cole y Dodge, 1988) los niños que disgustan a los demás son muy visibles y su comportamiento suele ser ofensivo y socialmente inaceptable. Younger y Daniels (1992) calificaron a esos tipos de niños en dos categorías: los que se caracterizan por la *separación pasiva* y los que se caracterizan por el *aislamiento activo*” (p.300).*

Por su parte, Crack y Ladd, (citados por Rice, 1995) señalan que “un niño que es socialmente reservado puede alejarse de sus compañeros a causa de la ansiedad social o de sus percepciones de ineficacia social” (p.300).

Rice (1995), plantea que las conductas características de la separación pasiva, como la timidez y la excesiva sensibilidad son relativamente comunes entre los niños pequeños, por lo que cuando exhiben este comportamiento no son considerados negativamente por sus compañeros sin embargo, al aumentar la edad esas conductas se vuelven más conspicuas entre los compañeros del grupo. Younger y Daniels (citados por Rice, 1995) plantean como en los grados superiores (es decir, del quinto al séptimo), las conductas características de la separación pasiva suelen asociarse con el rechazo de los compañeros.

Siguiendo a Rice (1995), los niños que caen en la categoría de los activamente aislados, experimentan un aislamiento social que se debe al hecho de que su conducta resulta ofensiva para los demás. Esto se asocia con un desajuste a largo plazo, incluyendo problemas académicos, delincuencia y posiblemente con psicopatología. Para Younger y Piccinin (citados por Rice,

1995), los niños socialmente agresivos disgustan los demás en todos los grupos de edad. Esos son los niños hostiles, agresivos y en ocasiones crueles que disgustan a los otros niños.

Finalmente el autor expone como los niños que son rechazados y que disgustan a sus compañeros, reportan significativamente más soledad que los niños populares y los que reciben aceptación promedio. Los niños solitarios experimentan sentimientos de tristeza, malestar, aburrimiento y enemistad y a menudo se sienten excluidos, lo que daña su autoestima.

El concepto psicosocial de grupo en la integración

Definiciones de grupo

Según lo planteado por Muñoz (1997), se carece de una definición general de grupo ya que para algunos, el grupo puede estar referido a un determinado número de personas que trabajan juntas o que simplemente se encuentran presentes en un lugar al mismo tiempo, para otros la definición se aplicaría únicamente a individuos que pertenezcan a una organización y que estén unidos por objetivos comunes; otros consideran que la simple reunión de individuos, independientemente de que se conozcan o se comuniquen constituye un grupo.

Así mismo Alcover y Gil (1998), afirman que "la multiplicidad de enfoques teóricos y la diversidad de ámbitos de aplicación de los grupos ha impedido hasta ahora encontrar una definición que satisfaga por completo los requisitos o los criterios exigidos para considerar a un cierto número de personas como un grupo" (p.284). Para estos autores, las distinciones clásicas contenidas en los textos especializados hacen referencia a tres criterios básicos de clasificación:

1. Definiciones basadas en la interdependencia de los miembros, bien con respecto a factores motivacionales, bien en relación con los objetivos.
2. Definiciones basadas en la interacción de los miembros y la estructura social del grupo.
3. Definiciones basadas en la identidad o consideración de los aspectos perceptivo-cognitivos.

La formación y el desarrollo de los grupos

Según Alcover y Gil (1998), desde la perspectiva funcional, las personas entran a formar parte de los grupos porque satisfacen una necesidad individual. Para los autores, las fuentes de satisfacción de necesidades que proporciona la pertenencia a un grupo pueden resumirse en las siguientes:

La *atracción hacia los miembros del grupo* o atracción interpersonal, que incluye variables como: la proximidad, el contacto, la interacción, la atracción física, y la semejanza (de actitudes, de personalidad, de nivel económico, de raza, de sexo, de habilidades percibidas, etc.).

La *atracción hacia las actividades del grupo* y hacia los objetivos y metas grupales.

La propia *pertenencia a un grupo*, que puede resultar gratificadora por sí misma para los miembros y facilitar la obtención de una serie de recompensas y beneficios tales como: proporcionan información relevante para sus miembros, facilitar la formación del identidad personal y social, proporcionar apoyo social, convertirse en el marco de evaluación y de comparación de nuestra conducta, actitudes, valores, etc. (Alcover y Gil, 1998).

Con relación al desarrollo de los grupos, Tuckman (citado por Worchel y Shebilske, 1998) señala que los grupos atraviesan una serie de fases predecibles: formación, tormenta, normalización, ejecución, clausura. Durante la primera fase, *formación*, los miembros del grupo centran su atención en definir sus límites grupales y determinar quién será miembro del grupo. Durante la fase media, *normalización*, los miembros del grupo suelen discutir y decidir las normas o reglas que guiarán su comportamiento.

Otros estudios han demostrado que los grupos se desarrollan a través de etapas predecibles y que el comportamiento de los miembros del grupo cambia de fase a fase. Por ejemplo, cuando un grupo está recién formado, sus miembros suelen estar preocupados por establecer la identidad del grupo y su moral. Durante esta etapa inicial, los grupos suelen demandar conformidad y castigar a los desviados, surgen líderes fuertes y el grupo evita cooperar con otros grupos. Avanzada la vida del grupo, sin embargo, sus miembros se centran en identificar las metas grupales y el rendimiento grupal. En este punto,

las demandas de conformidad son menores, se aceptan las opiniones individuales si los demás creen que ayudarán al rendimiento del grupo y los miembros del grupo están cada vez más preocupados por la recompensa y reconocimiento personal.

Según Levine y Moreland, (citados por Worchel y Shebilske, 1998), los grupos se encuentran en un permanente cambio el cual afecta significativamente a las conductas que se pueden presentar con mayor probabilidad. Así mismo, a medida que el grupo cambia con el paso del tiempo, también lo hace su número de miembros, es decir que hay una constante entrada y salida de individuos del grupo, que también atraviesan unas etapas de desarrollo. Para estos autores, los miembros potenciales del grupo estarán más preocupados por conocer el grupo y por saber cuáles son los costes y beneficios de pertenecer a él. Por su parte, los miembros nuevos estarán más interesados en ser aceptados, suelen ser inquietos, más dependientes de los miembros más antiguos y estarán dispuestos a conformarse a las reglas del grupo. Además según los autores, después de haber pertenecido a un grupo durante cierto tiempo, se puede entrar en una fase marginal al intentar adquirir algo de independencia del grupo.

Características del grupo

Para Hare (citado por Alcover y Gil, 1998), existen cuatro aspectos característicos que diferencian a un grupo de un mero agregado de individuos:

1. Los miembros del grupo poseen un conjunto de valores compartidos que contribuyen, al mantenimiento de una pauta de actividad general.
2. Los individuos que componen el grupo adquieren o desarrollan una serie de recursos y habilidades destinados a la realización de dichas actividades.
3. Las personas que forman parte del grupo comparten un conjunto de normas que definen los roles requeridos para llevar a cabo sus actividades, a la vez que cuentan con un nivel de moral suficiente como para alcanzar un cierto grado de cohesión.

4. Los miembros del grupo poseen una meta definida, o un conjunto de metas, que desean lograr y cuentan con el liderazgo necesario para coordinar sus recursos y sus roles en la consecución de dichas metas (p. 285).

Por su parte, Bar-Tal (citado por Morales, 1999) considera que las condiciones necesarias y suficientes para que un determinado colectivo se convierta en grupo psicológico son tres: la primera es que los componentes de este colectivo se definan como miembros del grupo; la segunda es que compartan creencias grupales; y la tercera es que exista algún grado de actividad coordinada. La primera y tercera condición se subsumen en la segunda, ya que la creencia grupal fundamental es “somos grupo”. Según este autor, si los individuos no comparten esta creencia, entonces no se consideran miembros del grupo y, por tanto, no podrán desplegar actividad coordinada.

La conclusión a la que llega Bar-Tal es que el proceso psicológico básico que subyace a la formación del grupo es la categorización, la cual genera las típicas diferencias perceptivas asociadas con la conducta grupal: la exageración de las diferencias entre los componentes de grupos diferentes y la acentuación de las semejanzas entre quienes pertenecen al mismo grupo. Si un conjunto de personas se categorizan a sí mismas como similares hasta el punto de creer “somos grupo” es lógico también suponer que actuarán también de manera similar (Morales, 1999).

Tipos de grupo

Según lo planteado por Alcover y Gil (1998), algunos de los criterios más relevantes utilizados para la clasificación de los grupos son:

Según el *tamaño*, se distingue entre *grupos pequeños* y *grupos grandes*; los primeros, según los autores varían entre 2, 20 e incluso 30 miembros, encontrándose algunas dificultades para establecer el límite inferior, debido a que una díada presenta características propias más cercanas a una relación interpersonal que a un grupo. En lo que respecta a los *grupos grandes*, se hace referencia a aquellos que sobrepasan el número de miembros mencionado para un *grupo pequeño*, dificultándose de igual manera el determinar el tamaño a

partir del cual el grupo se convierte en una multitud, una masa o una *muchedumbre*, las cuales carecen de unos límites definidos.

Según el *carácter temporal* se puede establecer una *distinción entre grupos permanentes y grupos temporales*; los primeros, son aquellos cuya existencia se mantiene durante períodos de tiempo prolongados o, al menos, son concebidos o percibidos como grupos estables tanto por sus miembros que los componen como por las personas ajenas a ellos. A su vez, los *grupos temporales* son aquellos que existen con el objetivo de realizar una actividad determinada, de manera que, una vez alcanzado su objetivo desaparecen.

En cuanto al *tipo de pertenencia* se distingue entre *grupos primarios y grupos secundarios*.

Por lo que respecta a los *primarios*, constituyen los agentes que conforman tanto la naturaleza social como los ideales sociales de sus miembros, siendo sus principales características contar con un reducido número de miembros, una relativa duración en el tiempo, la existencia de solidaridad, cohesión e identificación entre sus miembros, y su función como agentes socializadores (Schäfers, 1980). Los *grupos secundarios* son aquellos de carácter más amplio que, en general, se forman de manera deliberada con algún propósito específico, grupos con los que los individuos mantienen otros tipos de relaciones, sin contacto cara a cara entre todos los miembros y, habitualmente menos intensas que en los primarios (Alcover y Gil, 1998, p.286).

Respecto al *origen de pertenencia* puede distinguirse entre grupos de *pertenencia* y grupos de *referencia*; los primeros aluden a los grupos a los que el individuo pertenece en virtud de su nacimiento o de las circunstancias de su vida. Por su parte, los *grupos de referencia* se refieren a aquellos que los individuos eligen como modelos a partir de los cuales modelan sus valores, creencias, actitudes, conductas, afectos, etc., adaptándose a sus normas y regulando sus pensamientos y sus actos conforme a ellos.

Según el *nivel de formalidad* siguiendo a Gukenbiehl (citado por Alcover y Gil, 1998), se puede distinguir entre *grupos formales e informales*:

Los primeros de ellos poseen un carácter racional, planificador, normativo formal y cuentan con una finalidad. A su vez, los grupos formales pueden ser reglados o jerárquicos, que presentan un carácter permanente, y grupos de tarea, que cuentan con una existencia temporal (Greenberg y Baron, 1992).

En cuanto los grupos informales, poseen un carácter espontáneo, real, normativo informal y se encuentran orientados hacia la satisfacción de las necesidades de sus miembros. Según Greenberg y Baron, (1992), entre ellos se puede distinguir los *grupos de interés* y los *grupos de amigos* (Alcover y Gil, 1998, p. 287).

Funciones grupales y formas de integración

De acuerdo con lo planteado por Morales (1999) “los grupos existen, porque satisfacen unas determinadas funciones y difícilmente podrían llevarlas a cabo sin realizar algún tipo de actividad. Ello no niega la importancia de su base cognitiva, sin la cual el grupo, simplemente, no sería tal” (p. 204).

Las funciones a desarrollar por el grupo se pueden resumir, siguiendo a Moreland (citado por Morales, 1999) en tres principales, que se corresponden con los tres tipos de *integración social* que promueven, entendiendo por *integración social* el establecimiento de vínculos entre personas. El primer tipo de integración sería el *ambiental*, que se manifiesta en la formación de grupos allí donde el ambiente proporciona los recursos necesarios. Se trata de aquellos grupos que se forman por razones de vecindad, de convivencia en el lugar de trabajo y similares. La proximidad física es un importante facilitador de la formación de grupos. Pero no se trata solo del ambiente físico, Moreland (citado por Morales, 1999) enfatiza en el papel que desempeñan las redes sociales en las que las personas están insertas, definiendo la red social como “una pauta de relaciones entre familiares, amigos y conocidos” (p.204).

La formación de grupos tiende a ocurrir entre personas cuyas redes sociales respectivas tienden a solaparse y para ello existen dos razones fundamentales, la primera es que las redes sociales facilitan oportunidades de contacto entre sus miembros y la segunda aunque menos evidente consiste en

que las redes sociales establecen normas que especifican con quien se puede (y no se puede) formar grupos. En este sentido, la red social influye en la mayor o menor probabilidad de que la formación de un cierto grupo tenga una buena acogida.

El segundo tipo de integración es el *conductual*, este tipo de integración se da cuando los miembros del grupo dependen mutuamente entre sí para alcanzar sus objetivos o para satisfacer sus necesidades. “Una de estas necesidades que solo los grupos pueden satisfacer es la necesidad de evaluación del propio yo. Las comparaciones sociales son, en muchas ocasiones, imprescindibles para poder llegar a una evaluación aceptable de la propia valía” (Morales, 1999, p.204). Estas comparaciones, solo resultan posibles en el seno de grupos compuestos por personas relativamente similares; muy relacionada con esta necesidad está la de orientarse eficazmente hacia el mundo que nos rodea aquí es donde entran en juego los denominados grupos de referencia que son los que nos dicen quienes deben ser nuestros modelos o estándares de comparación y cuales son las normas cuyo cumplimiento se nos puede exigir.

La integración *afectiva* constituye el tercer tipo de integración social que en esencia consiste en que las personas, al formar el grupo, desarrollan sentimientos compartidos. “En este sentido, la atracción mutua entre dos o más personas, puede ser el comienzo de la formación de un grupo. Lo mismo ocurre con la atracción hacia el grupo en cuanto tal o hacia objetivos grupales” (Morales, 1999, p.204).

El entorno de los grupos

De acuerdo a lo planteado por Sánchez (2002), no se puede comprender a un grupo si no se analiza el escenario donde este se sitúa. Los grupos se sitúan siempre en un determinado entorno, no son entes abstractos que funcionan en el vacío, los grupos están ubicados en un entorno con el que mantienen relaciones recíprocas de forma que son influidos por su ambiente: los miembros del grupo perciben su espacio físico y social, procesan la información recibida y esta afecta su funcionamiento personal y social (Fiske y

Goodwin citados por Sánchez, 2002), sin embargo estos miembros ejercen influencia sobre el y realizan intentos de controlarlo.

Para analizar el entorno de los grupos, puede hacerse referencia a los tres contextos definidos por: el entorno físico, el entorno personal y el entorno social. El entorno físico determina las interacciones grupales de tal forma que el grupo adapta su sistema interno o social a las demandas del ambiente con el fin de asegurar su supervivencia y mejorar su rendimiento. El entorno personal hace referencia a aquellas variables que habitualmente pueden agruparse en características biográficas o demográficas por ejemplo edad, sexo o raza; actitudes o capacidades como inteligencia y habilidades generales o específicas; personalidad; opiniones que comprenden las actitudes, creencias y valores; y apariencia física. Finalmente, el entorno social hace alusión bien al entorno interno del propio grupo, como también al entorno externo que rodea a los grupos, en el que se considera la cultura en la que se encuentran inmersos y los demás elementos de ese sistema social como otros grupos y organizaciones (Moreland, Hogg y Hains citados por Sánchez, 2002).

Dinámica de grupo

La dinámica de grupo, es el estudio de la conducta de grupo, en especial de las interacciones que se producen entre los miembros de grupos pequeños relacionados entre sí, en el desempeño de funciones sociales. La conducta de grupo afecta a numerosos aspectos de la vida y es producto de nuestra cultura o civilización. La dinámica de grupos estudia la estructura y el funcionamiento de los grupos sociales y los diferentes tipos de roles que adoptan sus miembros. Estos roles son flexibles y pueden variar cuando se modifican sus objetivos o actividades (Sánchez, 2002).

Interacción social. Según Morales (1996), la noción de interacción es aceptada prácticamente por todos, sin embargo de los múltiples significados de este término, hay tres al menos bastante diferentes.

El primero de estos significados, hace referencia a la *interacción como relación causa efecto* que considera la interacción como causalidad unidireccional o de intercambio de información, de acuerdo a la definición

propuesta por Maisoneuve (citado por Morales 1996) "se da la interacción cuando una unidad de acción producida por un sujeto A interviene como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto B y viceversa" (p.23) se trata de una forma de interacción en la que solo una de las partes se muestra activa, al tiempo que la otra sirve de simple reflejo del efecto de aquella.

El segundo significado corresponde a la *interacción como afiliación*, desde esta segunda perspectiva la Psicología social estudia la interacción de un individuo con otros: estos se unen entre si para alcanzar una serie de metas y satisfacer un conjunto de necesidades que solos no podrían o no sabrían como hacerlo. La idea fundamental es que existe una tendencia básica en el ser humano que le lleva a afiliarse a los demás. La interacción queda así reducida a sus aspectos más materiales y se hablará de interacción siempre que confluyan en espacios y tiempos, varios individuos que de uno u otro modo se necesitan entre si ello implica que los individuos viven al margen de los condicionamientos sociales, cuando están físicamente aislados de los otros individuos y viceversa, precinden de las normas que regulan sus comportamientos individuales cada vez que se reúnen con otros individuos.

En el tercer significado, la interacción entre el individuo y la sociedad, no se define por una unidireccionalidad, sino por una bidireccionalidad que no es "una respuesta a" sino también una "anticipación de". Al respecto, De Montmollin (citado por Morales, 1996) considera que "en la medida que la percepción del sujeto perceptor se modifica por la expectativa de reciprocidad, ya hay interacción social" (p. 25). En esta definición por lo tanto, la interacción no es la suma de las partes, sino integradora y creadora de nuevas pautas de comportamiento. Se conciben constantes ajustes y desajustes entre la sociedad y el individuo, que no solo implican una causalidad reciproca, sino además pautas de acción que van más allá del efecto directo de un sujeto sobre otro y que dependen del sistema que engloba estas interacciones (Morales, 1996).

Por su parte Duval, Roncin y Vayer, (1993) al hablar de la interacción entre el sujeto y el entorno en el contexto escolar, formulan la existencia de tres niveles:

Plantean que “siempre hay un primer nivel de carácter afectivo. Se expresa en la elección de los compañeros lo cual es una condición de la calidad de los intercambios y de la calidad de los datos materiales que subyacen y concretan las interrelaciones y las interacciones” (p.49).

El segundo nivel tiene un carácter perceptivo, que se traduce en las acciones y en los medios de comunicación utilizados entre los miembros de la comunidad y por lo tanto en la organización de las actividades, este nivel se encuentra en estrecha relación con el primero, el cual se constituye en la base funcional de las interacciones así como también con la naturaleza y pertinencia de las estructuras materiales que permiten actuar y entre las que se encuentran los objetos y espacios de acción.

El tercer nivel, según los autores, corresponde a lo que observamos, a las experiencias, búsquedas y estrategias que caracterizan una actividad determinada, por tanto es función a la vez de los niveles anteriores de organización y de los objetivos, ya estén definidos desde el exterior o personalmente o sean producto de un acuerdo entre los interlocutores participantes.

Estructura social y estructura de grupo. Para Sánchez (2002) La estructura, del latín *structura* hace alusión a la disposición y configuración que surge del orden de cómo están colocadas las cosas, y en su aplicación a la Psicología de los grupos se refiere, a la coordinación y distribución de los elementos que componen el grupo, así como a su consistencia, estabilidad y al patrón de relación entre ellos. Para este autor, aplicado esto al caso concreto de los grupos, nos encontramos con que cualquier descripción de la vida grupal recurre a términos que hacen referencia a la posición y al ordenamiento de los miembros en el grupo con la ayuda del fenómeno psicosocial de la interacción

Para Moreno (citado por Sánchez, 2002) el conjunto de todas las relaciones entre los individuos de una colectividad, define y conforma la *estructura social* de la misma. Esta viene dada por el conjunto de atracciones y de rechazos socio afectivos (teles) que posee cada átomo social cada individuo. Si observamos la estructura social, advertiremos la posición concreta que ocupa

en ella cada individuo, observaremos grupos de personas entre los que se dan atracciones recíprocas, otros en los que se dan rechazos recíprocos, etc. Ahora bien, no cualquier estructura forma grupo. Para Moreno, un grupo existe en la medida que se establecen tales positivos es decir elecciones recíprocas entre sus miembros.

Por otra parte, *la estructura de grupo* tal como lo plantea Sánchez (2002) se podría definir en base a tres características fundamentales: La primera relacionada con el orden y distribución de los elementos (sujetos, tareas, roles, etc.) que lo componen; la segunda referente a la consistencia y estabilidad de esos elementos o “piezas”, y la tercera producida por unos patrones o modelos de relación entre ellos.

La estructura de grupo cumple, pues, una función estabilizadora del mismo, de sus relaciones y de sus metas comunes. Levine y Moreland (citados por Sánchez, 2002), ponen de manifiesto que “una de las funciones básicas de la estructura es la de regular y controlar las relaciones entre los miembros y así evitar o moderar posibles tensiones y enfrentamientos” (p.267). Entre las características distintivas de la estructura, señalan: que todos los grupos la poseen por rudimentaria que sea; que una vez consolidada no cambia con facilidad y que incrementa la fluidez de la interacción y, en consecuencia, la comunicación y eficacia de los grupos.

Con relación a los componentes de la estructura grupal, para Sherif (citado por Sánchez, 2002).

El paso, y en consecuencia la diferencia del simple agregado de personas al grupo se produce a través de la interacción repetida y permanente a lo largo del tiempo. Esta interacción se va regulando y a la vez va creando una configuración de roles y unas normas por las que se van a regir las actividades del grupo. Es decir, la interacción en relación con unas metas y objetivos comunes es la que, en último término, origina la estructura de status, roles y normas de un grupo y les concede una cierta estabilidad y permanencia a lo largo de la existencia del grupo (p 268).

Normas, roles y status. Siguiendo con lo planteado por Alcover y Gil (1998), los grupos cuentan con una serie de propiedades que, hasta cierto punto, son independientes de los miembros que en un momento dado los componen, estas permiten que un grupo se mantenga a lo largo del tiempo a pesar de que cambien las personas que forman parte de él. Según los autores:

Los sistemas de normas, roles y status que surgen de las relaciones entre los miembros del grupo constituyen los elementos fundamentales para la descripción y el análisis de la estructura grupal, debido a los vínculos que existen entre ellos y las actitudes, las expectativas, las interacciones, el desarrollo, la identidad, la comunicación, las relaciones de poder, el liderazgo o la socialización de los miembros en el seno de los grupos (Baron, Kerr y Millar, 1982; Brown, 1988; Cartwright y Zander, 1988; Thibaut y Kelley, 1986). Constituyen aquellas características que identifican lo que debe hacerse, cuando debe hacerse, quien lo tiene que hacer y como ha de hacerlo dentro de un grupo (Alcover y Gil, 1998, p. 295).

Para los autores, esto no significa que las normas, los roles y el sistema de status posean un carácter estático, ya que pueden tener variaciones debido a la propia dinámica intragrupal, a los posibles cambios de los miembros que componen el grupo, a la influencia de factores del entorno e inclusive a las relaciones intergrupales.

Para Montero (1997), las *normas* sociales cumplen una función en la constitución de los roles y el status, las expectativas ligadas a los roles y su anticipación de la conducta de interacción, crean una compleja red de normas que rigen toda la conducta de los individuos a través de unos marcos de referencia compartidos que pueden definirse como tipos de conducta cuya conservación es obligatoria para todos los miembros de una categoría o grupo social en circunstancias específicas. Las normas sociales fijan modelos de acción que permiten el surgimiento de esas expectativas compartidas y en este sentido son evaluativas. “Al mismo tiempo al establecer cuál es la conducta observable, la norma indica implícitamente cual es la conducta desviante,

punible o reprimible, o simplemente exótica, haciendo expresa a veces la sanción” (Montero 1997, p.244)

Otra definición de norma es la realizada por Sánchez (2002) para quien: Las normas se han conceptualizado como un elemento fundamental de la estructura social. Cialdini y Trost (1998) al referirse a la norma social, lo hacen en términos de “reglas y pautas que son comprendidas por los miembros de un grupo y que guían y constriñen la conducta social sin el matiz coercitivo de una ley. Nemeth y Owens (1996) y Levine y Moreland (1998) nos hablan de “expectativas compartidas”, pero no solo son expectativas, son “demandas”. No solo nos dictan lo que es “apropiado”, sino incluso lo que es “verdadero”, “normal” o “saludable”. Rommeveit (1965) considera que los tres significados mas importantes que ha recibido el concepto de norma han sido: La norma social como uniformidad de conducta, que subraya que los miembros de un grupo se manifiestan, verbal o conductualmente de una forma similar; la norma como presión social que implica las diversas formas de coacción que recibe el individuo, y la norma como interpretación de la realidad “como marco de referencia compartido para comportamientos y percepciones” (p. 282).

Respecto a la formación de normas como proceso de influencia social, Newcomb, Turner y Converse (1970) (citados por Cruces, Gómez, León, Luque, y Muñoz, 1998) plantean la existencia de una serie de consecuencias derivadas de este proceso:

Lo más importante es que el grupo genera un incremento de la uniformidad. Esto no quiere decir que los participantes vayan a ser conscientes de su influencia recíproca particular. En la mayoría de las ocasiones, la norma será fruto del consenso y, por tanto, eso mismo que el grupo "entero" habrá generado será el origen de la influencia social (normas, recompensas y castigos). Por consiguiente, una forma sencilla de deteriorar los efectos de la norma es manifestar que carecen, en un momento dado, de unanimidad.

Solemos tender a agruparnos con aquellos sujetos que ya de alguna manera sostienen marcos normativos parecidos a los nuestros, de modo que la solidaridad y la cohesión del grupo se ven reforzados. Pero lo que es mucho más importante, las normas se imponen por sí mismas al estar interiorizadas. Si la norma está interiorizada, todos la respetan y tienen confianza mutua, de manera que el grupo, como totalidad, puede delegar tareas en sus miembros, ya que cualquiera de ellos puede ocupar el lugar de cualquier otro.

Finalmente resulta claro que, con este marco normativo y este modo de influencia social, el poder del grupo sobre sus miembros es mayor porque es aceptado libremente. No parece sensato rebelarnos contra aquello que hemos contribuido a generar (pp. 232-233).

Para Rodríguez (1997), las normas sociales pueden definirse como los patrones o expectativas de conductas compartidas por los miembros de un grupo determinado, que son utilizadas por estos para juzgar la adecuación o inadecuación de sus percepciones, sentimientos y conductas. Las normas sociales así como el status subjetivo y social, ejercen influencia sobre el rol desempeñado por los miembros de un grupo determinado. Si un mismo conjunto de normas guían la conducta de dos personas entonces puede decirse que dichas personas desempeñan un mismo rol.

En lo que respecta al *status*, tal como lo plantea Rodríguez (1997) en cualquier grupo social, se puede establecer el status de cada uno de sus miembros; este autor considera como status al prestigio del que goza un miembro del grupo y el cual puede ser tal y como el individuo lo percibe lo cual se denomina el status subjetivo o bien el resultado del consenso del grupo acerca de dicho individuo, lo que se conoce como el status social. Si uno de los miembros se considera el receptor de resultados compensatorios, en relación con los resultados obtenidos por los demás miembros del grupo, dicha situación le provocará la sensación de un status subjetivo elevado. Si los demás miembros del grupo consideran a dicho individuo como necesario y capaz de brindar beneficios conducentes a la satisfacción del grupo, éste gozará de un

status social elevado en el mencionado grupo. Evidentemente, el status subjetivo puede corresponder o no al status social y según la naturaleza del grupo, determinados atributos serán de suma importancia para la configuración del status.

Para Sánchez (2002) el status es esencialmente el rango o la posición de un individuo en la jerarquía de prestigio de un grupo o comunidad. Hablar de status significa, en suma, hablar de ordenamiento jerárquico, asumir que, en función de ciertas dimensiones, hay individuos que ocupan posiciones más altas que otros.

En lo concerniente al *rol*, según Rodríguez (1997) al igual que con el status existe lo que se denomina el status subjetivo, también en lo que corresponde al rol, existe un papel que el individuo se atribuye subjetivamente a sí mismo.

Para un funcionamiento armonioso del grupo es importante que el papel que el individuo se atribuye a sí mismo, sea coherente con lo que esperan de él los demás miembros. Algunas veces, las personas se encuentran en situaciones donde el rol a desempeñar es ambivalente. En este caso se establece un conflicto Inter-rol que se diferencia del conflicto intra-rol porque este último se caracteriza por la existencia de expectativas opuestas por parte de los miembros de un grupo en relación con el rol a ser desempeñado por uno de sus miembros. Naturalmente las expectativas de los roles a desempeñar por los integrantes de un determinado grupo varían en la medida en que el grupo se reestructura (p.428).

Para Sánchez (2002), junto al status, el rol es otra pieza decisiva en la configuración estructural del grupo, por rol hay que entender la conducta asociada con una posición particular en un sistema social. Para este autor, en las diferentes concepciones del término aparecen reflejadas dos dimensiones: la *dimensión situacional* y la *dimensión personal*, considerar la reciprocidad e interdependencia entre estas dos dimensiones es el elemento clave en la concepción de rol. Es decir, el desempeño de los distintos roles en el grupo

estará en fusión de las expectativas de los miembros (objetivos y necesidades grupales) y de las características personales (actitudes, valores, etc.) de cada uno de ellos.

Finalmente a manera de síntesis, cabe señalar que tal como lo exponen Alcover y Gil (1998):

El conjunto de *posiciones sociales* definidas dentro de un grupo constituyen uno de los factores fundamentales de la estructura del grupo (Baron, Kerr y Millar, 1992). Considerando la posición de una persona en un grupo como su lugar en el sistema social, dicha posición en la estructura grupal cuenta con un rol asociado, que consiste básicamente en la conducta esperada de quien lo ocupa, mientras que el *status* hace referencia a la valoración que los miembros del grupo conceden a la posición (Shaw, 1976). En consecuencia, como subraya Brown (1998), la diferenciación de roles es una característica fundamental de los grupos: implica una división del trabajo entre los miembros, que facilita el logro de las metas y de los objetivos; contribuye a ordenar la existencia del grupo al encontrarse asociada al sistema de normas; y, por último, los roles forman parte también de la autodefinition de los individuos dentro del grupo, en el sentido de establecer quién es y quién no miembro del grupo y de definir quiénes son dentro de él (p.296).

Cultura de grupo. La cultura de los grupos puede definirse como un sistema general de normas que gobierna los significados en los grupos, como tal llega a ser un esquema interpretativo, históricamente desarrollado y socialmente mantenido aunque no necesariamente compartido, que los sujetos utilizan para dar sentido y estructurar sus propias pasiones y las de los otros (Golden, citado por Sánchez, 2002).

Para Sánchez (2002), *la cultura de un grupo* viene definida por la comprensión de las personas del sistema social al que pertenecen, incluye aspectos de la vida diaria de un grupo de personas que definen y ayudan a mantener lo que ellos consideran normal, que da soporte a aquellas cosas que ellos piensan son necesarias o valiosas. Es un campo simbólico constituido por

los procesos de interpretación que proporciona el contexto para el significado y la comprensión del grupo y de la realidad que este ocupa.

Del anterior concepto se desprenden dos componentes relacionados entre sí: un conocimiento socialmente compartido y un conjunto de costumbres. Respecto a las costumbres, éstas sirven tanto para comunicar como para validar ese conocimiento. “Las costumbres incluyen rutinas, jergas, rituales y símbolos” (Aranda y Conlon, citados por Sánchez, 2002, p.293). Las rutinas hacen referencia a los procedimientos cotidianos que sigue un grupo de trabajo, como hábitos y tradiciones fruto de las normas cuando éstas son conformadas por los miembros. Las jergas incluyen palabras inusuales, frases o gestos que tienen significado especial para los miembros del grupo pero no para los miembros de fuera. Los rituales son ceremonias especiales que se llevan a cabo un para asimilar la ocurrencia de eventos importantes como aniversarios, cambio de status, etc. finalmente, los símbolos son objetos materiales con un significado que no solo los miembros del grupo pueden entender.

Participación. Teniendo en cuenta lo planteado por Novella y Trilla (2001), el término participación goza de una considerable diversidad de significados y usos, participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente inscrito o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir, hay muchas formas, tipos, grados, niveles y ámbitos de participación, pero los autores hacen referencia específicamente a los diferentes grados en que puede presentarse la participación infantil para lo cual exponen una tipología que parte de cuatro clases amplias de participación a las que denominan “participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación” (p.6).

De acuerdo con los autores, la *participación simple* es la primera y más elemental forma de participación, y consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido de ninguna manera en su preparación o en las decisiones sobre su contenido o

desarrollo, en este nivel, los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

La *participación consultiva* supone un paso más: escuchar la palabra de los sujetos, pues en este nivel no son solo espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les solicita y tiene en cuenta su opinión sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen, es decir se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello.

Por su parte la *participación proyectiva* es una clase de participación más exigente que las anteriores, pues en ella el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente del proyecto o la actividad que realiza y por lo tanto se ve implicado desde la propia definición del proyecto, pasando por la determinación de su sentido y de sus objetivos, su diseño, planificación y preparación, su gestión, ejecución y control hasta finalmente realizar su valoración.

Finalmente la *metaparticipación*, Es la que consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación y aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces.

Percepción Social

Tal como lo plantea Santoro (1997) como parte de la interacción hombre-ambiente, se realizan ajustes permanentes en el individuo, ya que los continuos cambios que se presentan en el medio físico y social, “obligan a desplegar complejos mecanismos adaptativos que tienden a la emisión de respuestas óptimas respecto a las transformaciones del medio” (p.77). Como parte de este proceso, es fundamental además de la percepción del medio físico, lo que desde la Psicología social se ha denominado percepción social y que se relaciona con la evaluación de la conducta de los demás y de los propios estados o expectativas.

La percepción de las personas

Siguiendo a Santoro (1997), la percepción de la persona incluye procesos más complejos que el simple procesamiento de la información. La estimulación externa es solo un factor, quizá el menos importante. Cuando se trata de evaluar a otros seres humanos intervienen mecanismos emocionales, cognoscitivos, motivacionales, etc., que afectan la información, y el juicio que se emite no siempre corresponde con la entrada sensorial. “Se elabora una especie de modelo de la otra persona que permite integrar la información para predecir la conducta y modular las propias respuestas a fin de lograr los efectos deseados” (p.92).

Newcomb, Turner y Converse (citados por Santoro, 1997) hacen notar que la percepción de la persona es un proceso que implica organizar información sobre las personas y atribuirle propiedades. “Estas propiedades se perciben constantemente aunque varíe la conducta. Las propias características psicológicas del perceptor ejercen una influencia *directiva* y *selectiva* que influye sobre su atención e inferencia. La información se asimila a un marco de ideas *flexible*” (p.93).

Por otra parte, para Gómez y León (1998), la percepción social puede definirse como “el proceso por el cual nos formamos una primera impresión de una persona y establecemos una relación con ella; más específicamente... la percepción social es el proceso por el cual el individuo llega a conocer a los demás y a concebir sus características, cualidades y estados interiores” (p. 91).

Para estos autores, la percepción social abarca todos aquellos procesos de índole cognitiva mediante los cuales se elaboran juicios relativamente elementales acerca de otras personas, los cuales tienen como base, nuestras propias experiencias así como también aquellas informaciones que nos transmiten terceras personas (Gómez y León, 1998).

Formación de impresiones. En lo que respecta a la formación de impresiones, Santoro (1997), plantea que a partir de la información perceptual, del conocimiento sobre el sujeto, el contexto y la experiencia pasada, se infiere la existencia de ciertos atributos en la persona estímulo. A su vez, supone un mecanismo de procesamiento, decisión y comparación con los datos

almacenados, y se parte del análisis de la primera impresión, de la percepción e identificación de estados momentáneos (emocionales) y características estables.

En consonancia con lo anterior, para Gómez y León (1998), la formación de primeras impresiones acerca de los demás es uno de los procesos de percepción social más comunes que establecemos circunstancialmente sin disponer de mucho material informativo. Según los autores, “el estudio de este tipo de percepción parece estar justificado porque éstas parecen influir notablemente en el desarrollo de posteriores interacciones y suelen ser bastante duraderas y estables” (p. 91).

En la formación de una primera impresión acerca de otra persona hay implicados toda una serie de procesos fundamentales para entender la interacción que va a establecerse. En primer lugar, quien se forma esa primera impresión deduce los rasgos y emociones del otro; en segundo lugar, la formación de esa primera impresión permite definir las expectativas mutuas en ese proceso de interacción; finalmente, implica la atribución de ciertas características de personalidad (Gómez y León, 1998).

Proceso de atribución. De acuerdo a lo expuesto por Santoro (1997), una vez identificados ciertos rasgos en la persona estímulo, y partiendo de un criterio modelo, el sujeto genera expectativas respecto al posible comportamiento de la persona; es decir, poseer determinados rasgos se asocia con la ejecución de conductas específicas, lo cual supone en el perceptor una “*teoría implícita de la personalidad*”, en donde se establece relación entre la estructura de los rasgos y sus funciones. Como complemento del proceso de atribución, se realiza un juicio de carácter evaluativo sobre la persona.

La percepción de la personalidad. En concordancia con lo anterior Gómez y León (1998), plantean que desarrollar una idea sobre la personalidad global de un individuo es un tipo de percepción mucho más complejo y estructurado que la de formarse una impresión. Según los autores, en la formación de este tipo de percepciones, se distingue una serie de fenómenos entre los que se encuentran:

El *efecto halo*: el cuál hace referencia a que sí conocemos una de las características de un individuo, presuponemos que posee también algunas otras. Es decir, tendemos a considerar que una persona que estimamos (o desestimamos) por una determinada característica que posee, es estimable (o desestimable) en todos los demás aspectos de su personalidad. “Este tipo de diferencias acerca de los demás derivan de una teoría de la personalidad implícita en el observador, según la cual tendemos a percibir con puntos de rasgos supuestamente relacionados entre sí, pero que en realidad puede que no correlacionen entre sí” (Gómez y León, 1998, p.97).

La *analogía proyectiva*: mecanismo según el cuál “dos personas semejantes en algún aspecto (por ejemplo, su inteligencia) son percibidas como semejantes en otros rasgos todavía no verificados” (Gómez y León, 1998, p.97).

Estereotipos: hacen alusión a la tendencia a percibir a una persona con base en los atributos que caracterizan a una determinada categoría o grupo social. “Los estereotipos facilitan la identidad social e integración grupal y el ajuste social del individuo (conciencia de pertenecer a un grupo social), y un modo de ser aceptado por el grupo e integrarse en él es aceptar e identificarse con los estereotipos predominantes en dicho grupo” (Gómez y León, 1998, p.97).

Teoría implícita de la personalidad: hace referencia al hecho de que las personas suponen que ciertos rasgos de personalidad están presentes o ausentes en los individuos sobre la base de una información limitada, concerniente a sólo unos pocos rasgos. “El análisis de tales supuestos demuestra que las personas utilizan sólo unas pocas dimensiones al formarse impresiones de otros, al mismo tiempo pueden revelar las ideas implícitas de un individuo sobre la personalidad humana” (Gómez y León, 1998, p.97).

Factores que intervienen en la percepción social

Para Gómez y León (1998), los factores implicados en el proceso de percepción social, revelan el carácter complejo y dinámico del mismo. Entre ellos se destacan:

En primer lugar, las características físicas y sociales del contexto en el que se produce la percepción social, lo cuál significa que la percepción social va a depender de la situación en la que se produzca.

En segundo lugar, estaría el modo en el que se produce el primer contacto que inicia el proceso de percepción social ya que la valoración de este primer contacto va a determinar toda la secuencia de acontecimientos posteriores.

En tercer lugar, se encuentran aquellos factores asociados al perceptor: Para empezar, las investigaciones han demostrado cómo las motivaciones y expectativas que caracterizan a los perceptores moldean los procesos cognitivos asociados a la percepción de personas (cómo se procesa y qué tipo de información es buscada). Además, hay otra serie de factores más específicos relacionados con el perceptor como son: a) familiaridad: la impresión formada es mucho más compleja y se produce una mayor exactitud cuánto más conocida es la persona; b) valor del estímulo: el valor que la persona percibida tiene para el perceptor afecta a la percepción, tendiendo a darse una acentuación perceptiva de aquellos estímulos favorablemente valorados; c) significado emotivo del estímulo: este valor emotivo depende del poder del estímulo para proporcionarnos consecuencias positivas o negativas; d) experiencia: las personas que tienen más experiencia con cierto tipo de rasgos realizan, lógicamente, percepciones más acertadas (Gómez y León, 1998, p.99).

En cuarto lugar, encontramos las variables asociadas a la persona percibida, entre los que se encuentran aquellos esfuerzos realizados por esta para regular y controlar la información que presenta al perceptor, especialmente la información referente a sí mismo. "A estos esfuerzos se les denomina "manejo de la impresión", y no son más que un intento de influir sobre ese proceso de formación de impresiones y de ese modo influir sobre la conducta de los demás" (Gómez y León, 1998, p.100).

Finalmente, en quinto lugar habría toda una serie de factores relativos al propio contenido de la percepción que pueden ser agrupados en varios apartados:

La importancia del orden en el que se perciben los rasgos: si tiene mayor influencia lo primero que se percibe (efecto primacía) o la información más reciente (efecto recencia). Los resultados obtenidos permiten concluir que tiene mayor impacto para la formación de una primera impresión el efecto de primacía, si bien, en determinadas circunstancias, predomina el efecto de recencia.

El tono evaluativo de los rasgos informativos: diversos estudios han demostrado que cuando la información que conocemos acerca de una persona contiene elementos positivos y negativos, estos últimos tienen una mayor importancia en la impresión formada. Así una primera impresión negativa es más difícil de cambiar que una positiva, ya que los rasgos que conlleva una evaluación negativa parecen ser más fáciles de confirmar y difíciles de desconfirmar, mientras que los rasgos positivamente evaluados son difíciles de adquirir pero fáciles de perder.

La información única o peculiar: esta parece tener un impacto más poderoso sobre la impresión resultante que la información redundante.

Por último, *el grado en el que los diversos componentes de información pueden ser confirmados o desconfirmados*, de tal manera que un rasgo ambiguo suele tener menor importancia que otro claro y preciso (Gómez y León, 1998, p.100).

La influencia del grupo sobre la percepción

Según Santoro (1997) muchos trabajos empíricos han demostrado el papel de las influencias de grupo sobre los procesos de percepción, básicamente orientados a estudiar cómo el grupo conforma los juicios de los sujetos en una determinada dirección. Según el autor se ha mencionado que en el proceso de influencia del grupo pueden surgir dos tipos de efectos; *la influencia normativa* que se refiere a una tendencia a conformarse con las respuestas y expectativas de los miembros del grupo independientemente de la

percepción que se tenga; y la *influencia informacional* en la que se acepta como válida la información proporcionada por el grupo y como incorrecta la propia percepción, produciéndose una respuesta de aceptación. Si se aísla adecuadamente los efectos de ambos tipos de influencia, se encuentran resultados diferentes, donde no siempre se produce la convergencia del sujeto con el grupo.

Para este autor se acepta que el proceso de influencia a nivel perceptual está mediado por el mecanismo de conformidad y se han aislado diferentes variables que lo afectan. Al respecto, algunos de los datos presentados por Tajfel (citado por Santoro, 1997, p.91) se presentan a continuación:

En cuanto a la *cohesión del grupo* se acepta que a mayor cohesión, mayor la influencia normativa y en consecuencia mayores los efectos sobre los procesos perceptuales.

Respecto a la *ambigüedad de la estimulación*, se acepta que a mayor ambigüedad, menores posibilidades de verificación y mayor es la influencia del grupo.

Con relación a la *competencia del grupo*, se consideran que mientras más competentes se juzgue a los integrantes del grupo en la tarea perceptiva, mayor será la influencia.

Con relación al *tamaño del grupo*, al parecer el tamaño no tiene influencia después de un cierto número de sujetos, el aumentar el tamaño no modifica las respuestas de los sujetos.

Respecto a la *validez de los juicios del grupo*, se considera que cuando existen contradicciones entre los juicios del sujeto y los del grupo, se produce convergencia sólo hasta un punto determinado (Santoro, 1997).

La atracción interpersonal

Para Cantero, Guil, León y Mestre (1998), la atracción interpersonal es un fenómeno psicosocial que inicia con el proceso de percepción social y que al hacer referencia a intercambios sociales abarca una gran cantidad de situaciones. En este sentido los autores consideran que la interacción humana está fundamentada en sentimientos de atracción-repulsión que se establecen

entre las personas, dichos sentimientos constituyen "una dimensión psicosocial específica de interacción caracterizada por los polos agrado-desagrado" (p. 176); desde este punto de vista puede definirse la atracción interpersonal como interacción afectiva.

Siguiendo con lo planteado por los autores, la atracción interpersonal "es el juicio que una persona hace de otra a lo largo de una dimensión actitudinal cuyos extremos son la evaluación positiva (amor) y la evaluación negativa (odio)" (p.177). Sin embargo este juicio no se limita a la dimensión cognitiva sino que es normal que se encuentre asociado a una serie de comportamientos, sentimientos y otras cogniciones no sólo evaluativas.

Por su parte para Worchel y Shebilske (1998) la atracción por otras personas es una de las actitudes más interesantes que formamos. Los autores definen la atracción como "una actitud positiva que tenemos hacia los otros" (p. 618); y hacen referencia a la amplia investigación que relaciona a la atracción con las recompensas, la reciprocidad, la semejanza, la proximidad y el atractivo físico para comprender mejor la atracción entre las personas.

Recompensas y atracción. Siguiendo a Worchel y Shevylske (1998), las primeras investigaciones sobre atracción encontraron que nos gustan las personas que nos recompensan y nos sentimos atraídos hacia aquellos que nos ofrecen mayores beneficios. Sin embargo las más recientes investigaciones han encontrado que las relaciones que establecemos son más satisfactorias si nos permiten no sólo recibir sino también ofrecer recompensas a la otra persona.

Semejanza y atracción. Siguiendo con lo expuesto por estos autores, la semejanza es un importante predictor de la atracción; esta semejanza puede darse en cualquier dimensión como "las actitudes, habilidades, inteligencia, condición económica, carrera, raza, altura, atractivo físico y algunas veces la personalidad" (p.621); sin embargo al parecer no nos atraen las personas que poseen una característica que no admiramos en nosotros.

Para los autores existen tres razones para la relación entre semejanza y atracción:

En primer lugar las personas similares validan nuestras opiniones y acciones y esta validación es recompensante... una segunda razón es que a menudo esperamos tener una interacción positiva con personas similares... una tercera razón es que esperamos gustar a personas similares debido a que disfrutamos gustando, nos atraen personas parecidas a nosotros (Worchel y Shebilske, 1998, p. 621).

Proximidad y atracción. Para estos autores existen varias razones por las que la proximidad conduce a la atracción, una de ellas es la familiaridad; otra razón es que las personas que se encuentran físicamente próximas, probablemente se recompensarán más entre sí que los que están físicamente alejados; finalmente debido a que la proximidad conduce necesariamente a la interacción, resulta conveniente que las personas que se encuentran físicamente próximas a nosotros nos atraigan.

Atractivo físico y atracción. Finalmente, los autores resaltan tres razones por las cuales el atractivo físico tiene una fuerte relación con la atracción:

Una posibilidad es que nos gusta la gente atractiva por el status que nos puede ofrecer. En segundo lugar la investigación sugiere que nos vemos a nosotros mismos más parecidos a las personas atractivas que a las que no lo son (Marx, Miller y Marullama, 1981)... una tercera razón es que nuestras evaluaciones pueden ser ciertas; las personas atractivas tienen, generalmente, personalidades más agradables y una mayor sensación de bienestar que las personas no atractivas (Humberson y Hughues, 1984). Esta diferencia puede ser debida a que las personas atractivas tienen más frecuentes y variadas interacciones sociales que las personas que no lo son. (Worchel y Shebilske, 1998, p. 622)

La atracción en el establecimiento de amistades. La atracción a menudo orienta el establecimiento de amistades. Según Argile (citado por Worchel y Shevylske, 1998), la *proximidad* se constituye en la primera fase de una amistad debido a que comenzamos a formar amistades a través de contactos frecuentes; la siguiente fase es la *recompensa*, en esta cada parte

encuentra algo que ofrecer a la otra y ambas pueden obtener recompensas al prolongar su relación; la tercera etapa se relaciona con el desarrollo de *reuniones o encuentros regulares*; la cuarta etapa se relaciona con la *autorevelación* ya que como producto del desarrollo de la confianza se brinda información personal íntima que aumenta el grado de amistad; finalmente el autor plantea que en muchos casos la amistad entra en una fase de deterioro y la relación se rompe debido a causas como: celos, traicionar la confianza o desconfiar, negar la ayuda o el apoyo en momentos de necesidad, criticar en público o no mostrar respeto.

METODOLOGÍA

Paradigma de investigación

La presente investigación se abordó desde un paradigma cualitativo, desde los enfoques cualitativos, según lo planteado por Torres (1996), se busca comprender la realidad subjetiva y el sentido que subyace a las acciones sociales, en ellos se agrupan una serie de propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores, estas características hacen que este paradigma se acople epistemológica y metodológicamente a los objetivos de la presente investigación, en la que se otorga un papel fundamental a la perspectiva de los estudiantes de la institución integradora Normal Superior de Pasto, intentando reconocer los acontecimientos cotidianos que dan lugar al proceso de integración social de niños con NEE asociadas a condición de discapacidad que hacen parte de esta institución, desde los significados y sentidos que atribuyen estos actores a su realidad.

Retomando lo planteado por Torres (1996), hablar de un paradigma cualitativo no solo implica hablar de una divergencia técnica, instrumental o analítica con respecto al paradigma cuantitativo, sino que se trata de una concepción de investigación que implica una noción diferente de la realidad, y por ende una forma particular de acercarse al objeto de estudio; para los enfoques cualitativos, la realidad no es vista como exterior a los individuos y regida por la lógica de leyes y relaciones determinantes y causales, sino que

se trata de una construcción social compartida por sus miembros y el hecho de ser compartida, determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social, en este caso para el niño con NEE y su grupo de compañeros y compañeras de clase quienes a través de sus conductas, percepciones y demás expresiones verbales y no verbales permiten el acercamiento a esa realidad que han construido de manera conjunta a partir de sus permanentes interacciones en el contexto escolar del que forman parte, haciendo del proceso de integración social, un fenómeno posible de comprender e interpretar.

Otro de los elementos definitorios de la investigación cualitativa es la búsqueda de cercanía y comunicación con las personas objeto de estudio como único medio de conocer a profundidad sus acciones, percepciones y representaciones. Para el caso particular de la presente investigación fue precisamente el acercamiento previo al contexto de estudio el que en primer lugar permitió plantear la situación problema desde el interior de la comunidad educativa y en segundo lugar facilitó el acceso y acercamiento a los actores que hacen parte de este proceso, de manera especial a los compañeros, los cuales desempeñan un papel primordial para los intereses investigativos.

De acuerdo con Colás y Buendía (1992), la investigación cualitativa posee las siguientes características: en primer lugar, es reflexiva, pues los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio; es empática, ya que busca comprender la realidad tal como la viven las personas; es controlada, pues los investigadores son conscientes del momento en que deben apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; humanística, en tanto busca comprender el significado y el sentir humano y finalmente busca la validez, puesto que espera que el conocimiento que se produce esté cercano a la realidad, a lo que piensan, sienten, hacen y dicen las personas.

Respecto al reconocimiento por parte de los investigadores de los efectos que produce su presencia en el contexto, cabe destacar que como aspecto ético que guió el proceso investigativo, se veló siempre por la

protección de la integridad de los niños con NEE, de manera que en los acercamientos al grupo nunca se hizo explícita la intención de conocer la situación específica de estos niños sino que se manifestó un interés por el grupo en general, con el fin de no generar posibles situaciones que ocasionaran malestar en ellos y que fueran en detrimento de el proceso de integración, de igual manera, en el presente informe se emplean nombres ficticios (Miguel y Felipe) para continuar protegiendo su integridad aún después de haber salido del contexto investigativo.

Tipo de estudio

El tipo de estudio de la presente investigación es interpretativo y se basa en la perspectiva hermenéutica. Investigar desde una racionalidad hermenéutica implica según Cisterna (2005), una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la pretendida objetividad positivista fundamentada en la separación entre investigador y objeto de estudio queda relegada para pasar a asumir la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto el que da sentido a la información que recopila, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen del proceso investigativo. Para Gadamer (citado por Pastorini, 2005) el conocimiento es fundamental para la existencia humana, la persona sólo desde su propio horizonte de interpretación, que se construye permanentemente, puede comprenderse y comprender su contexto, por lo tanto según el autor el modo de comprender humano es fundamentalmente interpretativo, e implica realizar una comprensión constructiva que se traduce de una realidad captada a la propia realidad comprendida.

En coherencia con esta postura, siguiendo a Torres (1996), los enfoques cualitativos de investigación, asociados al paradigma interpretativista asumen la realidad como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas, por lo tanto para su abordaje investigativo se requiere acudir a su configuración

histórica, al análisis de sus relaciones y al reconocimiento del universo simbólico y de sentido que la estructuran.

En este orden de ideas, el proceso de integración social puede ser comprendido, teniendo en cuenta las relaciones existentes entre los hechos y el contexto en el que estos acontecen, que para el caso particular alude a aquellos procesos psicosociales que se manifiestan en el contexto integrador; de igual manera, se hace necesario, acercarse a los marcos de referencia que han construido los propios actores de la realidad que busca comprenderse, es decir tanto los compañeros como los propios niños con NEE quienes a partir de sus propias experiencias e interpretaciones del mundo social han elaborado unas interpretaciones particulares en torno a la discapacidad y a la diversidad que inciden en su forma de relacionarse con las personas en esta condición, de manera que acercarse a estas interpretaciones resulta esencial a la hora de intentar comprender la realidad que construyen en interacción como parte del proceso de integración por el que atraviesan.

Método

El método de investigación seleccionado se apoya en elementos de la etnografía, según Martínez (2005), a través de la investigación etnográfica se trata de comprender la complejidad estructural de una entidad concreta, de una situación específica, de un grupo o ambiente particular, este enfoque es amplio y permite ver, describir y comprender las realidades como formas totales estructuradas y complejas, como fenómenos interconectados que se integran y adquieren sentido por sus relaciones e influencia recíproca. Para el autor, este enfoque se apoya en la convicción de que las tradiciones, normas, roles y valores del ambiente en que se vive, se van internalizando y generando regularidades que permiten explicar de manera adecuada la conducta individual y grupal.

Al constituirse la integración en un proceso complejo que se desarrolla al interior de grupos sociales, resulta indispensable reconocer entonces con la ayuda de este método, toda esa estructura de normas, roles, percepciones y demás elementos psicosociales que no siempre se expresan de manera

explícita pero que resultan fundamentales a la hora de comprender la realidad construida por sus actores en torno a este proceso. Para ello, tal como aconteció en el presente estudio, resulta necesario implicarse en la realidad estudiada como una manera de aproximarse a ella y generar a partir de la comunicación directa con sus actores, procesos de construcción colectiva de sentido en los que se tiene en cuenta el punto de vista del niño con NEE, el de sus compañeros co-participes del proceso de integración y el del propio investigador que reconoce que su entrada al contexto de estudio produce transformaciones en el mismo, las cuales deben reconocerse a fin de abordar de la manera más natural posible la realidad a la que se aproxima.

Población

Unidad de análisis

La unidad de análisis para la presente investigación está constituida por los niños con NEE asociadas a condición de discapacidad que se encuentran adscritos a la UAI del municipio de Pasto y sus compañeros y compañeras de clase. La UAI es una dependencia de la Secretaria de Educación y Cultura municipal encargada de garantizar la integración social y educativa de niños, niñas y jóvenes con NEE en el municipio y hasta el momento ha logrado integrar a más de 200 niños en diferentes instituciones educativas integradoras como son: INEM de Pasto, Antonio Nariño, Ciudadela, José Artemio Mendoza, San José Betlehemitas y Normal Superior de Pasto.

La importancia de esta unidad de análisis radica en la posibilidad que brinda para abordar el aspecto social de la integración en un contexto educativo, aspecto que ha sido relegado frente al académico y que requiere ser comprendido desde una perspectiva psicosocial. Por otra parte esta unidad de análisis permite un acercamiento directo no solo a la población en condición de discapacidad sino también a los diferentes actores que participan en su proceso de integración.

De igual manera el compromiso que tiene la UAI en este proceso requiere que esta entidad, considere los aportes obtenidos a partir del

desarrollo de esta investigación a fin de que se pueda realizar una contribución directa al proceso de integración que se está llevando a cabo en el municipio.

Unidad de trabajo

Para la presente investigación se escogió como contexto investigativo a la IEM Normal Superior de Pasto, teniendo en cuenta que es la sede principal entre las instituciones integradoras, ya que en ella se encuentra el mayor número de niños con NEE asociadas a condición de discapacidad, integrados tanto en la jornada de la mañana como en la jornada de la tarde.

Como unidad de trabajo se escogió a un grupo de estudiantes del grado 6-3 de la jornada de la mañana, en el que se encuentran integrados dos niños con NEE asociadas a condición de discapacidad. Para la escogencia de este grupo se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

En primer lugar se trata de un grupo de estudiantes cuyo promedio de edad oscila entre los 11 y los 12 años, que se encuentra en un proceso de transición entre la primaria y la secundaria, situación que lleva implícita toda una serie de cambios que inciden tanto en su desarrollo académico como psicosocial.

En segundo lugar y como parte de este proceso de transición el grupo se encuentra en una fase de conformación puesto que aunque la mayoría de estudiantes realizaron la primaria en esta institución educativa, sus integrantes provienen de diferentes quintos y no todos habían tenido un contacto directo entre sí, esta situación representa un valioso aporte reflexivo tanto para la psicología del desarrollo como para la psicología de la educación pues permite comprender como se presenta el proceso de integración de un niño con NEE a un nuevo grupo.

Finalmente cabe resaltar que los dos niños integrados a este curso presentan una condición de discapacidad relacionada con diferentes dimensiones del desarrollo humano, uno de ellos -Miguel- con la dimensión cognitiva (Retardo Mental Leve), y otro -Felipe- con la sensorial (Hipoacusia), situación que más que comparar, permite comprender las múltiples formas en

que puede presentarse el proceso de integración a partir de los diferentes fenómenos psicosociales que en él intervienen.

Técnicas e instrumentos

La observación participante, la entrevista individual, la entrevista a grupo focal y el sociograma fueron las técnicas escogidas para la recolección de información, teniendo en cuenta su coherencia y pertinencia tanto con los objetivos planteados como con el método etnográfico. El uso de estas cuatro técnicas garantiza la confiabilidad y validez de la información al permitir triangularla teniendo en cuenta diferentes fuentes, escenarios y momentos investigativos. Para cada una de estas técnicas se construyeron instrumentos de recolección, una guía de observación, un cuestionario para sociograma, una guía de preguntas orientadoras para cada una de las sesiones de entrevista a grupos focales y una guía de preguntas orientadoras para la entrevista individual a los niños con NEE.

Observación

La observación participante, fue la técnica que permeó todo el proceso investigativo, se escogió por su adecuación a los objetivos del estudio ya que se constituye en un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. De manera general, se partió de una observación exploratoria que permitió la entrada al escenario y un primer acercamiento al grupo realizando el reconocimiento de los actores, tiempos y situaciones relevantes como parte de su dinámica grupal, lo que posibilitó de manera gradual la construcción de una guía de observación (Anexo1) en la que se establecieron indicadores que aluden a algunas de las categorías de análisis diseñadas para la investigación que podían ser abordadas a través de esta técnica.

Se desarrollaron 34 sesiones de observación, cuyo registro se realizó a través de diarios de campo, las sesiones estuvieron distribuidas de la siguiente manera: cinco sesiones de observación de 30 minutos cada una durante la clase de educación física, 27 sesiones de 10 minutos cada una durante el espacio del recreo y dos sesiones de observación dentro del aula de clase,

correspondientes a la aplicación del cuestionario para sociograma que tuvo una duración de 25 minutos y el desarrollo de una dinámica que tuvo una duración de dos horas y que se realizó con el objetivo reconocer la dinámica grupal en una situación diferente a la clase y al recreo. Cabe aclarar que la permanencia previa en la institución educativa facilitó el acceso de los investigadores a los diferentes espacios de la institución y en especial a la cotidianidad del grupo objeto de estudio.

Por su parte el sociograma se constituyó en un instrumento que permitió evidenciar el grado en que los individuos - en este caso los niños con NEE- son aceptados por el grupo, las relaciones interpersonales existentes en él y de manera general la estructura grupal, según Sánchez (2002) esta técnica consiste en que cada sujeto del grupo indique con cuales miembros prefiere asociarse para determinadas actividades o en ciertas situaciones. Para el caso de la presente investigación se hizo énfasis en las elecciones positivas y negativas de cada miembro del grupo a la hora de realizar trabajos en clase y permanecer durante el recreo.

Cuestionario para sociograma

El cuestionario para sociograma (Anexo B) fue el primer instrumento aplicado, con el objetivo de Identificar la estructura del grupo de estudiantes del grado 6-3, con base en el complejo de atracciones y rechazos que entre ellos se establecen tanto para trabajar en clase, como para estar durante el recreo. Cabe aclarar en este punto que el sociograma no fue utilizado con el objetivo de realizar un exhaustivo análisis sociométrico sino que fue concebido desde un principio como una técnica de apoyo que permite obtener la representación de un momento histórico del grupo que aunque no denota un carácter permanente, dada la naturaleza flexible de todo grupo, sí permite vislumbrar características generales de las interacciones que se establecen en su interior, posibilitando realizar un primer análisis de la compleja red de distancias y proximidades establecidas entre sus miembros, situación que facilita la identificación de aquellos que reciben mayor aceptación, rechazo o resultan indiferentes para

sus compañeros y de manera especial la posición que dentro de dicha red ocupan los niños con NEE integrados en el grupo.

Para considerar si el número de elecciones recibidas por cada estudiante era alto, bajo o intermedio se tuvo en cuenta tanto el mayor como el menor número de elecciones obtenidas para cada una de las cuatro situaciones planteadas en el cuestionario: elecciones positivas para trabajar en clase, elecciones negativas para trabajar en clase, elecciones positivas para estar durante el recreo y elecciones negativas para estar durante el recreo. Siendo que el mayor número de elecciones representó el 100% y el menor número – que para todos los casos fue 0 elecciones- representó el 0% para cada situación, de esta manera el número de elecciones ubicado entre el 25% y el 75% se consideró un número intermedio, el ubicado por debajo del 25% un número bajo y el que se encontraba por encima del 75% un alto número de elecciones.

Las elecciones recibidas y realizadas por cada uno de los miembros del grupo fueron organizadas en una matriz de elecciones para trabajar en clase y para estar durante el recreo (Anexos F y G), elecciones que finalmente fueron representadas gráficamente en lo que Moreno (citado por Sánchez, 2002) denominó átomos sociales y constelaciones grupales. Los átomos sociales hacen referencia al núcleo de relaciones que se constituye alrededor de cada individuo, para el presente caso representan las elecciones recibidas y realizadas de manera particular por los niños con NEE y la constelación grupal permite apreciar de manera general el complejo de atracciones y rechazos entre los miembros del grupo para las diferentes situaciones, en este caso para trabajar en clase y estar durante el recreo.

Entrevista a grupo focal

Posterior a la aplicación y análisis del cuestionario para sociograma se desarrollaron dos sesiones de entrevista a grupo focal, técnica que según Martínez (2004), tiene como objetivo fundamental lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o en todo caso, bien fundamentada en los aportes de los miembros del grupo. Las

sesiones desarrolladas tuvieron una duración de una hora cada una, en las que participaron 10 informantes clave, cinco niños y cinco niñas del grado 6-3 escogidos por presentar alguna de las siguientes características: que reciban un alto número de elecciones positivas dentro de la constelación grupal, que reciban elecciones positivas por parte de los niños con NEE, que elijan negativamente a estos niños o que reciban elecciones negativas por parte de ellos, todos estos criterios se obtuvieron a partir de la aplicación del sociograma y con ellos se buscó que estuvieran representadas las diferentes situaciones de aceptación y rechazo que se vislumbraron en torno a los niños con NEE.

El objetivo de la primera sesión de entrevista al grupo focal fue realizar una aproximación a la estructura grupal desde la perspectiva de sus miembros; el objetivo de la segunda sesión fue indagar en torno a las percepciones sociales que los compañeros y compañeras de clase de los niños con NEE, tienen respecto a las personas en condición de discapacidad; para cada sesión se elaboró una guía de preguntas orientadoras (Anexos C y D) sin embargo el carácter flexible de este tipo de entrevista permitió indagar en torno a algunos tópicos que no fueron previamente contemplados en estas guías, sino que emergieron de la dinámica del grupo focal (Anexo H).

Entrevista individual semiestructurada

Finalmente se realizó una entrevista individual semiestructurada con cada uno de los niños con NEE; teniendo en cuenta lo planteado por Deslauriers (1991) este tipo de entrevista sin ser una discusión libre, es menos directiva, con el fin de orientar la cuestión estudiada y conocer el punto de vista de la persona interrogada. Para el presente caso se construyó una guía de preguntas orientadoras (Anexo E) dirigidas a conocer la percepción de estos niños respecto a la posición que ocupan en el grupo y a las relaciones que establecen con sus compañeros; la entrevista se realizó en un aula de la institución educativa, lugar en el que se garantizó la privacidad de los niños y tuvo una duración aproximada de una hora, correspondiente en el caso del niño

con hipoacusia a la clase de educación física y en el caso del niño con RML a una hora libre que tuvo el grupo.

Cabe resaltar que aunque con cada técnica e instrumento se profundizó en diferentes objetivos específicos, todos estuvieron interrelacionados y la información que constantemente se iba recolectando guió la aplicación de la siguiente técnica, respondiendo de esta manera al carácter cíclico del proceso investigativo.

Respecto a la validez de las técnicas e instrumentos, en cuanto a la observación se acudió a la validación de investigadores que implicó que entre los dos investigadores-observadores fueran permanentemente confrontados, los registros de observación realizados a través del diario de campo, por su parte, el formato para sociograma y los tópicos generales para la entrevista semiestructurada tanto individual como a grupo focal, fueron sometidos en un primer momento a la validación interjueces de tres docentes de la Universidad de Nariño con experiencia en el tema de las NEE quienes realizaron sugerencias a partir de las cuales se elaboró la versión final de dichos formatos. De igual manera tras la validación interjueces, se realizó el pilotaje del cuestionario para sociograma, la entrevista a grupo focal y la entrevista individual; el pilotaje para sociograma se realizó con un grupo de estudiantes de características similares al grupo objeto de estudio, es decir, un grado sexto de básica secundaria de la misma institución educativa en el cual se encuentra integrado un niño con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, la aplicación del cuestionario a este grupo, hizo evidente la necesidad de realizar algunas modificaciones respecto a las instrucciones suministradas durante la aplicación del instrumento de tal forma que la información recolectada resultara clara y precisa; estas instrucciones se tuvieron en cuenta en la aplicación final del sociograma y fueron: ser lo más sinceros con sus respuestas, guardar silencio, consultar cualquier inquietud, escribir en lo posible los nombres y apellidos completos de sus compañeros y no utilizar corrector; no hubo límite de tiempo para responder el cuestionario y se garantizó a los estudiantes la total confidencialidad de sus respuestas.

El pilotaje de las guías de entrevista individual y a grupo focal se realizó con estudiantes de este mismo grado, en la entrevista a grupo focal participaron cinco niños y cinco niñas y en la entrevista individual el niño con déficit de atención e hiperactividad; la aplicación de estas guías permitió apreciar que de manera general las preguntas eran claras para los participantes de manera que no se hicieron modificaciones al respecto.

Procedimiento

El desarrollo del proceso investigativo, atravesó tres momentos fundamentales que no se presentaron de manera lineal sino que tuvieron un carácter cíclico coherente con el método escogido. Esto se sustenta con base en lo formulado por Sandín (2003), para quien debido al carácter circular y emergente del diseño etnográfico y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de los datos, las etapas de la investigación etnográfica no están tan claramente definidas o sistemáticamente establecidas como en otros tipos de investigación de carácter cuantitativo, en los que el diseño se construye *a priori* y se desarrolla de una manera lineal. Sin embargo esto no quiere decir que el proceso investigativo haya estado exento de una planificación metodológica, sino que denota el carácter flexible y cíclico de cada uno de estos momentos a saber: la definición del problema; el trabajo de campo y la interpretación y análisis de la información (Figura 1.)



Figura 1. Representa el carácter cíclico del procedimiento investigativo.

Primer momento: definición de la situación problema

Como parte de este primer momento, se realizó un acercamiento directo y prolongado al contexto de estudio durante el desarrollo del año de practica profesional, acercamiento que permitió vislumbrar el problema de investigación desde la vivencia “de” y “en” la propia comunidad educativa en torno a la integración de niños con NEE, este primer contacto, condujo a la formulación de preguntas que fueron permanentemente contrastadas con un marco tanto conceptual, como contextual y normativo respecto a esta problemática, lo cual condujo a la definición del problema y de los objetivos a alcanzar.

Segundo momento: trabajo de campo

Este momento comprendió en primer lugar la búsqueda del diseño metodológico más pertinente para la consecución de los objetivos planteados y que resultara coherente con la perspectiva epistemológica de la investigación, como parte de este diseño se definieron los criterios para seleccionar a la unidad de trabajo, se establecieron las técnicas y se diseñaron los instrumentos que serían utilizados para el proceso de recolección de información, los cuales

como se explicó anteriormente fueron sometidos a procesos de validación. De igual manera se definieron los tiempos y los espacios en los que estos serían aplicados.

En segundo lugar, este momento comprendió el acercamiento directo a la unidad de trabajo a través de la aplicación de los instrumentos escogidos: guía de observación, cuestionario para sociograma y guía de preguntas orientadoras para entrevistas a grupo focal y entrevista individual, de este momento también hicieron parte el registro y la sistematización de la información obtenida a partir de la aplicación de estos instrumentos.

Tercer momento: análisis e interpretación de la información

Este momento no se realizó al final del trabajo de campo, sino que se llevó a cabo de manera simultánea según como fue emergiendo la información, y se dividió en varias fases.

1. Revisión de las categorías y subcategorías contempladas en la matriz analítica que se muestra en la Tabla 1.
2. Compilación y revisión constante de la información obtenida a través de las diferentes técnicas e instrumentos.
3. Selección de la información pertinente.
4. Vaciado permanente de la información en las categorías establecidas.
5. Triangulación de la información teniendo en cuenta diferentes técnicas, fuentes, momentos, tiempos y observadores.
6. Elaboración de proposiciones en las que se condensa la idea central de la información contenida en cada categoría.

De este momento también hizo parte la discusión o contraste entre los principales hallazgos obtenidos y el marco que sirvió de referencia para los propósitos investigativos, discusión de la que emergen las principales conclusiones y recomendaciones que remiten a la aplicabilidad práctica de los hallazgos en el contexto de estudio.

Tabla 1.

Matriz de categorías analíticas

Objetivo	Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Técnica de recolección	Fuente
Identificar la estructura social del grupo de estudiantes de un grado sexto de básica secundaria de la IEM Normal Superior de Pasto y la posición que en ella ocupan los niños con NEE asociadas a condición de discapacidad.	A. Estructura social.	A.1 Tipo de grupo.	A. 1.1 Tamaño.	Observación.	Grupo de compañeros.
			A.1.2 Carácter temporal.	Sociograma.	
		A.2 Posición.	A.1.3 Nivel de formalidad.	Entrevista a grupo focal.	Informantes clave.
			A.3 Roles.	A.2.1 Status social	Entrevista individual.
Analizar las normas de la interacción que		A.4 Normas	A. 3.1 Roles que asigna el grupo a los niños con NEE.		
			A.3.2 Roles que asumen los niños con NEE.	Observación.	
			A.4.1 Expectativas de comportamiento		(Continúa tabla)

se establecen durante la clase y en el espacio del recreo entre el niño con NEE y sus compañeros y compañeras.	grupal.	Sociograma.
	A.4.2 Cumplimiento de normas por parte de los niños con NEE.	Entrevista a grupo focal.
	A.4.3 Sanciones establecidas por el grupo.	Entrevista individual.

Objetivo	Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Técnica de recolección	Fuente
Interpretar las percepciones que el niño con NEE tiene respecto a la posición que ocupa en la estructura social de su grupo de compañeros y compañeras	B. Percepción social.	B.1 Percepción de su posición social.	B.1.1 Status subjetivo. B.1.2 Características de las relaciones establecidas entre los niños con NEE y sus compañeros.	Entrevista individual.	Niños con NEE.

(Continúa
tabla)

de clase, y a las relaciones que con ellos establece.

Interpretar las percepciones sociales que los compañeros y compañeras de clase del niño con NEE han construido acerca de las personas en condición de discapacidad.

B.2 Percepción social de la discapacidad.

B.2.1 Características del contexto social.

B.2.2 Conocimientos sobre discapacidad.

B.2.3 Experiencias previas con personas en condición de discapacidad.

B.2.4 Características que atribuyen a las personas en condición de discapacidad.

B.2.5 Características que atribuyen a las personas con retardo mental.

B.2.6 Características que atribuyen a las personas sordas.

B.2.7 Características que atribuyen a los niños con NEE integrados en el curso.

Entrevista a grupo focal. Informantes clave.

(Continúa tabla)

B.2.8 Expectativas respecto al trato que reciben las personas en condición de discapacidad.

B.2.9 Expectativas respecto a la integración de personas en condición de discapacidad al contexto escolar.

Nota. Se muestran las categorías y subcategorías diseñadas para el análisis de la información correspondiente a cada objetivo, así como las técnicas de recolección de información y las fuentes que fueron utilizadas para cada una de ellas.

RESULTADOS

A continuación se expone una matriz analítica, en la que se presenta la triangulación de los resultados obtenidos a partir de cada una de las técnicas seleccionadas para la recolección de información. La matriz esta distribuida en cuatro tablas que se organizan de la siguiente manera:

1. En primer lugar se hace explícito un enunciado que corresponde a cada uno de los objetivos específicos, del presente estudio.
2. En segundo lugar se indica la categoría deductiva a la que se hace referencia y las subcategorías correspondientes en las que se realizó el vaciado de información y que corresponden a la matriz analítica presentada en la Tabla 1.
3. En tercer lugar se muestra la información obtenida para cada categoría y las técnicas utilizadas para tal fin.
4. Finalmente se presentan las proposiciones con sentido complejo que emergieron de la información y que se consideran las ideas centrales obtenida desde cada categoría deductiva las cuales permiten vislumbrar las categorías inductivas – resaltadas en cursiva- que orientaron la discusión.

Cabe aclarar que la manera de exponer los resultados se debe a la densidad de la información obtenida y con ello se pretende facilitar al lector la comprensión de las relaciones existentes, entre la información brindada por los niños con NEE y su grupo de compañeros, así como también la relación entre esta información y las proposiciones.

Tabla 2.

Estructura social del grupo de compañeros y posición que en ella ocupan los niños con NEE**Categoría deductiva A. Estructura social****Subcategoría A.1 Tipo de grupo****Subcategoría A.1.1 Tamaño**

Sociograma	Proposición
Se observa la tendencia a la conformación de subgrupos de entre 3 y 6 integrantes los cuales se agrupan alrededor de compañeros que son populares dentro del grupo y entre quienes se destacan dos niños (Cods. 6 y 17) y tres niñas (Cods. 3 y 36). (Ver figuras 2 y 3)	Es un grupo grande debido a que supera los 30 integrantes sin embargo este se divide en pequeños subgrupos para diferentes situaciones.

Subcategoría A.1.2 Nivel de formalidad

Observación	Proposición
La composición de este grupo en cuanto a la elección de sus miembros ha sido planificada por personas externas a ellos como lo es el caso de las directivas, esta composición no puede variar durante el año lectivo, además deben seguir ciertas normas previamente establecidas tales como el uso del uniforme, el cumplimiento de los horarios y de los objetivos y tareas propuestas en el currículum, de igual manera deben respetar ciertas jerarquías como son las	Se observa la confluencia de una estructura formal e informal en el grupo de compañeros.

directivas y los docentes.

Los subgrupos que se conforman durante el recreo y para realizar los trabajos en clase, se organizan de manera espontánea, producto de su interacción diaria y permanente. Se reúnen para conversar entre sí, para jugar y compartir espacios en actividades diferentes a las académicas.

A.1.3 Carácter temporal

Observación	Sociograma	Proposición
<p>La mayor parte del tiempo que permanece en la institución y que corresponde a las clases, el grupo permanece reunido, compartiendo el mismo espacio y bajo el liderazgo del docente, sin embargo durante el recreo, se presenta el surgimiento de pequeños subgrupos.</p> <p>Estos grupos se caracterizaron además por su similitud con los subgrupos identificados en el análisis del sociograma.</p>	<p>Una de las características de estos subgrupos, es que sus integrantes tienden a ser los mismos tanto para estar en clase como para estar durante el recreo (Ver Anexos F y G).</p>	<p>Se trata de un grupo permanente porque su existencia se mantiene por un largo periodo de tiempo.</p> <p>Los subgrupos informales tienen una existencia temporal y conservan cierta estabilidad en cuanto a los miembros que los conforman.</p>

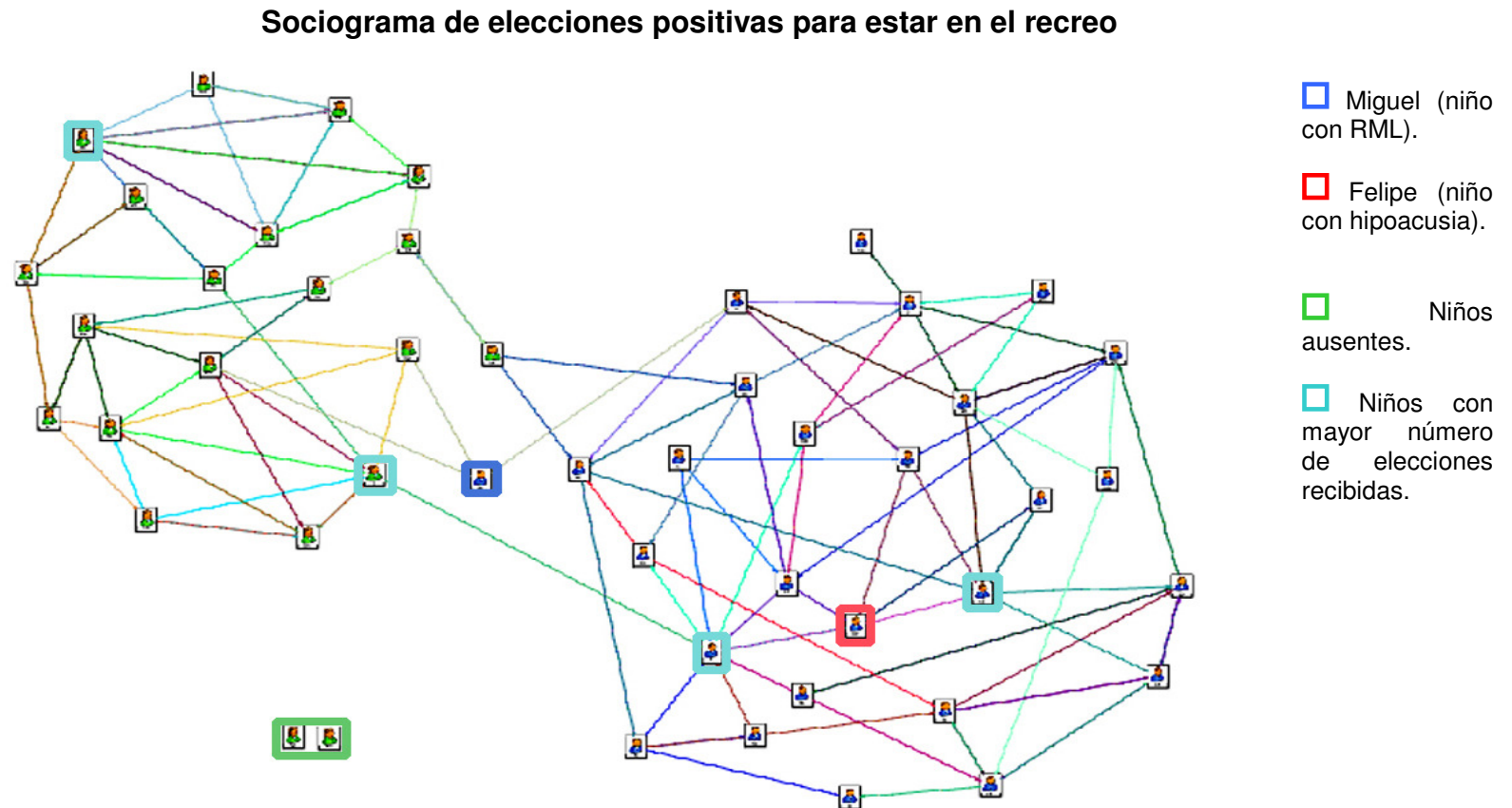


Figura 2. Distribución del grupo para trabajar en clase con base en las elecciones positivas entre sus miembros. Se observa la tendencia a agruparse entre compañeros del mismo género, lográndose identificar la posición de los niños con NEE en la estructura. En el caso de Miguel se observa que se encuentra en el medio del grupo de las niñas y el de los niños; y en el caso de Felipe, que ocupa una posición definida dentro del grupo de los niños.

Sociograma de elecciones positivas para trabajar en clase

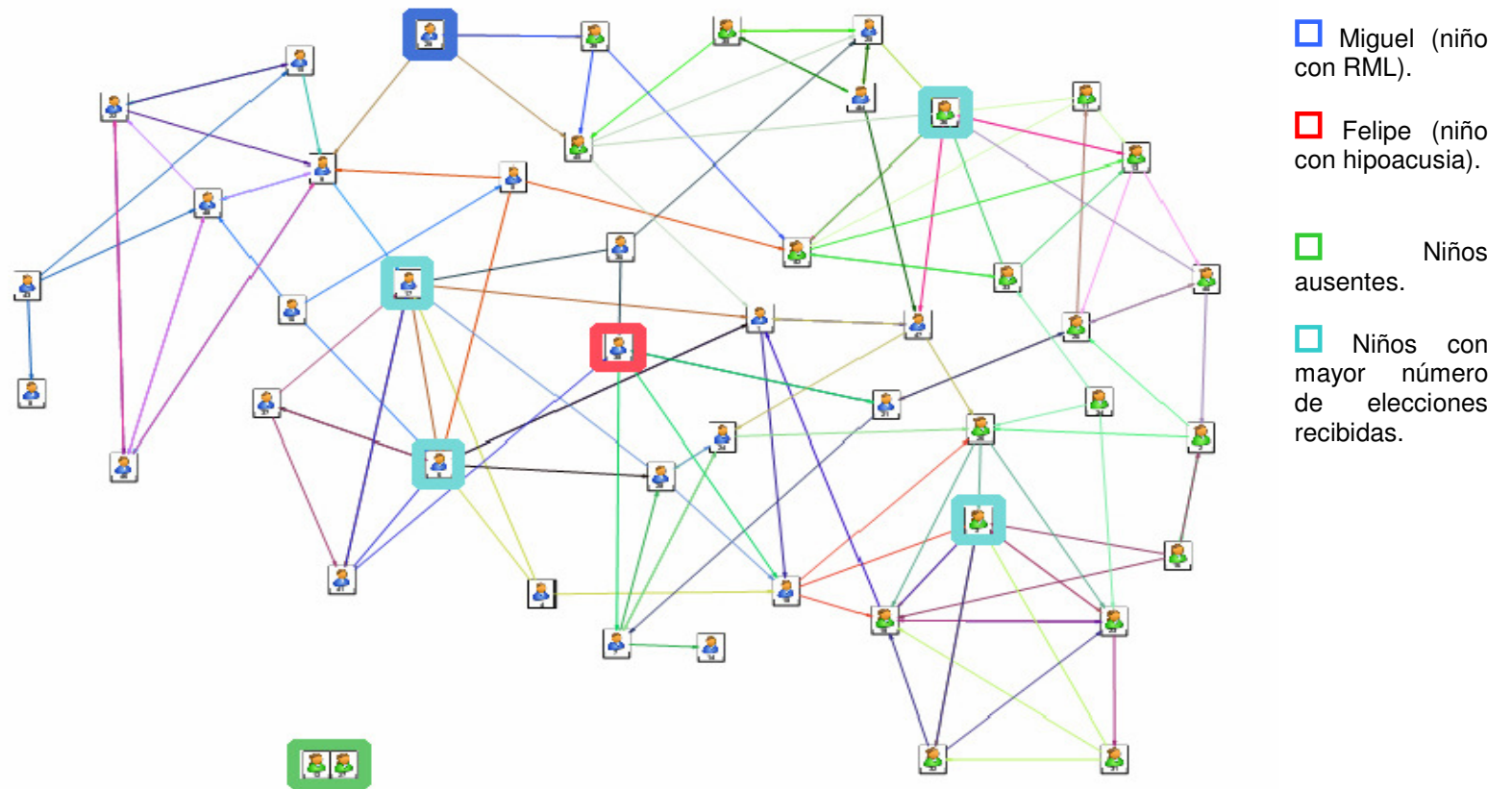


Figura 3. Distribución del grupo para trabajar en clase con base en las elecciones positivas entre sus miembros. Se destaca la conformación de pequeños subgrupos de los que hacen parte compañeros de diferente género.

Subcategoría A.2 Posición que ocupan los niños con NEE en la estructura grupal.

A.2.1 Status social de los niños con NEE.

Observación	E. grupo focal	Sociograma	Proposición.
<p>Por lo general, Miguel, el niño con RML permanece solo durante el recreo.</p> <p>Durante el desarrollo de la dinámica, Miguel fue elegido para hacer parte de los grupos cuando faltaban solamente seis estudiantes por ser elegidos (tres niños incluido él y tres niñas)</p>	<p>Él y una niña, son los que tienen menos amigos en el curso.</p>	<p>Miguel recibe una sola elección positiva y una sola elección negativa para trabajar en clase; además no recibe ninguna elección positiva para estar en el recreo y recibe tres elecciones negativas para esta situación (Ver figuras 4 y 5).</p>	<p>Miguel posee un bajo status social dentro del grupo, resulta indiferente para sus compañeros a la hora de trabajar en clase y recibe rechazos para estar durante el recreo.</p> <p>Miguel recibe una mayor aceptación por parte de las niñas.</p>
<p>Por lo general durante el recreo, Felipe, el niño con hipoacusia permanece con dos compañeros, los</p>	<p>Tanto niños como niñas coinciden en que es respetado por todos</p>	<p>Felipe recibe tres elecciones positivas y ninguna elección negativa para trabajar en clase.</p>	<p>Aunque Felipe no es uno de los niños más</p>

cuales se encuentran ubicados a y tiene amigos.
cada lado del pupitre que ocupa en
el salón de clase.

Cuando se acerca a sus compañeros,
por lo general lo involucran en sus
conversaciones y dejan que los
acompañe a los lugares hacia donde
se desplazan.

Una de las elecciones positivas
proviene de uno de los niños
más populares dentro del grupo.
(Ver figura 2)

Recibe dos elecciones positivas
y una elección negativa para
estar durante el recreo (Ver
figuras 6 y 7).

**populares, posee
un status social
adecuado que le
permite ser
respetado y
aceptado por sus
compañeros.**

**Felipe recibe una
mayor aceptación
por parte de los
niños.**

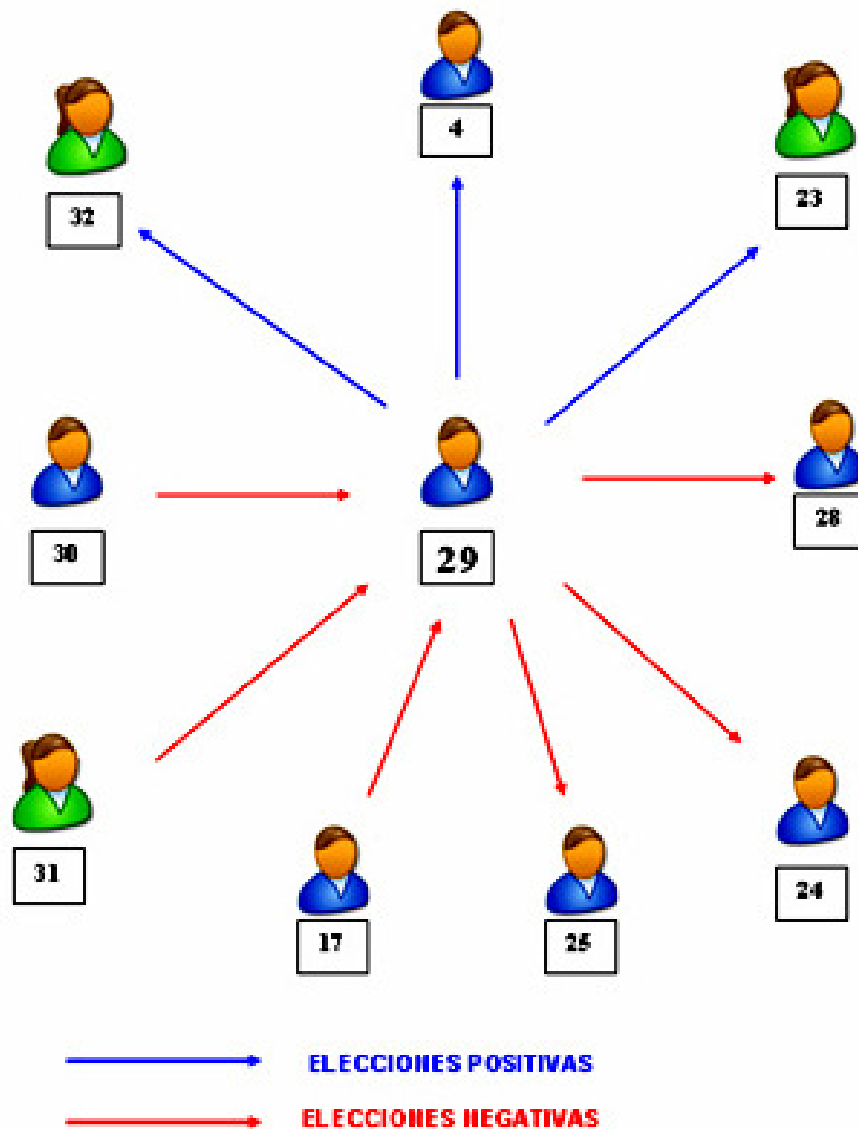
Átomo social para estar en recreo de Miguel (Niño con RML)

Figura 4. Representa el total de elecciones positivas y negativas recibidas y realizadas por Miguel para trabajar en clase. Se destaca que el niño no recibe ninguna elección positiva para esta situación. Los códigos de cada uno de los niños, corresponden al asignado en las matrices de elecciones (Anexos F y G).

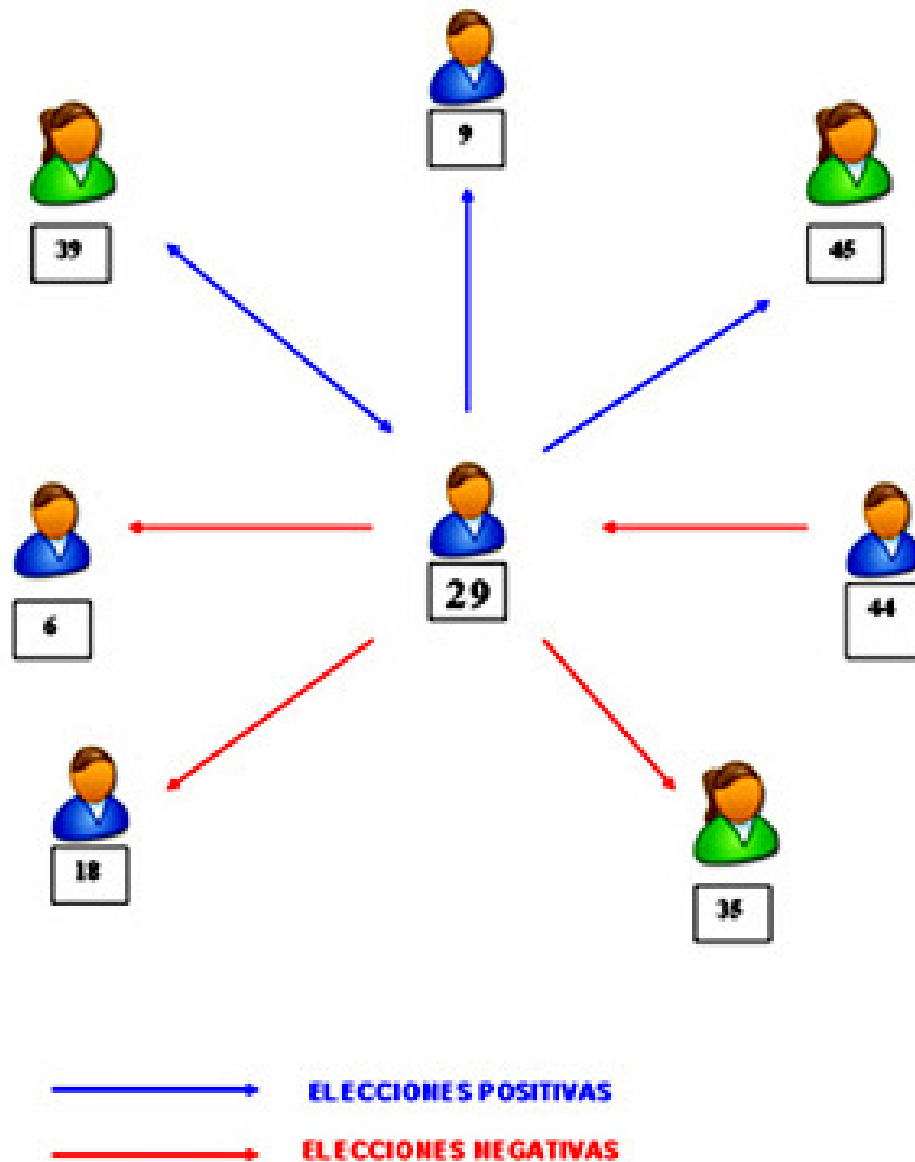
Átomo social para trabajar en clase de Miguel (Niño con RML)

Figura 5. Representa el total de elecciones positivas y negativas recibidas y realizadas por Miguel para estar durante el recreo. Se destaca la mutua elección con una de sus compañeras.

Átomo social para estar en recreo de Felipe (Niño con hipoacusia)

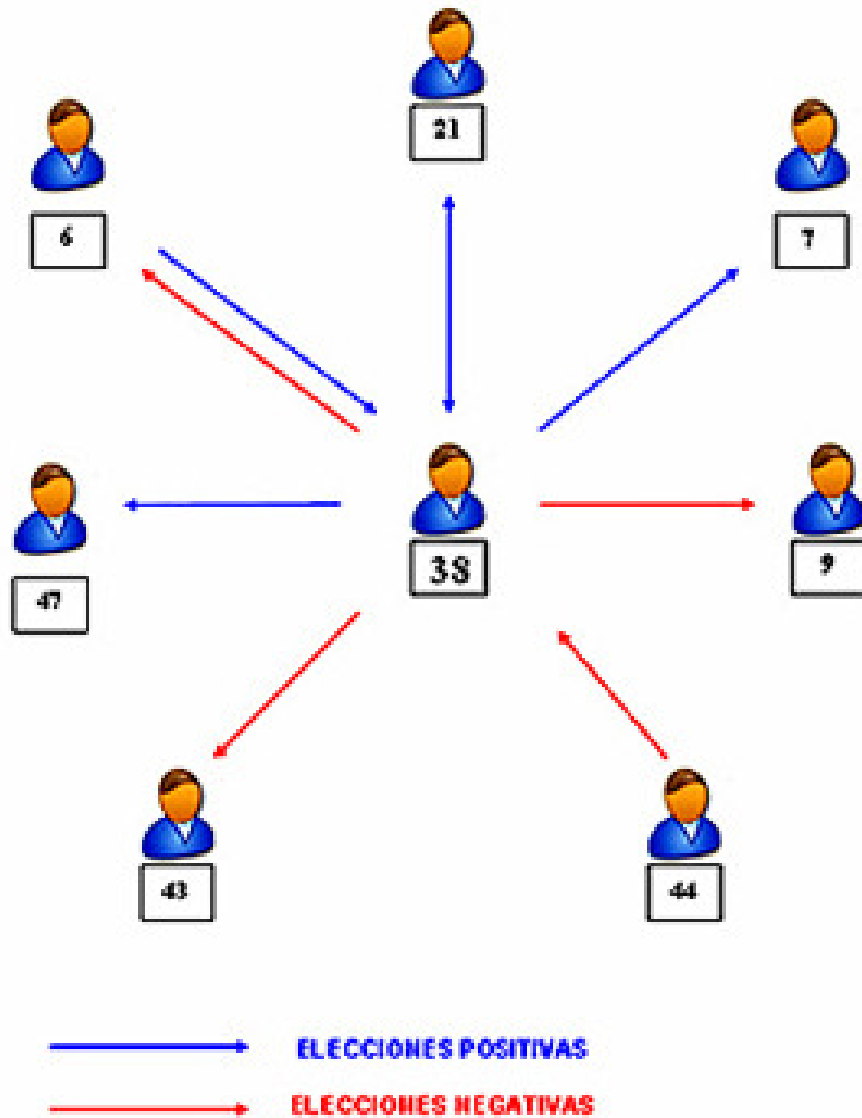


Figura 6. Representa el total de elecciones positivas y negativas recibidas y realizadas por Felipe para trabajar en clase. Se destaca la mutua elección positiva con un compañero.

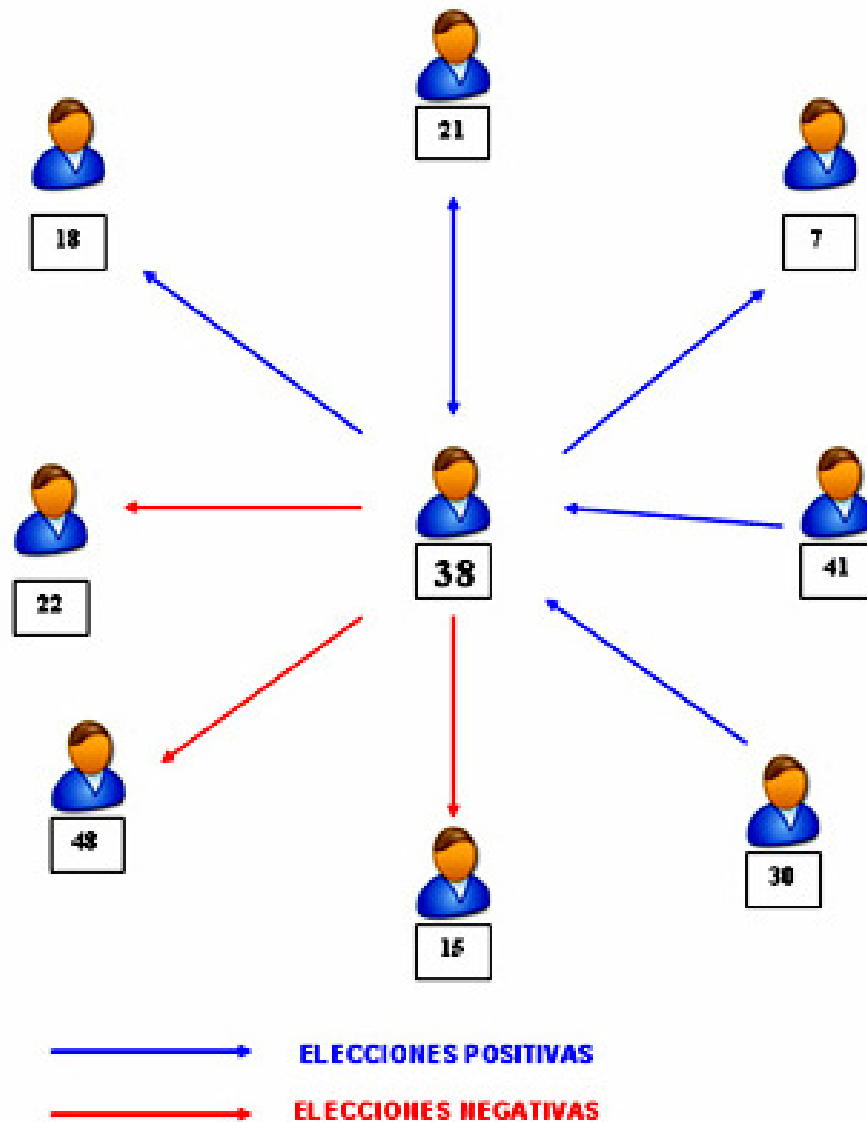
Átomo social para trabajar en clase de Felipe (Niño con hipoacusia)

Figura 7. Representa el total de elecciones positivas y negativas recibidas y realizadas por Felipe para estar durante el recreo. Se destaca la mutua elección con positiva con el mismo compañero elegido para estar en el recreo.

Tabla 3.

Normas de la interacción que se establecen durante la clase y en el espacio del recreo entre el niño con NEE y sus compañeros y compañeras

Categoría deductiva A. Estructura social			
Subcategoría A.4 Normas			
Subcategoría A.4.1 Expectativas de comportamiento grupal			
Observación	Sociograma	E. Grupo focal	Proposición
Durante los recreos se observa que con frecuencia se conforman grupos integrados en su mayoría por compañeros del mismo género.	El sociograma de elecciones positivas, evidencia la tendencia a agruparse niños con niños y niñas con niñas durante el espacio del recreo, sin embargo para la situación de la clase, esta tendencia se modifica al observarse la conformación de subgrupos de los que hacen parte de los compañeros de diferente		Existe una marcada tendencia a agruparse entre compañeros del mismo género. Dependiendo de la situación, los subgrupos permiten o no el ingreso de compañeros de diferente género,

integrados en su mayoría por género.

niñas o por niños y solo entre las últimas opciones los líderes, con ayuda de su grupo escogían a compañeros de diferente género.

Entre los miembros de los grupos de compañeros que se conforman voluntariamente para estar en clase o estar en el recreo, se puede apreciar un trato amable, respetuoso y de confianza.

siendo esto más factible para el trabajo en clase.

Para que un niño o niña tenga amigos debe ser: sencillo, respetuoso, colaborador amable, tener buen sentido del humor y ser un buen amigo es decir que con él se pueda compartir situaciones íntimas y mostrar un interés mutuo por los problemas personales.

Para ser aceptado por el grupo, principalmente se debe ser un “buen amigo”.

Para los niños el tener amigos se

En el caso de los niños, consideran que además de ser respetuoso, un estudiante debe ser respetado por los demás, lo cual se adquiere teniendo amigos.

constituye en un indicador de respeto.

El niño (Cod. 1), Niños y niñas manifiestan que, el **Ser un muy buen**
considerado por los niño más querido por los **estudiante no**

compañeros como el más querido por los profesores obtuvo un número intermedio de elecciones tanto positivas como negativas para trabajar en clase. A su vez recibió un número intermedio de elecciones negativas y ninguna elección positiva para estar en el recreo. (Ver anexos F y G)

profesores es aquel que elegirían para representar al curso en un evento académico (Cod. 1) y se caracteriza por ser un buen estudiante y por participar en las clases. Así mismo consideran que el niño menos querido por los profesores, es aquel que eligieron para no representarlos en un evento académico (Cod.48).

garantiza ser aceptado por los compañeros, sin embargo ser un mal estudiante y a la vez un “mal amigo”, conlleva al rechazo por parte del grupo.

para estar en el recreo. (Ver anexos F y G)

El niño (Cod. 48) recibe un alto número de elecciones negativas tanto para trabajar en clase como para estar en el recreo. (Ver anexos F y G)

Un estudiante que no es aceptado por su grupo se caracteriza por ser irrespetuoso, irresponsable y mal amigo. Los compañeros le otorgan a un niño del curso (Cod.48) estas características y además lo consideran desinteresado por las actividades académicas.

Subcategoría A.4.2 Sanciones establecidas por el grupo

E. Grupo focal	Proposición
<p>En el caso particular de los niños, recalcan que el mal comportamiento de este niño (Cod.48) ha hecho que sea distanciado por sus compañeros, quienes le han advertido que hasta que no cambie su comportamiento no volverán a “andar” con él.</p>	<p>El grupo ha optado por alejar temporalmente a quienes no cumplen con las normas establecidas.</p> <p>Se brinda la posibilidad de volver a ser aceptados si se presenta un cambio respecto al cumplimiento de estas normas.</p>

Subcategoría A.4.3 Cumplimiento de normas por parte de los niños con NEE

Observación	Sociograma	E. Grupo focal	E. Individual	Proposición
<p>Tal como sucede durante el recreo, las interacciones que Miguel inicia con los compañeros de su curso durante la clase son muy escasas haciéndose más evidente</p>	<p>Para trabajar en clase, elige positivamente a un compañero (Cod.9) y a dos compañeras (Cods.45 y 39). El compañero que elige como su primera opción (Cod.9) se caracteriza por ser uno de los niños más populares dentro del grupo para esta situación, sin embargo Miguel no recibe ninguna elección ni positiva ni</p>		<p>En un principio, menciona a dos compañeras (Cods. 23 y 34) y a un compañero (Cod.4) como aquellos con los que a él le gusta trabajar en clase, debido a que los</p>	<p>Miguel demuestra preferencia por interactuar con las niñas del curso. Aunque Miguel</p>

tendencia a iniciar negativas de parte de este niño, ni de interacciones con sus ningún integrante del subgrupo que compañeras. se conforma a su alrededor para trabajar en clase. Cabe resaltar que este niño (Cod.9) establece una díada de elecciones recíprocas con el niño (Cod.48) que según el grupo es el que más molesta a Miguel.

Como segunda opción positiva para trabajar en clase elige a la niña (Cod. 45) que recibe mayor número de elecciones negativas para trabajar en clase (nueve en total); esta niña forma parte de dos triadas, a una de las cuales pertenecen Miguel y la niña que él escoge como tercera opción (Cod. 39). Es importante destacar que es de esta última (Cod. 39) de quien Miguel recibe la única elección

percibe como **manifiesta** estudiantes con un **cierto interés** buen desempeño **por acercarse** académico y un buen **a los niños,** comportamiento. **no recibe** Sin embargo al **respuestas** preguntarle por los **de** compañeros que **aceptación** según él lo elegirían **por parte de** para este tipo de **ellos.** actividades hace **Miguel elige** referencia a otros dos **positivamente** niños (Cods. 9 y 24) **a compañeras** distintos a los **que son** mencionados. **rechazadas o** Considera que los **ignoradas por** compañeros a los que **parte del** les gusta estar con él **grupo en** durante el recreo son **general.**

positiva para trabajar en clases, y a su vez ella recibe su única elección positiva por parte de Miguel. (Ver Figura 5).

Entre las niñas, las dos que reciben el mayor número de elecciones negativas tanto para trabajar en clase como para estar durante el recreo corresponden a los códigos 34 y 45.

tres: dos niñas (Cods. 23 y 34) y un niño (Cod. 17),

En una ocasión, mientras recoge la hierba seca de la cancha de fútbol con un rastrillo durante la clase de educación física, se acerca a él un niño de cuarto grado de primaria que al parecer intenta

Los compañeros consideran que Miguel presenta reacciones negativas ante el acercamiento de los demás,

Miguel
manifiesta
reacciones
negativas
ante la
proximidad o
contacto con
cualquier
persona que
intenta

iniciar una conversación ante lo cual Miguel reacciona amenazándolo con el rastrillo para que se aleje.

Cuando se le solicita un favor, se muestra poco colaborador y se torna incomodo al realizar lo que se le solicita.

Los dos niños que reciben el mayor número de elecciones negativas tanto para trabajar en clase como para estar durante el recreo corresponden a los códigos 30 y 48 (Ver figuras 8 y 9).

tales como no responderles cuando le hablan, ponerse bravo o decirles que se alejen de él ante las invitaciones que se le

hace para que Menciona que para participe con trabajar en clase, no ellos en elegiría a dos niños

actividades grupales. que son amigos entre sí (Cods. 5 y 48) y a los que percibe como irresponsables.

Cree que no tiene una **Miguel** buena relación con **manifiesta su**

acercarse.

un solo niño (Cod. 48) **rechazo hacia**
al que percibe como **los dos**
irrespetuoso **compañeros**
irresponsable y **mas**
agresivo. **rechazados**
Considera que para **por el grupo**
trabajar en clase no lo **en general.**
elegiría un compañero
(Cod, 30) con el que
manifiesta no haber
establecido una buena
relación; comenta que
hasta el momento no
ha realizado trabajos
en clase con él y
piensa que este niño
esta apartado de los
demás porque es **(Continúa**
“grosero”. **tabla)**

Sociograma de elecciones negativas para estar en el recreo

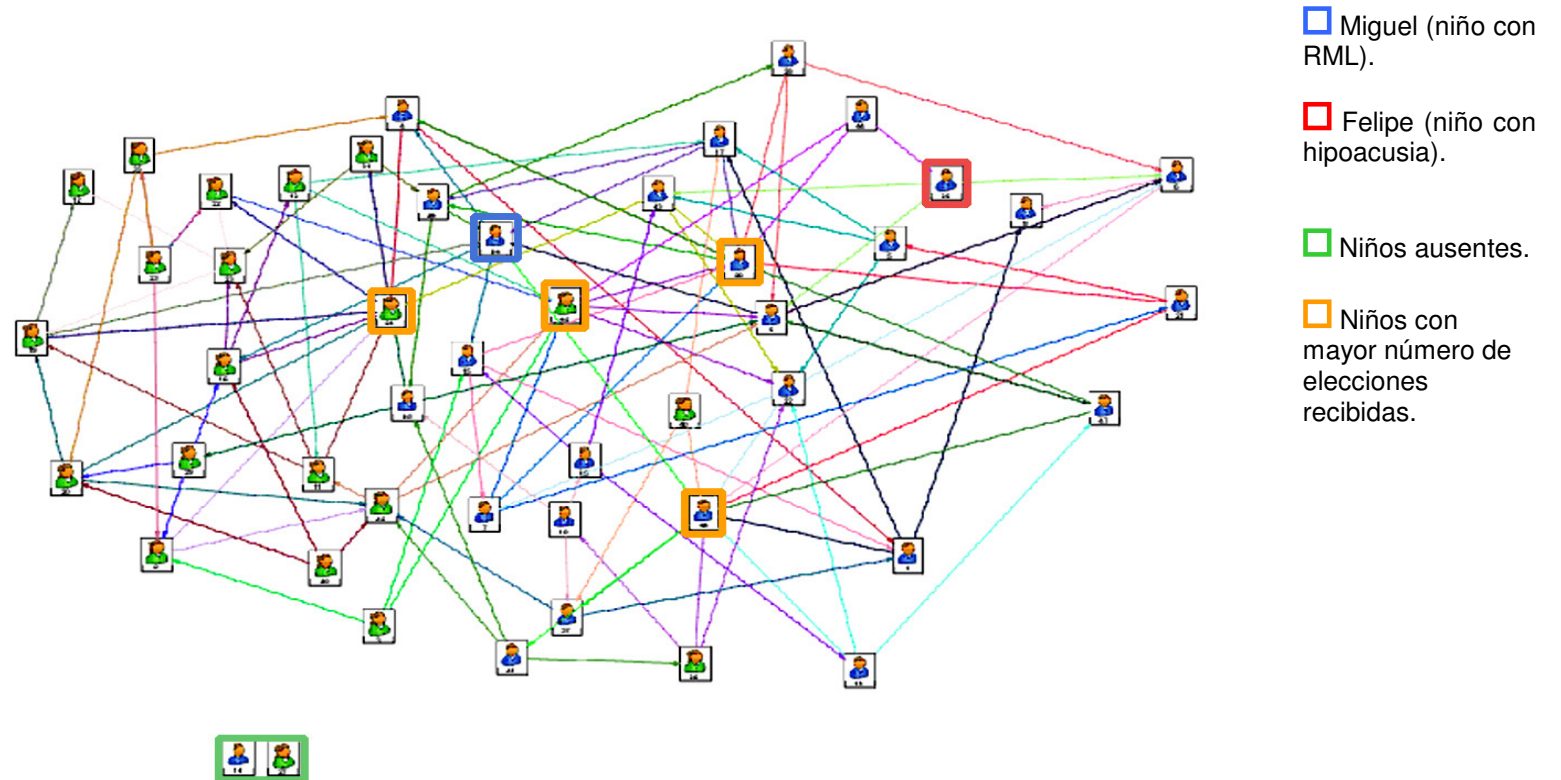


Figura 8 Distribución del grupo para estar en el recreo con base en las elecciones negativas entre sus miembros. Se destaca que estas elecciones se focalizan en dos niños (Cods. 30 y 48) y dos niñas (Cods. 34 y 45). Se puede observar la cercanía de Miguel respecto a estas dos niñas; y la distancia entre Felipe y estos cuatro compañeros.

Sociograma de elecciones negativas para trabajar en clase

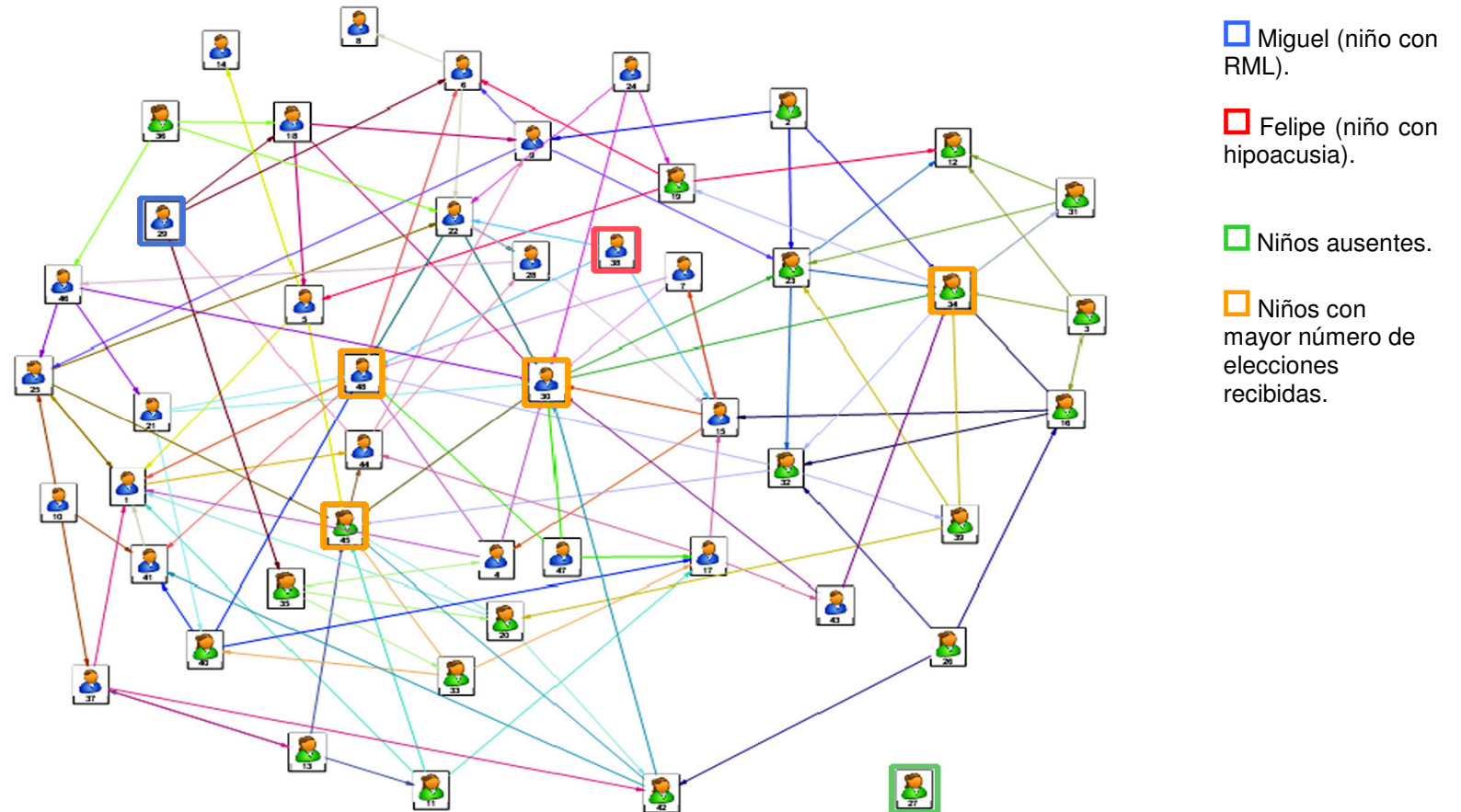


Figura 9 Distribución del grupo para trabajar en clase con base en las elecciones negativas entre sus miembros. Se destaca que las elecciones negativas siguen focalizándose en los mismos niños (Cods. 30 y 48) y niñas (Cods. 34 y 45).

Observación	E. grupo focal	E. Individual	Proposición
<p>Durante los recreos, Felipe se muestra receptivo y amable con sus compañeros y compañeras. Inicia con ellas, aunque se refiere a dos con las que si suele realizar trabajos en clase.</p> <p>sus compañeros a través de chistes y contactos físicos que demuestran afecto, humor. tales como un abrazo o una palmada en el hombro, que son aceptados por sus compañeros ya que estos le devuelven el gesto y ríen de sus intervenciones.</p> <p>Cuando Interactúa con sus</p>	<p>Es buen amigo y tiene un buen sentido del humor.</p>	<p>Respecto a sus compañeras, manifiesta que no tiene una muy buena relación con ellas, aunque se refiere a dos con las que si suele realizar trabajos en clase.</p> <p>Comenta que a ninguna de sus compañeras le gusta estar con él durante el recreo pues según él, en el curso los niños andan con los niños y las niñas con las niñas.</p> <p>Menciona a cuatro compañeros del curso (Cods. 6, 8, 15 y 48) que según él no lo elegirían para realizar los trabajos en clase, a estos niños les atribuye características como indisciplinados e irresponsables, por lo que cree que junto a ellos, no realizaría buenos trabajos, a lo que se suma el hecho de que no le gusta estar con ellos.</p>	<p>Felipe demuestra habilidades para afiliarse con sus compañeros.</p> <p>Felipe cumple con los criterios establecidos por el grupo para ser aceptado.</p> <p>Felipe cumple con la norma del grupo respecto a no establecer una muy buena relación compañeros de diferente género excepto para trabajar en clase.</p> <p>Felipe comparte los criterios definidos por el grupo para</p>

compañeros, se lo mira sonriente y haciendo parte de las bromas que se hacen entre sí.

Piensa que dos de los compañeros que **aceptar o no a sus** no lo elegirían para trabajar en clase, **compañeros.** tampoco lo harían para estar con él durante el recreo (Cods. 15 y 48), ya que no comparte las propuestas que le hacen de no entrar a clase y aplazar los deberes escolares.

Tabla 4.

Percepciones del los niños con NEE respecto a la posición que ocupan en la estructura social del grupo de compañeros y a las relaciones que con ellos establecen

Categoría deductiva B. Percepción social

Subcategoría B.1 Percepción de su posición social

Subcategoría B.1.1 Status subjetivo

Observación	Sociograma	E. individual	Proposición
Durante la entrevista individual, Miguel se toma un tiempo prolongado para escoger a los compañeros con los que cree establecido una buena relación.	Los compañeros que Miguel elige positivamente para trabajar en clase (Cods. 9, 45, 39) y estar en el recreo (Cods. 4, 32, 23) son	Miguel cree que de manera general tiene una buena relación con los compañeros y las compañeras del curso, y piensa que lo consideran una persona buena, respetuosa, tranquila y que no "pone problema". Menciona a dos compañeras (Cods. 23 y 34) y a un compañero (Cod.4) como aquellos con los que a él le gusta trabajar en clase, los percibe como estudiantes con un buen desempeño académico y de buen comportamiento, sin embargo, al preguntarle por los compañeros que según él lo elegirían para este tipo de actividades hace referencia a otros dos niños (Cods. 9 y 24) distintos a los mencionados. Comenta	Miguel considera que posee cualidades que le permiten ser aceptado por el grupo. Miguel no hace parte de un subgrupo definido, aunque se identifica con algunos de sus compañeros que según él tienen un

completamente diferentes para cada situación (Ver figuras 4 y 5).

que estos dos últimos niños lo elegirían porque lo “aprecian”, porque prefieren estar con él, que con otros compañeros, lo respetan y para el caso específico de los trabajos en clase, demuestran interés y son responsables como él.

comportamiento similar al suyo.

Recibe tres elecciones negativas para estar en el recreo las cuales provienen de dos niños (Cods, 17 y 30) y una niña (Cod, 31).

Los compañeros que según él no lo elegirían para estar durante recreo son tres: dos niños (Cods. 1 y 38) y una niña (Cod. 33). Aquí se presenta una contradicción ya que uno de estos niños (Cod. 38, el otro niño con NEE) y la niña, también fueron escogidos por él como los compañeros con los que ha establecido una buena relación.

Miguel presenta confusión, respecto a su posición en la estructura grupal.

Menciona a tres niños (Cods. 6, 9, y 38) y dos niñas (Cods. 33 y 45) del curso con los que tiene una buena relación, cabe resaltar que entre estos compañeros se encuentra Felipe el otro niño con NEE. Respecto a los niños, comenta que le “caen bien” y que no tiene “tantos problemas” con ellos, pues de alguna manera son considerados por él como amigos. Además cree que son unas “buenas personas” y que “son correctos” al igual que las niñas.

Para trabajar en clase elige negativamente a dos compañeros (Cods. 6 y 18) y una compañera (Cod. 35). Respecto a los niños, ambos pertenecen a un mismo subgrupo integrado alrededor de uno ellos (Cod.6), el cual también recibe una elección negativa por el niño escogido por Miguel como primera elección positiva para esta situación (Cod.9).

Considera que tiene una buena relación principalmente con dos niñas (Cods. 23 y 34) a las que elige tanto para realizar los trabajos en clase como para estar durante el recreo. Según el niño, ellas lo elegirían principalmente porque han sido sus compañeras desde primero de primaria y porque las trata con respeto.

Miguel reconoce ser más aceptado por parte de sus compañeras.

Reitera que sus compañeros "no piensan mal de él" porque no lo hacen sentir mal y por el contrario "hablan bien" de él ante los profesores manifestándoles que puede "sacar buenas notas".

Cree que el grupo tiene buenas expectativas respecto a su rendimiento académico, lo cual

Según el director de grupo el niño

Piensa que le va bien en las materias, manifiesta incluso que ha tenido notas sobresalientes los dos primeros periodos del

<p>presenta dificultades en varias materias y según algunos compañeros, su desempeño no es malo, incluso ha sacado buenas notas en algunos trabajos.</p>	<p>año escolar.</p>	<p>ratifican sus compañeros pero contradice el director de grupo.</p>
--	---------------------	--

Sociograma	E. Individual	Proposición
<p>Dos de los compañeros que Felipe elige positivamente para trabajar en clase (Cods. 21 y 7) también son elegidos por él para estar en el recreo. Recibe tres elecciones positivas para trabajar en clase que provienen de tres</p>	<p>Considera que sus compañeros lo perciben como un buen amigo, divertido y que escucha igual que ellos. Menciona a cuatro niños del curso (Cods. 21, 7, 9, 18) a los que considera les gusta trabajar con él en clase y también estar durante los recreos. Piensa que estos niños, son sus mejores amigos</p>	<p>Felipe considera que es aceptado por el grupo y que recibe el mismo trato que el resto de sus compañeros.</p>

compañeros (Cods, 21, 41 y 30) y dos elecciones positivas para estar en recreo de dos compañeros (Cod 21 y 6).

En cuanto a las elecciones negativas para trabajar en clase, Felipe elige a tres compañeros (Cods, 22, 48 y 15) pertenecientes a un mismo subgrupo.

debido a que lo consideran una buena persona, lo tratan bien y se preocupan por él y además disfruta de su compañía. Respecto a los motivos que tendrían para elegirlo, resalta el que existe una aceptación mutua no sólo para trabajar en clase sino también para estar durante el recreo. Y en el caso específico del trabajo en clase manifiesta que todos están pendientes de los deberes escolares, estudian y prestan atención a los profesores.

Felipe hace parte de un grupo que posee estabilidad en cuanto a sus integrantes y es funcional para diversas situaciones que van desde lo académico hasta el establecimiento de amistades.

La igualdad y mutua aceptación son características del subgrupo al que Felipe pertenece.

Subcategoría B.1.2 Características de las relaciones establecidas entre los niños con NEE y sus compañeros

Observación	E. Individual	Proposición
<p>Miguel piensa que de manera general tiene una buena relación con los compañeros y las compañeras del curso. Manifiesta que desde un principio le gustó estar con sus actuales compañeros, ya que con ellos no ha "tenido tantos problemas" y considera que son "buenas personas".o que no le gusta de ellos es el desorden y la indisciplina que hacen cuando están solos.</p>	<p>Hace alusión a un solo niño (Cod. 48) al que percibe como: irrespetuoso (tanto con profesores como con compañeros), irresponsable y agresivo. Para Miguel este niño se comporta de la misma manera tanto con él como con el resto de sus compañeros. En comparación con el grado quinto, Miguel afirma haberse sentido mejor con ese grupo de compañeros ya que ellos ya lo "conocían" puesto que estuvieron con él desde primero de primaria, además manifiesta que recibía un muy buen trato por parte del profesor. Sin embargo dice que también le gusta estar en sexto porque es "otro ambiente" y todos los compañeros "son diferentes", lo que le permite conocer a otras personas.</p>	<p>Miguel cree que tiene una buena relación tanto con compañeros como con compañeras.</p> <p>Miguel piensa que no recibe ningún tipo de agresión dirigida específicamente hacia él.</p> <p>Miguel ve en el grupo la oportunidad de relacionarse con nuevas personas, sin embargo extraña el trato que recibía en el anterior curso.</p>

Una compañera Comenta que en una ocasión en la que no pudo pronunciar unas frases en inglés, el profesor lo trató mal diciéndole frente a todo el curso, que él "no servía" y que aunque había sido promovido, no merecía estar en sexto.

obtuvieron una mala nota en un trabajo en grupo debido a que Miguel no pudo desenvolverse bien durante la sustentación.

Las consecuencias académicas que puede conllevar el trabajar con Miguel durante la clase y las actitudes negativas de algunos docentes dificultan su integración.

Felipe, el niño con hipoacusia, no recibe ninguna clase de agresiones físicas por parte de sus compañeros, ni El niño reconoce tener "dificultades de los oídos", y dice que a pesar del uso de los audífonos, no escucha bien, especialmente cuando sus compañeros hacen demasiado ruido en el curso.

Manifiesta que no le ha comentado a ningún compañero que en ocasiones no escucha algunas palabras que dice el profesor y que tampoco les ha pedido que hagan silencio en las clases para que

Aunque Felipe reconoce sus dificultades auditivas, ha optado por ocultarlas ante sus compañeros por temor a ser molestado por esto.

tampoco agresiones	lo dejen escuchar mejor ya que cree que no le harían caso.	Felipe reconoce que sus compañeros se comportan con él, igual que con el resto del grupo.
verbales como burlas relacionadas con	Manifiesta que no ha recibido ningún maltrato relacionado con sus dificultades auditivas, por parte de sus actuales compañeros.	
los audífonos que usa.	Manifiesta que con cuatro niños del curso tiene una buena relación (Cods. 21,7, 30 y 29), uno de ellos es el otro niño con NEE (Cod. 29). Comenta que su buena relación con estos compañeros se debe a que los considera sus mejores amigos ya que comparten situaciones y momentos importantes que han ocurrido en su vida personal.	Felipe destaca la importancia de compartir situaciones íntimas con sus amigos.
	Percibe su paso a sexto grado como un cambio y comenta que no se siente muy bien en el actual curso, principalmente porque no le gusta que algunos de sus compañeros sean indisciplinados en las clases y manifiesta que le gustaría cambiar a un curso en el que se encuentran algunos compañeros que estuvieron con él en quinto grado y a los que considera sus amigos. Según comenta el niño, se sentía mejor con el grupo de compañeros del anterior grado porque cree que todos se preocupaban por él debido a sus	Felipe no se encuentra a gusto en el actual curso, pues sus compañeros no reconocen las necesidades que tiene debido a sus dificultades en la audición.

dificultades en la audición, también se mostraban interesados por los resultados de sus exámenes, le explicaban lo que tenía que hacer y además tenía una buena relación con sus compañeras, contrario a lo que sucede con su actual curso en el que sólo algunos se preocupan por él y donde a las niñas no les gusta estar con los niños.

Considera que el grado sexto es más difícil de lo que era el quinto, pues hay nuevas materias y en algunas no le va muy bien como en el caso de español y ciencias sociales para las que según él, necesita poner más atención y estudiar en mayor medida a fin de comprender lo que explican los profesores.

El niño menciona que suele tener dificultades para comprender lo que explican en la clase, cuando no logra escuchar por el exceso de ruido generado por sus compañeros.

Expresa que en algunos casos como en español y ciencias sociales no escucha bien lo que las profesoras dicen, lo cual según el niño se debe al ruido que sus compañeros hacen cuando causan desorden e indisciplina.

Las relaciones basadas en una *excesiva igualdad* también puede *obstaculizar el reconocimiento de las necesidades especiales de los compañeros integrados.*

Felipe reconoce haber establecido una buena relación con las niñas del anterior curso.

Felipe cree que su *bajo rendimiento* en algunas materias se relaciona

**directamente con sus
dificultades de audición, las
cuales se agudizan debido
al ruido que hacen sus
compañeros.**

Tabla 5.

Percepciones sociales, de los compañeros y compañeras respecto a las personas en condición de discapacidad**Subcategoría B.2 Percepción social de la discapacidad****Subcategoría B.2.1 Características del contexto social**

Observación	Proposición
<p>En la institución educativa se ha venido integrando desde hace varios años a niños con NEE asociadas a discapacidades motrices, sensoriales y cognitivas.</p>	<p>El contexto escolar facilita el contacto con niños que presentan NEE asociadas a condición de discapacidad.</p>
<p>Excepto por dos niños todos los compañeros de los niños con NEE realizaron su primaria en el mismo colegio, lo que les ha posibilitado tener un contacto directo o indirecto con otros niños con NEE asociadas a discapacidad que han sido integrados a esta institución.</p>	<p>El grupo no ha contado con un <i>proceso de formación</i> en convivencia frente a las personas en condición de discapacidad.</p>
<p>Desde que inició el año lectivo, el nuevo grupo al que fueron asignados los niños con NEE no ha recibido ningún tipo de sensibilización respecto a su presencia en el curso.</p>	<p>El grupo no ha contado con un <i>proceso de formación</i> en convivencia frente a las personas en condición de discapacidad.</p>
<p>Los niños con NEE están recibiendo los mismos contenidos académicos, a través de las mismas metodologías y mecanismos de evaluación que el resto de sus compañeros. No se han diseñado ni implementado adecuaciones curriculares específicas para ellos.</p>	<p>No se han realizado las <i>adecuaciones curriculares</i> pertinentes a las NEE de los niños integrados.</p>

Subcategoría B.2.2 Conocimientos sobre discapacidad.

E. Grupo focal**Proposición**

En lo relacionado con las discapacidades que conocen, Niños y niñas mencionan la sordera y la ceguera, seguidas de discapacidades relacionadas con la ausencia de miembros corporales, y algunas de las niñas hacen alusión a discapacidades como la hiperactividad a las que denominan discapacidades “mentales”. Las niñas asocian la discapacidad “mental” a enfermedades neurodegenerativas como la pérdida de la memoria en la vejez e incluso se refieren a ellas como un estado provocado por causas sobrenaturales como maldiciones.

Refieren que su conocimiento acerca de estas personas proviene principalmente de comentarios de familiares cercanos que tienen amigos en esta condición y de programas de televisión en los que aparecen personas que se han superado a pesar de su discapacidad.

El grupo reconoce con facilidad algunas discapacidades sensoriales y motrices.

Los compañeros hacen énfasis en las características físicas de la discapacidad más que en las cognitivas.

Particularmente las niñas identifican algunas discapacidades cognitivas, sin embargo no tienen claridad respecto al origen de las mismas.

Familiares y medios de comunicación se constituyen en las principales fuentes de información acerca de las personas en condición de discapacidad.

Subcategoría B.2.3 Experiencias previas con personas en condición de discapacidad.

Observación	E. Grupo focal	Proposición
<p>Los niños con NEE realizaron su primaria en la institución; durante los tres últimos grados de primaria no varió su grupo de compañeros lo que si sucedió al pasar al grado sexto cuando se conformaron para cada curso grupos integrados por estudiantes de los diferentes quintos e incluso de diferentes instituciones educativas.</p>	<p>De manera general los casos que refieren, en los cuales han tenido un contacto directo o indirecto con una persona en condición de discapacidad se relacionan con niños de edad contemporánea a la suya.</p>	<p>No todos los compañeros habían tenido un contacto directo con los niños con NEE integrados al grupo.</p> <p>Los casos de otros niños en condición de discapacidad, parecen sensibilizar al grupo respecto a esta condición.</p> <p>La <i>discapacidad en coetáneos</i> es puede constituirse en un facilitador para la sensibilización acerca de la discapacidad.</p>

Subcategoría B.2.4 Características que atribuyen a las personas en condición de discapacidad.

E. Grupo focal	Proposición
<p>Niños y niñas perciben a las personas en condición de discapacidad como físicamente diferentes pero</p>	<p>El grupo destaca las <i>diferencias</i> físicas evidentes y las <i>semejanzas</i> en cuanto a las emociones y</p>

interiormente iguales es decir con los mismos “sentimientos” que los demás. **capacidades que existen entre las personas con y sin discapacidad.**

Piensan que las personas en esta condición son personas capaces de superarse. **Piensan que algunas reacciones agresivas de las personas en condición de discapacidad, restringen el acercamiento hacia ellas.**

Consideran que algunos reaccionan agresivamente ante las miradas de los demás.

Los sentimientos que despiertan en los niños y niñas, las personas en condición de discapacidad se relacionan principalmente con lástima y tristeza. **Consideran que de manera general estas personas son vulnerables.**

Categoría deductiva: Características que atribuyen a las personas con retardo mental.

E. Grupo focal

Proposición

Al indagar en torno a lo que significa, el Retardo Mental Tanto niños como niñas hacen referencia a aquellos niños, que tienen dificultades para comprender, aprender y recordar lo que se les enseña, creen que se trata de niños violentos y agresivos. Además se refieren a ellos con términos como “mongólicos” y los relacionan con centros **Destacan las dificultades que tienen estas personas en algunos procesos cognitivos, las cuales creen que inciden negativamente sobre su aprendizaje.**

Se refieren a ellos con términos despectivos y los relacionan con centros de educación especial.

de educación como el CEHANI.

De manera general los sentimientos que despiertan en los compañeros las personas con discapacidades “mentales” se relacionan principalmente con temor pues piensan que podrían hacerles daño si reaccionan agresivamente. **Los perciben como agresivos y se muestran prevenidos ante este posible comportamiento.**

Subcategoría B.2.6 Características que atribuyen a las personas sordas.

E. Grupo focal	Proposición
<p>Para los niños, una persona sorda a pesar de no poder escuchar puede hacer muchas otras cosas con los demás sentidos, puede estudiar, comunicarse y divertirse con otras personas que no son sordas</p> <p>Creer que en el caso de la sordera, el hecho de carecer de los "mismos recursos" para escuchar que poseen las otras personas, los haría sentir mal y alejados de los demás.</p>	<p>Consideran que son capaces de desenvolverse de manera adecuada tanto en el ámbito académico como social; sin embargo reconocen que carecer de los mismos recursos auditivos puede dificultar su relación con los demás.</p>

Subcategoría B.2.7 Características que atribuyen a los niños con NEE integrados en el curso.

E. Grupo focal	Proposición
<p>A Felipe, los compañeros lo perciben como un niño con problemas auditivos, se refieren a él como sordito. Además dicen que gracias a los audífonos que</p>	<p>Reconocen las dificultades auditivas de Felipe aunque desconocen la</p>

utiliza escucha alto.

En cuanto Miguel, los compañeros no manifiestan que el niño presente retardo mental o que tenga dificultades relacionadas con esta condición, sino que hacen hincapié en su obesidad.

condición de RML de Miguel.

No conocen el tipo de necesidades educativas de los niños integrados.

Subcategoría B.2.8 Expectativas respecto al trato que reciben las personas en condición de discapacidad.

E. Grupo focal

Proposición

Niños y niñas piensan que si tuvieran una discapacidad, las demás personas los tratarían de manera diferente. Algunos consideran que se burlarían de ellos y que los tratarían “como a un niño especial” mientras que otros, consideran que serían tratados con respeto por sus compañeros tal como sucede con Felipe, su compañero con hipoacusia.

Crean que las personas en condición de discapacidad reciben un *trato diferente por parte de los demás, siendo este de *sobreprotección o rechazo.**

Niños y niñas creen que si tuvieran retardo mental algunas personas los tratarían mal, que los ofenderían, o tratarían con lástima; pero otras personas los tratarían bien, con paciencia y tolerancia principalmente al tratar de enseñarles.

Felipe es un ejemplo del buen trato hacia las personas en condición de discapacidad.

Niños y niñas manifiestan que al ver que una persona en condición de discapacidad tiene dificultades para hacer algo, tratan de brindarle apoyo y

El grupo manifiesta su disposición de ayudar hacia esta población.

ayuda en lo que necesite.

Subcategoría B.2.9 Expectativas respecto a la integración de personas en condición de discapacidad al contexto escolar.

E. Grupo focal	Proposición
<p>Tanto para niños como para niñas, entre la sordera y el retardo mental, la discapacidad más difícil de sobrellevar es esta última, porque piensan que no van a recibir un buen trato por parte de los demás.</p> <p>Respecto a los niños con Retardo Mental, se hace evidente una preferencia en el grupo por que reciban educación en centros especiales ya que consideran que el estar con otros niños que presentan su misma condición se les va a facilitar el hacerse comprender, lo que se les dificulta conseguir al estar con “niños normales”.</p> <p>Sin embargo creen que si estos niños con no son muy agresivos sería posible que estudien con niños “normales”.</p> <p>Algunos consideran que un niño sordo debe estudiar en lugares exclusivos para ellos, donde se les enseñe lengua de señas y compartan con otras personas sordas.</p>	<p>El grupo considera que los niños con discapacidades motrices y sensoriales tienen mayores posibilidades para ser integrados a aulas regulares, contrario a lo que ocurre con los que tienen discapacidades cognitivas como el retardo mental respecto a los que piensan que deben recibir educación en centros especializados.</p> <p>Reconocen que para la integración educativa de un niño sordo es importante que este tenga una ayuda auditiva y que los miembros de la comunidad educativa posean y</p>

Otros creen que pueden estudiar con personas “normales” si existen ciertas condiciones como: que el profesor sepa muy bien lengua de señas, que la persona tenga algún tipo de ayuda auditiva, como su compañero y que además de recibir el apoyo de sus compañeros “normales”, tenga la posibilidad de compartir espacios con otras personas en su misma condición que también puedan apoyarlo y entenderlo.

manejen *herramientas específicas para interactuar con esta población.* Además piensan que también es importante que interactúen con personas en su misma condición.

La *confluencia de factores personales y contextuales* facilita el proceso de integración.

DISCUSIÓN

El concepto de integración social puede ser visto a la vez como una finalidad y como un proceso, al integrar en lo social se pretende que la población socio-culturalmente valorada como en una condición de desigualdad o diferencia respecto a cualquier dimensión, sea esta física, económica, política, religiosa, etc., pueda vincularse de una manera apropiada a la estructura social, es decir, que tenga la posibilidad de establecer relaciones satisfactorias y significativas, estudiar, trabajar y recrearse del modo más parecido posible a como lo hace el resto de las personas de la comunidad a la cual se integra, de igual manera, requiere alcanzar un apropiado nivel de participación dentro de la misma, libre de actitudes de exclusión, discriminación o demás restricciones impuestas a esta población muchas veces no como consecuencia directa de su diferencia sino más bien como producto de un ambiente social que aun no se encuentra preparado para convivir en una sociedad pluralista y diversa.

Trasladado este concepto al ámbito de la discapacidad, y teniendo en cuenta el modelo social de la discapacidad (OMS, 2001) que plantea que esta no es un atributo absoluto de la persona, sino más bien un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales son generadas por el contexto social, se reconoce que el objetivo primordial de la integración social es que la persona en esta condición, pertenezca, participe y sobre todo sea valorada como un miembro activo de la comunidad. No obstante esto no se logra de manera espontánea o inmediata, sino que es el resultado de un largo proceso a través del cual tanto esta persona, como el contexto y la comunidad a los que se integra, deben asumir de manera gradual toda una serie de transformaciones, que van desde la eliminación de barreras arquitectónicas que obstaculizan su movilidad, hasta la eliminación de barreras actitudinales, de prejuicios, estereotipos y creencias que obstaculizan su pleno desarrollo personal.

En concordancia con lo planteado por Garcia (2004), la integración concebida como proceso, sigue una serie de niveles interrelacionados que van desde la integración física en la que solo se comparten espacios y en la que la participación y comunicación son muy escasas, hasta una verdadera

integración social que según el autor se produce cuando la persona en condición de discapacidad forma parte real del grupo, manteniendo intercambios significativos con sus compañeros; integración que se constituye en la antesala para una verdadera integración a la comunidad que implica que las personas en condición de discapacidad adquieran las mismas condiciones, atribuciones y obligaciones que las demás personas. En este orden de ideas, la escuela se constituye en uno de los contextos más importantes a los cuales las personas en condición de discapacidad pueden ser integradas socialmente, puesto que cada uno de los miembros que forman parte de dicho contexto desempeñan un papel determinante tanto en su proceso educativo como en su desarrollo social y emocional, se podría decir que tanto directivos, docentes, padres de familia y compañeros tienen la misma importancia en este proceso, sin embargo existen una serie de características psicosociales que diferencian y definen su participación en el mismo, tales como los roles que desempeñan, el status que poseen y la percepción que cada uno tiene acerca de las personas en condición discapacidad.

El énfasis del presente trabajo en los compañeros de clase, parte del reconocimiento del papel fundamental que desempeñan en este proceso, más aún cuando este se inicia en la infancia. Siguiendo a Hartup (citado por Maxwell 1992), al constituirse en co-iguales, los compañeros no solamente aprenden sino que también, tal como lo plantea García (citado por Almazan, 2003) conviven, juegan y se desarrollan juntos, desempeñando por lo tanto una función de agentes socializadores que los constituye en un grupo primario indispensable para el desarrollo psicosocial de todo niño. Esta función socializadora resulta mucho más relevante cuando el niño y sus compañeros de clase se encuentran atravesando por un proceso de transición entre la niñez y la adolescencia y de paso entre la educación primaria y la educación secundaria, como sucede con el grupo de estudiantes que conforman la unidad de trabajo de la presente investigación en los que se hace evidente el proceso de ajuste que están vivenciando hacia los nuevos contextos, normas, roles y demás cambios que implica esta transición y en los que definitivamente los

compañeros desempeñan un papel fundamental, ya que no solo son indispensables en la diferenciación de los roles sexuales correspondiente a la etapa evolutiva en la que se encuentran, sino que también se constituyen en modelos de comportamientos, percepciones, creencias e inclusive de estereotipos cuyo reconocimiento e imitación inciden directamente en la aceptación o no de sus iguales.

Dinámica de grupo y estructura grupal

Para Maxwell (1992), lo que caracteriza la interacción con los compañeros y “determina su potencial evolutivo distintivo es la igualdad. Los compañeros, definidos como niños que están en fases similares de madurez cognitiva, social y emocional, son, al menos potencialmente, iguales”(p.188). Bajo esta premisa de igualdad los compañeros crean en su condición de grupo primario una dinámica particular que los distingue de cualquier otro tipo de grupo, pero ¿qué sucede cuando a este grupo de compañeros se integran otros con características particulares que evidencian una clara diferencia?, ¿qué pasa con este grupo, cómo se transforma su dinámica cuando a él se integra por ejemplo un niño en condición de discapacidad?

Antes de dar respuesta a estos interrogantes, resulta necesario reconocer en primera instancia ciertas características que diferencian a los compañeros como grupo psicológico, de un conglomerado de estudiantes, de estas características la más relevante es que se encuentran insertos en una compleja estructura de normas, roles y status orientada a conseguir unos objetivos particulares. Esta apreciación es coherente con la información obtenida a través del acercamiento al grupo objeto de estudio, que permite vislumbrar como los compañeros de clase se constituyen en un grupo, no solo porque comparten unos espacios y unos tiempos comunes, sino también porque al hacer parte de una institución educativa deben en primera instancia cumplir con una serie de normas previamente establecidas, - tales como el uso de uniforme o el cumplimiento de horarios - y tienen como objetivo primordial la formación académica a través del seguimiento de un currículo, también preestablecido, todo ello como parte del desempeño de su rol de estudiantes.

Estas características denotan que el grupo de compañeros posee una estructura que le otorga un carácter formal, entendiendo por formal, que “es el producto de una planificación racional por parte de la cúspide de la organización y sus órganos directivos. Se compone de regulaciones y prescripciones fijas que afectan a personas y a situaciones y... está orientada a fines de la organización, no del individuo” (Mayo citado por Fernández , 2000, p.19).

Sin embargo se hace evidente que el grupo de compañeros construye de manera paralela a esta estructura formal, una estructura informal, producto de la interacción permanente y directa entre sus miembros, en la que estos se reorganizan en torno a unos intereses particulares, mediatizados por toda una serie de atracciones y rechazos y en la que se comienza a vislumbrar la construcción de una serie de normas, roles y status orientados a la consecución de objetivos, que tal como se mencionó anteriormente, trascienden del estudio, a la convivencia y al establecimiento de relaciones más íntimas que permitan satisfacer otras necesidades, como ser comprendido, escuchado y respetado.

Respecto a algunas características de esta estructura, se puede observar por ejemplo como el grupo de compañeros en cuestión, se distribuye tanto para trabajar en clase como para estar durante el recreo, en pequeños subgrupos que oscilan entre tres y seis integrantes organizados en torno al compañero o compañera más popular dentro del mismo. Igualmente, el grupo reconoce de manera general roles definidos que desempeñan algunos de sus miembros, como el buen estudiante, el buen deportista, el más querido por los profesores, el menos querido por ellos, el indisciplinado, etc. y de igual manera, identifican con claridad a los compañeros con mayor y menor status dentro del grupo. En este sentido se puede considerar retomando a Mayo (citado por Fernández, 2000) que el carácter informal de esta estructura, es el resultado de “una serie de procesos espontáneos de interacción entre los compañeros de la institución que se encuentran en contacto directo, basada en acuerdos personales y prácticas habituales, y orientada a las necesidades y experiencias personales de los miembros del grupo”. (p. 19)

Se reconoce hasta el momento la estructura formal e informal que posee el grupo de compañeros y es esta última la que nos merece una especial atención a la hora de hablar del proceso de integración de un niño con NEE al contexto escolar, ya que nos remite a ese complejo entramado de interacciones que exceden la planificación curricular y que deben tenerse en cuenta a la hora de integrar a este niño no solo en el aspecto académico sino también en el social, pues son estas interacciones las que nos revelan la calidad de intercambios que el niño está estableciendo con sus compañeros, las posibilidades de participación que le brinda el grupo, los roles que este le asigna y también los que el niño asume como parte de este proceso y de manera general la posición que está ocupando en esta estructura co-construida por él y los demás miembros del grupo.

Una vez precisada la importancia de esta estructura informal y retomando la información específica obtenida del grupo que constituye la unidad de trabajo, es importante reconocer en primera instancia la etapa de desarrollo en la que este grupo se encuentra, la cual coherente con lo planteado por Tuckman (citado por Worchel y Shebilske, 1998) corresponde a una etapa de transición entre la formación y la normalización, lo que significa que este grupo del que hacen parte dos niños con NEE asociadas a condición de discapacidad, actualmente centra su atención en el establecimiento de unos límites grupales y de unos criterios de aceptación que paulatinamente se transforman en normas o reglas las cuales guían el comportamiento grupal y afectan notablemente el comportamiento individual.

Si bien estas normas no se encuentran lo suficientemente estructuradas, la dinámica de este grupo caracterizada porque sus integrantes se congregan en pequeños subgrupos relativamente estables y homogéneos, tanto para trabajar en clase como para estar durante el recreo, permite reconocer como norma primordial la tendencia a agruparse entre compañeros del mismo género, especialmente durante el espacio del recreo. Esta norma resulta coherente con la etapa evolutiva por la que atraviesan los integrantes del grupo que según Rice (1995), corresponde a la homosocialidad, la cual se presenta entre los

ocho y los 12 años, rango de edad en el que se encuentran los miembros del grupo, y que se caracteriza por la preferencia a jugar con otros niños del mismo género, con propósitos de amistad y compañía, presentándose cierto antagonismo entre compañeros de diferente género. Si bien esta situación se refleja en las interacciones que establece el grupo durante el recreo, su dinámica cambia cuando se trata de realizar trabajos en clase, situación en la que a pesar de que los subgrupos aun conservan una mayoría de integrantes del mismo género, posibilitan el acceso de compañeros de género diferente, lo que le otorga al grupo para esta situación, una dinámica propia de un sistema abierto que incrementa las posibilidades de interacción y comunicación entre todos los miembros, posibilitando el reconocimiento de atributos de los compañeros de diferente género, la atracción y mutua aceptación para otras situaciones.

Como parte de estas normas de interacción que el grupo está construyendo, también se ha establecido una serie de criterios para ser aceptado, en los que se relega el ser buen estudiante para privilegiar el ser “buen amigo”, es decir, como los propios compañeros lo definen, “una persona: sencilla, respetuosa, colaboradora, amable, con buen sentido del humor” y con quien sobretodo se puedan compartir situaciones íntimas a través del interés mutuo por los problemas personales. Además resulta relevante que en el caso específico de los niños, el tener amigos se considera un indicador de respeto, lo cual a su vez se constituye en un indicador de status dentro del grupo, pues garantiza una mayor aceptación grupal e incrementa las posibilidades de desempeñar roles que impliquen liderazgo.

Coherente con el establecimiento de estas normas, el grupo ha optado por alejar a aquellos compañeros que no cumplan con los criterios de aceptación establecidos, lo que se constituye en la principal sanción ante su incumplimiento, sin embargo el grupo también brinda la posibilidad de volver a ser aceptado si se presenta un cambio respecto al cumplimiento de estos criterios, brindando de esta manera la oportunidad de volver a integrarse, a aquellos compañeros que se encuentran aislados o que son rechazados por el

grupo. Al respecto se puede ver como estas normas son coherentes con los objetivos grupales informales antes mencionados y como además se hace evidente la afectividad como elemento subyacente a esta estructura informal, lo que respalda lo planteado por Duval, Roncin y Vayer, (1993), para quienes siempre hay un primer nivel de carácter afectivo en la interacción entre el sujeto y el entorno, el cual es una condición fundamental de la calidad de los intercambios que se establecen. Al respecto se puede apreciar la importancia que los compañeros otorgan al trasfondo emocional que subyace a las relaciones que se establecen con los compañeros de clase y que tiene a la amistad como su máxima expresión, es así como los propios niños reconocen y valoran el apoyo emocional que les brindan sus amigos y la posibilidad que les ofrecen de expresarse libremente, compartir las situaciones fáciles y difíciles de la vida haciéndolos de esta manera partícipes de la resolución de sus problemas y compartiendo experiencias que a su vez se constituyen en fuente de valiosos aprendizajes, que van de lo netamente académico a lo cotidiano, a aquellas situaciones que trascienden los límites de la institución educativa y que se relacionan con otros contextos como el familiar, en los que pueden sentirse tristes, inestables, e inseguros, sensaciones que contrarresta el sentimiento de una buena amistad que les garantice seguridad y apoyo, despeñando de esta manera la amistad con los compañeros, una función estratégica que tal como lo afirma Rice (1995), resulta indispensable durante la adolescencia pues se representa un importante medio para aprender habilidades sociales y desempeña un papel central en el conocimiento y la definición de si mismos.

Posición de los niños con NEE en la estructura grupal

Habiendo hecho un breve recorrido por la estructura informal general de este grupo de compañeros de clase, es posible identificar la posición que en dicha estructura están ocupando los niños con NEE que a el se encuentran integrados, para ello es preciso reconocer la clara diferencia que existe entre la posición que dentro del grupo ocupa Felipe -el niño con hipoacusia - y la que ocupa Miguel -el niño con RML-, diferencia que nos permite mas que comparar, comprender las múltiples maneras en que se puede presentar el proceso de

integración de un niño con NEE asociadas a condición de discapacidad a un grupo de compañeros de clase.

Recurriendo al concepto de status acuñado por Rodríguez (1997) como el prestigio del que goza un miembro del grupo y el cual puede ser tal y como el individuo lo percibe o status subjetivo, o bien el resultado del consenso del grupo acerca de dicho individuo o status social, se hace necesario hacer referencia a la posición que el grupo le está otorgando a cada uno de sus compañeros con NEE así como también a la posición que cada uno de ellos percibe que está ocupando en dicha estructura, para posteriormente entrar a analizar la estrecha conexión que existe entre esta posición y todo el sistema de normas y roles que el grupo ha establecido como parte de su dinámica.

Respecto al status social de Felipe, se hace evidente que aunque no es uno de los niños más populares, el grupo le otorga un status social adecuado que le permite ser respetado y aceptado por sus compañeros, identificándose también una mayor aceptación por parte de los niños del curso. En lo que concierne a su estatus subjetivo, este coincide con el otorgado por el grupo, puesto que considera que es aceptado y que recibe el mismo trato que el resto de sus compañeros, aspecto valorado por el niño pues reconoce que la igualdad es una de las características que define las relaciones entre los miembros del pequeño subgrupo del que hace parte y que se conforma tanto para trabajar en clase como para estar durante el recreo.

Por su parte, Miguel posee un bajo status social dentro del grupo, resulta indiferente para sus compañeros a la hora de trabajar en clase es decir no recibe de ellos ni una marcada aceptación ni un marcado rechazo para esta situación, sin embargo, sí recibe rechazos para estar durante el recreo, convirtiéndose incluso en blanco de las agresiones físicas y verbales de algunos compañeros. También resulta característico el que reciba una mayor aceptación por parte de las niñas aunque no tiene una participación significativa en las actividades que ellas realizan, a su vez su status subjetivo no es coherente con el otorgado por el grupo puesto que aunque reconoce que recibe mayor aceptación por parte de las niñas, considera que de manera general

tiene una buena relación tanto con compañeros como con compañeras y que no recibe ningún tipo de agresión dirigida específicamente hacia él, situación que según Gómez y León (1998) representa los esfuerzos realizados por el niño para regular y controlar la información referente a sí mismo que presenta a los demás, esfuerzos que se denominan "manejo de la impresión", y que no son más que un intento de influir sobre ese proceso de formación de impresiones y por ende sobre la conducta de los demás, lo que hace que esta incoherencia entre el status social y subjetivo del niño, se constituya en un mecanismo de defensa que le ayuda a proteger su auto concepto, pues teniendo en cuenta la importancia que tiene el establecimiento de amistades para el grupo de compañeros, es evidente que para el niño resulta muy frustrante no recibir ningún reconocimiento de su parte, no tener una participación significativa en las actividades grupales y más aún sentirse aislado y agredido por algunos de ellos.

La situación de Miguel resulta preocupante, más aun si se tiene en cuenta lo planteado por autores como Mead (1934), Erikson (1968), y Rubin, (1980) Asher y Parker (1989) y Hymel y Franke (1985) (citados por Maxwell 1992) para quienes las relaciones entre compañeros son fundamentales para la formación de la identidad personal del niño, pues contribuyen con su autoestima y la percepción de su propia valía, al constituirse en intermediarios que permiten construir una adecuada imagen de sí mismo a través de la retroalimentación y comparación directa de atributos y características; estas situaciones de aislamiento y rechazo, pueden generar confusiones en la identidad del niño y al mismo tiempo tienen el riesgo de acentuarse teniendo en cuenta el momento evolutivo tan trascendental en que se encuentra, momento de transición entre la niñez y la adolescencia que lo obliga a adaptarse a muchos cambios para los que no se puede sentir competente, haciéndose posible, de seguir así esta situación, un notable deterioro en su auto concepto y un incremento en sus sentimientos de soledad y minusvalía que inclusive pueden llegar a incrementar su ansiedad social o generar en él depresión.

Al respecto un aspecto importante que se hizo evidente en este grupo de compañeros, es que sus miembros reconocen la incidencia que tiene el apoyo emocional en el desempeño académico y en el desarrollo social de un niño en el contexto escolar, por cuanto reconocen que las agresiones y burlas que Miguel recibe, afectan su autoestima y por ende su desempeño en las actividades que realiza, este reconocimiento se constituye en un punto clave que puede facilitar la intervención de esta situación, ya que demuestra que los compañeros se dan cuenta del grado de co-responsabilidad que tienen en la difícil situación de su compañero, es decir se ven implicados en ella, lo cual puede facilitar el cambio de actitudes hacia él, sin embargo para que ello sea posible es importante que este reconocimiento no se encuentre asociado a sentimientos de compasión o de lastima como ocurre en este caso, sino que resulta necesario que el niño sea valorado por el grupo, de tal manera que también él sea incentivado a adoptar otras posturas a la hora de relacionarse con sus compañeros.

Como se había mencionado anteriormente, pueden identificarse una serie de características psicosociales que se encuentran estrechamente relacionadas con la posición alcanzada por cada uno de estos niños dentro de esta estructura informal, siendo la más relevante, el cumplimiento de las normas grupales, respecto a lo cual se logra observar cómo, mientras Felipe cumple con los principales criterios para ser aceptado dentro del grupo, demostrando buenas habilidades para afiliarse con sus compañeros y cumpliendo con la principal norma grupal, al manifestar preferencia por agruparse con compañeros del mismo género, Miguel de manera general no cumple con estos criterios puesto que en primer lugar demuestra preferencia por interactuar con sus compañeras más que con sus compañeros con quienes aunque intenta establecer algunos acercamientos, no recibe respuestas de aceptación; y en segundo lugar hace evidente la mutua aceptación que ha establecido con algunas compañeras que son rechazadas o ignoradas por parte del grupo en general, situaciones a las que se suman algunas dificultades en su competencia social a la hora de relacionarse con los demás, reflejada en las reacciones

negativas y poco asertivas que manifiesta ante la proximidad de cualquier persona incluso ajena a sus compañeros. Esta última característica si bien puede estar directamente relacionada con su condición de RML, resulta agudizada por las características del contexto y del grupo y estas situaciones de manera conjunta repercuten negativamente sobre su aceptación y se relacionan directamente con la posición que ocupa en la estructura grupal, puesto que tal como sucede en todo grupo, el cumplimiento de las normas se constituye en un elemento esencial a partir del cual se define la aceptación o rechazo de sus miembros.

Junto al cumplimiento de este complejo sistema de normas y al status que cada miembro ocupa dentro del grupo, también se encuentra en estrecha relación el desempeño de ciertos roles que son a la vez asignados por los compañeros y asumidos por cada uno de los niños como parte de la dinámica grupal. Respecto a los roles que el grupo les asigna a sus compañeros con NEE se hace evidente que mientras Felipe es considerado un compañero capaz de llevar a cabo todo tipo de actividades sin ninguna dificultad, Miguel representa para el grupo, un compañero solitario y con poca destreza física, que no reacciona ante las agresiones que recibe a pesar de la fuerza física que creen que posee debido a su obesidad.

Este aspecto específico permite vislumbrar una situación fundamental para la comprensión del proceso de integración y es que el grupo cree que la situación de su compañero Miguel se relaciona directamente con su obesidad más no con su condición de RML, e incluso como se expondrá más adelante, el grupo ni siquiera se ha percatado de dicha condición, sin embargo aparece aquí un aspecto relevante que remite a la valoración que los compañeros hacen de la diferencia como aspecto que trasciende a la propia discapacidad y las implicaciones de ser físicamente diferente dentro de un grupo de compañeros, que tiene a la igualdad como eje transversal que regula las relaciones entre sus miembros, lo que a su vez hace que ante estas situaciones para las que no se encuentran preparados y que les resultan difíciles de manejar, opten por el aislamiento o la indiferencia. Ya sea que se trate del niño gordo, el niño

indisciplinado o el niño nuevo, todos remiten a la diferencia y se hace expresa la sanción de aislamiento establecida por el grupo ante el incumplimiento de la norma establecida, de paso esta situación hace evidente el esfuerzo del grupo por adaptar al niño diferente a la norma sin importar que ello exceda sus posibilidades, en este sentido el papel del grupo se reduce a una espera pasiva porque el diferente se adapte, mas que a un esfuerzo porque este realmente haga parte de la cotidianidad grupal.

En coherencia con estos roles asignados por el grupo, los niños con NEE han asumido unos roles particulares que reflejan su posición en esta compleja estructura a la que se ha venido haciendo referencia, en el caso de Felipe se puede observar por ejemplo cómo es capaz de desempeñar de manera eficaz roles que requieren un control adecuado del grupo y cómo, el demostrar interés en las actividades que realizan sus compañeros a pesar de que no siempre participa en ellas, hace que estos no lo alejen. De igual manera se puede apreciar que el niño tiene la capacidad para iniciar interacciones con sus compañeros a través de chistes y contactos físicos que demuestran afecto y que contribuyen a la aceptación de sus compañeros convirtiéndose algunas veces en el centro de atención de los encuentros grupales. Teniendo en cuenta la tipología de la participación de Novella y Trilla (2001), la situación de este niño permite considerar que se encuentra en un nivel de participación consultiva puesto que no es solo un espectador de las actividades grupales como sucede en la participación simple que es el nivel mas básico de participación, sino que gracias a su implicación afectiva en las actividades grupales logra ser escuchado por el grupo y este a su vez facilita los canales para que exprese sus opiniones y propuestas, aspecto que permite considerar que el proceso de integración de este niño va por buen camino ya que esta evolucionando su nivel de participación grupal.

Por su parte en el caso de Miguel, se hace evidente su dificultad para asumir roles que le permitan alcanzar un mayor status dentro del grupo, por lo general evita hacer parte de las actividades que realizan sus compañeros y compañeras, evitación, que también se constituye en un comportamiento

defensivo ante las posibles burlas y agresiones que recibe de algunos niños; lo que permite considerar retomando a Novella y Trilla (2001), que se encuentra en un nivel de participación simple pues es tan solo un espectador de las actividades que realizan sus compañeros . También se puede observar cómo la mayor parte del recreo utiliza los mismos espacios y lleva a cabo las mismas actividades, tendiendo a realizar conductas estereotipadas para esta situación y cómo asume una actitud pasiva ante las constantes burlas y agresiones que recibe de sus compañeros, constituyéndose estas situaciones en indicadores de una profunda inseguridad y baja autoestima.

Estos roles asumidos por Miguel, corresponden a lo que Younger y Daniels (citados por Rice, 1995) han denominado separación pasiva que junto al aislamiento activo comprenden formas diferentes de desajuste social, pues mientras este último alude a los niños que son rechazados por sus iguales debido a que su conducta resulta ofensiva para los demás, la separación pasiva hace referencia a aquellos niños indiferentes y solitarios que como en el caso de Miguel, presentan conductas características como la timidez que los conduce a ser socialmente reservados y a alejarse de sus compañeros a causa de su ansiedad social o de sus percepciones de ineficacia social, estas conductas propias de la separación pasiva suelen asociarse retomando a Younger y Daniels (citados por Rice 1995) con el rechazo de los compañeros, principalmente en los grados de educación superior, lo que de acuerdo con Rice (1995) los conduce a experimentar mayores sentimientos de soledad que los niños populares o aquellos que gozan de una aceptación promedio dentro del grupo, al igual que sentimientos de tristeza, malestar, aburrimiento entre otros que afectan su autoestima y permiten dar cuenta del fracaso que actualmente presenta su proceso de adaptación e integración al contexto escolar, el cual, evidentemente no solo es responsabilidad del niño, sino también de los demás actores de este contexto, principalmente maestros y demás profesionales encargados de la orientación escolar, quienes deben estar atentos a estas situaciones a fin de intervenir de manera oportuna tanto a nivel personal -

mejorar la autoestima del niño-, como grupal –promover la aceptación del grupo-.

Sin embargo, como lo hicieron evidente tanto los compañeros como los propios niños con NEE, un aspecto fundamental relacionado con el papel específico de los docentes que obstaculiza el proceso de integración y que se esperaba no hiciera parte de una institución integradora, resulta ser la actitud negativa que tienen algunos docentes respecto a la presencia de niños integrados en el aula regular, principalmente frente al niño con RML quien además del rechazo de los compañeros, ha percibido el rechazo de algunos profesores, manifestado de manera directa como al recibir comentarios despectivos frente al grupo de compañeros debido a su bajo rendimiento escolar y de manera indirecta como cuando el grupo con el que realiza trabajos durante las clases, recibe notas más bajas relacionadas también con su desempeño académico; evidentemente este es un punto crítico dentro del proceso de integración de este niño pues las consecuencias negativas que se derivan de relacionarse con él, agudizan aún más su situación de aislamiento y rechazo al otorgar a los compañeros motivos adicionales que no favorecen su aceptación en el grupo. De manera menos evidente, el niño con hipoacusia también experimenta este tipo de actitudes, las cuales se manifiestan en la falta de interés de los docentes por utilizar otro tipo de estrategias pedagógicas tales como guías o herramientas visuales que faciliten el proceso de aprendizaje de este niño, el cual se ve obstaculizado por su baja audición que no le permite escuchar y por ende comprender las clases de forma adecuada. De manera general al constituirse los docentes en importantes agentes de socialización, estas actitudes negativas dirigidas hacia los niños con NEE, se constituyen en significativos referentes y modelos de intolerancia para los compañeros frente a las personas en condición de discapacidad y por ende en sólidas barreras que obstaculizan el proceso de integración social de esta población.

Todas estas situaciones demuestran que Miguel, de manera particular, se encuentra ocupando una posición inadecuada dentro de su grupo de compañeros y compañeras de clase, lo que hace evidente que su proceso de

integración social a este contexto escolar, no se está llevando a cabo de manera satisfactoria puesto que no ha logrado establecer vínculos significativos con sus compañeros y está siendo víctima de situaciones de rechazo y agresión que tal como lo plantean Ladd, Ollendick y Francis y Baum, (citados por Aragón y cols., 1999), se constituyen en situaciones en la vida de un niño que le hacen vulnerable para desarrollar problemas de inadaptación escolar y social y de ajuste emocional. De igual manera en concordancia con lo planteado por Asher y Parker, (citados por Aragón y cols., 1999) a pesar de los intentos que realiza el niño por negar esta situación, el percibir rechazo principalmente de parte de los compañeros, disminuye su autoestima situación que incluso los mismos compañeros reconocen, e incrementa tanto sus sentimientos de soledad como las posibilidades de recibir agresiones por parte de otros niños y niñas, tal como está sucediendo en este caso.

Por otra parte en lo que respecta a Felipe, si bien ocupa una posición significativa dentro del grupo, manifiesta no sentirse a gusto en el actual curso debido a que sus compañeros no reconocen sus necesidades, las cuales se encuentran relacionadas con sus dificultades en la audición; dificultades que reconoce poseer pero que ha optado por ocultar ante sus compañeros por temor a ser molestado, a pesar de que el ruido que estos generan en ciertas clases las agudizan, lo que según el niño incide directamente en el bajo rendimiento que tiene en algunas materias. Esta situación permite vislumbrar cómo a pesar de su inconformidad e inclusive sacrificando su bienestar, el niño busca mantener la posición que ha logrado ocupar en el grupo en general y específicamente en el subgrupo de compañeros al que pertenece pues tiene claro que la igualdad y la mutua aceptación son características fundamentales de las relaciones que con ellos establece. La situación de este niño remite además a una cuestión fundamental dentro del proceso de integración de niños con NEE, la percepción social que los compañeros tienen respecto a las personas en situación de discapacidad y las consecuencias que de esta se derivan.

Percepción social acerca de las personas en condición de discapacidad

En este orden de ideas, al hacer referencia a la percepción social de los compañeros respecto a las personas en condición de discapacidad, resulta fundamental, tal como lo plantean Gómez y León (1998), tener en cuenta en primer lugar las características físicas y sociales del contexto en el que esta se produce. Para el caso particular del contexto investigativo, su principal característica es ser una institución educativa en la que se integra al aula regular a niños con NEE asociadas a condición de discapacidad, tanto a básica primaria como a secundaria, lo que permite considerar que los estudiantes, incluidos los compañeros de Miguel y Felipe, la mayoría de los cuales cursaron su primaria en esta institución, han tenido la posibilidad de compartir experiencias previas con otros niños en esta condición, ya que el hecho de compartir con ellos tanto el espacio físico como los diferentes momentos y actividades que se desarrollan en la institución, ya sea que se trate de un evento cultural, recreativo, deportivo, etc., los ha conducido de una u otra forma a interactuar con personas en condición de discapacidad.

El matiz integrador que presenta este contexto, subraya la importancia que tiene la proximidad como facilitador del proceso de integración, debido a que tal como lo plantean Worchel y Shebilske (1998), la familiaridad derivada de la proximidad física conduce necesariamente a la interacción y a la vez interviene en otros fenómenos psicosociales como la filiación y la atracción interpersonal que tienen una función clave en este proceso. Sin embargo como se pudo apreciar en el grupo de compañeros de los niños con NEE, este tipo de experiencias derivadas de la proximidad física parecen ser insuficientes a la hora de comprender o al menos reconocer aquellas necesidades educativas que se encuentran asociadas a la condición de discapacidad de sus compañeros de escuela y de clase con los que día a día comparten un mismo contexto lo que conduce a reafirmar que la integración física por si sola no es suficiente, pues si bien facilita, no garantiza una adecuada integración social.

Coherente con esta apreciación y teniendo en cuenta lo planteado por Gómez y León (1998) para quienes la percepción social es el “proceso por el

cual el individuo llega a conocer a los demás y a concebir sus características, cualidades y estados interiores” (p. 91), se pudo apreciar que de manera general, los compañeros manejan una información muy limitada respecto a la discapacidad y que recurren a una constante comparación entre las personas con y sin discapacidad entablando diferencias y semejanzas entre ellas. Respecto a las diferencias destacan todo lo relacionado con la parte física y motriz, pero también hacen referencia al trato que reciben estas personas por parte de los demás, el cual consideran fluctúa entre dos extremos opuestos: la sobreprotección o el rechazo. En lo concerniente a las semejanzas, destacan la similitud en la dimensión emocional y las capacidades que tienen estas personas para salir adelante, sin embargo de manera general, hacen mayor énfasis en las características físicas de la discapacidad más que en las cognitivas.

Respecto a los conocimientos y creencias que los compañeros manejan acerca de la discapacidad, se pudo identificar que algunos casos presentados a través de medios de comunicación, como la televisión y otros comentados por familiares, eran sus principales fuentes de información sobre el tema, siendo además, que gran parte de esa información era errónea, especialmente la relacionada con el origen de algunas discapacidades de orden cognitivo a las que hicieron referencia y a las que algunos atribuyeron un origen sobrenatural. Esta información resulta muy relevante en el proceso de percepción social de la discapacidad ya que tal como lo afirman Gómez y León (1998), las experiencias propias así como también las informaciones que transmiten terceras personas, cimientan los juicios elementales que se elaboran de los demás; a la vez estas situaciones permiten vislumbrar aquellos marcos culturales e ideológicos que permean la percepción social de la discapacidad y que hacen evidentes ciertos prejuicios contruidos en torno a estas personas, es decir, tal como lo exponen Worchel y Shebilske (1998) actitudes negativas injustificadas, basadas exclusivamente en su pertenencia a este grupo social y que se encuentran apoyadas en estereotipos o clasificaciones que se hacen de estas personas en categorías a las que se atribuyen características particulares.

De manera general los principales prejuicios que pueden identificarse en torno a las personas en condición de discapacidad son: su vulnerabilidad, que conlleva a su dependencia de las otras personas y su comportamiento agresivo, que restringe su interacción con los demás. Es importante resaltar que esta última característica es atribuida principalmente a las personas que presentan discapacidades de orden cognitivo de quienes de manera generalizada el grupo considera que presentan un comportamiento agresivo lo que despierta cierta prevención y temor entre los compañeros, manifestados en su preferencia por que reciban educación en centros especiales a los que con facilidad asocian a esta población. Una de las principales implicaciones que tiene este tipo de prejuicios como parte del proceso de integración, retomando lo expuesto por Worchel y Shebilske (1998) es que hacen más probable la discriminación, la cual puede expresarse ya sea mediante un comportamiento agresivo hacia estas personas o mediante su exclusión de diferentes espacios y ámbitos de la vida social, de esta manera los prejuicios se constituyen en obstáculos para la integración de personas en condición de discapacidad en general y conducen a pensar que en un primer momento de este proceso se hace necesario llevar a cabo transformaciones a este nivel a través de un adecuado proceso de sensibilización y formación de los compañeros del niño integrado en torno a la discapacidad y el respeto por la diferencia, pues ello incide de manera directa en el modo en el que se produce el primer contacto que inicia el proceso de percepción social y que según lo expuesto por Gómez y León (1998), se constituye en uno de los factores que revelan el carácter complejo y dinámico del mismo, pues es precisamente la valoración de este primer contacto la que va a determinar toda la secuencia de acontecimientos y las interacciones posteriores entre el niño con NEE y sus compañeros.

Al respecto un elemento importante que se pudo identificar en el desarrollo de la investigación, es el énfasis que hacen los compañeros en la población infantil en condición de discapacidad, pues hacen referencia a las oportunidades de contacto directo e indirecto que han tenido con esta población. Esto permite plantear que la discapacidad en coetáneos puede

constituirse en un medio eficaz para sensibilizar y preparar a los compañeros en torno a la discapacidad, como antesala a un exitoso proceso de integración al contexto escolar, lo cual se encuentra fundamentado desde la teoría de la percepción social en lo que Gómez y León (1998) han denominado factores específicos relacionados con el perceptor entre los que se destacan el valor y el significado emotivo del estímulo que para el caso particular se encuentra influenciado por la semejanza de edad que tiene otros niños para el grupo de compañeros; factores que según los autores facilitan la tendencia a que se produzca una acentuación de aquellos estímulos favorablemente valorados lo cual conlleva una percepción más positiva de las personas en condición de discapacidad, tal como sucede con la percepción de las personas sordas, pues el percibir a Felipe como un niño, que atraviesa por una etapa evolutiva similar y que puede llevar a cabo todo tipo de actividades sin ninguna dificultad, permite que los compañeros construyan una actitud más favorable hacia esta población. Esto respalda el hecho de que aunque la percepción social es un proceso básicamente cognitivo, a él se encuentran estrechamente vinculados otros mecanismos emocionales y motivacionales que como se puede observar inciden directamente en este proceso.

Como parte de estas percepciones manifestadas por los compañeros, también se hacen evidentes sus expectativas respecto a la interacción con las personas en condición de discapacidad, de acuerdo con lo planteado por Santoro (1997), una vez identificados ciertos rasgos en la persona estímulo, y partiendo de un criterio modelo, el sujeto genera expectativas respecto al posible comportamiento de la persona y como se pudo observar también sobre su propio comportamiento, en este sentido los compañeros manifiestan una disposición de ayuda y apoyo para con esta población, sin embargo están de acuerdo en que ciertas actitudes de estas personas, especialmente aquellas relacionadas con el carácter agresivo que consideran proviene específicamente de personas con discapacidad cognitiva, intervendría de manera negativa en la interacción que con ellas se establezca.

Estas expectativas trasladadas al contexto escolar, hacen evidente que las percepciones que los compañeros manejan frente a las personas en condición de discapacidad, generan barreras actitudinales que obstaculizan el desarrollo adecuado del proceso de integración, principalmente para las personas en condición de discapacidad cognitiva específicamente con Retardo Mental, frente a las que los compañeros expresan abiertamente que dadas sus marcadas dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su comportamiento agresivo, es necesario que estudien en centros de educación especial. Esto además permite respaldar lo planteado por Cabezas (2002) quien afirma que la percepción que los compañeros tengan de la discapacidad va a modular sus reacciones ante la misma y condicionar la aceptación o rechazo del niño con dificultades.

En el caso de la población en condición de discapacidad sensorial y motriz, las expectativas de integración al contexto escolar resultan más favorables, en este punto es importante reconocer que estas actitudes se encuentran estrechamente vinculadas con la interacción directa que el grupo ha establecido con Felipe, de quien saben que posee dificultades auditivas que para ellos son fáciles de reconocer debido al audífono que utiliza, situación que resulta totalmente opuesta a lo que sucede con Miguel, de quien desconocen su condición de discapacidad y aunque reconocen que tiene dificultades, principalmente en cuanto a su competencia social, no saben que muchas de estas pueden estar relacionadas con la condición que presenta. En este sentido las interacciones que han establecido con Felipe han conducido a los compañeros a percibirlo como un niño capaz de llevar a cabo todo tipo de actividades sin dificultad, constituyéndose esta relación en un ejemplo de buen trato hacia las personas sordas, población respecto a la que existe consenso en cuanto a que poseen las capacidades para tener un adecuado desarrollo social y académico. No obstante como parte de las expectativas generadas por el grupo respecto a esta población particularmente la infantil, también reconocen que su carencia auditiva les puede dificultar relacionarse con los demás por lo que destacan la importancia de que interactúen tanto con niños “normales”,

como con otros niños en su misma condición a fin de que puedan apoyarlos y entenderlos. Al respecto un aspecto clave que destacan los compañeros y que contribuye al proceso de integración es la importancia de que en él confluyan facilitadores tanto personales como contextuales, entendiendo por facilitadores según lo expone la OMS (2001), aquellos factores ambientales del entorno de una persona que, a través de la ausencia o presencia, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Entre los facilitadores personales se encontrarían teniendo en cuenta lo expresado por los compañeros, todo tipo de apoyos y tecnologías que contribuyan a disminuir la deficiencia sensorial tales como los audífonos que su compañero utiliza y respecto a los facilitadores contextuales, señalan el compromiso que deben asumir los miembros de la comunidad educativa principalmente los docentes en cuanto a poseer y manejar unas herramientas específicas tales como la lengua de señas, que les permita interactuar con esta población y transmitir de manera adecuada sus enseñanzas.

Aunque se hace evidente una actitud más favorable hacia la integración de población en condición de discapacidad motriz y principalmente sensorial, otro de los aspectos fundamentales de los resultados obtenidos es la tendencia marcada de los compañeros a equiparar al mismo nivel tanto a las personas en esta condición como a las "normales", es decir que intentan eliminar al máximo la diferencia entre unos y otros lo que finalmente los conduce a pensar que sus dificultades no representan un mayor obstáculo para que se desempeñen de manera similar en los diferentes ámbitos de la vida académica y social. Sin embargo aunque esta concepción de igualdad parecería constituirse en indicador de un buen proceso de integración, lo que se pudo observar en el grupo de compañeros, es que el no reconocer la diferencia implícita en la condición particular de cada discapacidad, conduce al grupo a basar sus relaciones en una igualdad excesiva que obstaculiza el reconocimiento de las necesidades que tienen sus compañeros integrados, lo que en el caso particular de Felipe a llevado a la insatisfacción en cuanto a las relaciones que establece con sus compañeros, puesto que estos al pensar que con el apoyo auditivo que

posee escucha exactamente igual que ellos, no se han percatado de sus dificultades para comprender lo que dicen los profesores y menos aún de que el constante ruido que hacen durante las clases afecta la escucha del niño, lo cual repercute directamente en su rendimiento académico e incluso en su bienestar físico debido a los frecuentes dolores de cabeza que los sonidos fuertes le producen.

Con lo expuesto hasta aquí cabe señalar que desde una perspectiva social, es el contexto el responsable directo de la participación y reconocimiento no solo de los niños con NEE pertenecientes a la unidad de trabajo, sino de todos los niños integrados en la institución y puede decirse que hasta el momento, en el caso particular de la básica secundaria, no se han llevado a cabo las adecuaciones pertinentes para la integración de estos niños, en las que además de planificar los aspectos académicos se otorgue un papel activo a los compañeros como parte de este proceso, pues tal como se ha vislumbrado a través de este trabajo, esta labor es determinante no solo para el adecuado desarrollo escolar, sino también social y emocional del niño con NEE, para ello es importante que los compañeros conozcan abiertamente la discapacidad de su compañero integrado y a la vez reconozcan las necesidades inherentes a esta condición, para que puedan tener mejores herramientas a la hora de interactuar con su diferencia, claro está que resulta fundamental que un adulto apoye, guíe y acompañe a los compañeros en este proceso, pero teniendo en cuenta las estructuras informales que subyacen al proceso de integración las cuales no siempre van a estar a su alcance, es importante que tanto los compañeros como el propio niño con NEE adquieran las herramientas propicias que les permitan orientar de manera adecuada su proceso de integración a este contexto.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados y de la discusión del presente trabajo investigativo, se respalda el planteamiento del mismo respecto a que la integración social al contexto escolar, depende de que los niños con NEE logren establecer con sus compañeros relaciones significativas que contribuyan a su adecuado desarrollo tanto académico como social.

En este orden de ideas, en el contexto escolar, la integración social no se produce en la estructura formal que antecede al grupo de compañeros de clase y a la que estos deben adaptarse, sino que una verdadera integración social, ocurre cuando el niño es valorado y reconocido como parte fundamental de la estructura informal que los compañeros construyen en interacción. En este sentido, las posiciones que ocupan los niños con NEE en la estructura grupal, están sujetas en primer lugar a la capacidad que tengan los niños para dar cumplimiento a las normas de interacción establecidas por el grupo y en segundo lugar a que este último reconozca abiertamente la condición de discapacidad de los niños integrados, pues como se hizo evidente en el caso de Felipe, el niño con Hipoacusia, esta situación favorece la percepción que los compañeros tienen de él y de manera conjunta favorecen su aceptación, lo que no ocurre cuando el niño no da cumplimiento a las normas grupales y el grupo desconoce su condición de discapacidad centrándose como sucede en el caso de Miguel el niño con RML en otras dimensiones como la obesidad y las dificultades para establecer relaciones adecuadas con sus compañeros, pero que remiten al hecho de que la diferencia en cualquier dimensión genera rechazo en un grupo cuyas normas de interacción están regidas por la igualdad.

El aspecto emocional prevalece sobre el académico cuando se trata de establecer relaciones entre compañeros, el establecer relaciones de amistad adquiere gran importancia ya que se constituye en un indicador fundamental que posibilita conseguir el respeto de los miembros del grupo y por ende adquirir un mayor status dentro del mismo. Adicionalmente los compañeros reconocen el papel de las amistades como fuentes indispensables de apoyo para sus dificultades, no solo académicas sino también extraescolares.

Tener una posición clara en la estructura grupal, es decir que exista concordancia entre el status otorgado por el grupo y el percibido por el propio niño, tal como sucede con Felipe, favorece el proceso de integración del niño con NEE pues le otorga a este un sentimiento de apoyo, seguridad y estabilidad emocional, del que carece un niño que presenta confusión en la estructura grupal y que tal como sucede con Miguel, no presenta concordancia entre el status social y el subjetivo.

La situación de ambos niños respecto a su posición dentro de la estructura grupal permite plantear tres posibles situaciones por las que puede atravesar un niño como parte de su proceso de integración social: la primera de ellas hace alusión al niño que no ha logrado aún la aceptación y reconocimiento grupal, en este caso y tal como ocurre con Miguel, busca que el grupo lo acepte y para ello se conforma con la situación en la que se encuentra *negando* el aislamiento y las agresiones físicas y verbales que recibe, a fin de no reconocer que es rechazado o que resulta indiferente para sus compañeros, esta negación de la situación aunque momentáneamente le ayuda a proteger su autoconcepto, finalmente agudiza la situación ya que por una parte no le permite darse cuenta de las características personales que están interfiriendo en su aceptación y por otra prolonga las reacciones que el grupo tiene hacia él; una segunda posibilidad en el proceso de integración de un niño con NEE, es que una vez obtenida la aceptación grupal tal como sucede con Felipe, el niño tema manifestar aquellas situaciones relacionadas con su condición de discapacidad que le causan malestar y que se agudizan con los comportamientos o actitudes de sus compañeros y prefiere *ocultar* su situación ante ellos a fin de no perder la aceptación y el status adquirido, lo que genera una falsa impresión de que se ha presentado un completo proceso de integración. De estas dos posibilidades puede derivarse una tercera, que se presentaría cuando el niño tenga la seguridad de que sus opiniones son valoradas y respetadas dentro del grupo, en este punto el niño estará en la capacidad de *expresar* abiertamente sus necesidades, sin temor a ser rechazado o ignorado por ello y también el grupo estará en la capacidad de

reconocerlas y suplirlas, es en este momento cuando el grupo de manera conjunta con el niño, debe asumir transformaciones en pro de su integración social, situación que permitirá considerar que este proceso se presenta de forma adecuada.

Se puede apreciar con claridad, la articulación de aspectos morales, cognitivos y afectivos como parte del desarrollo de los niños en la etapa escolar, estas dimensiones del desarrollo evolutivo se configuran en esquemas o sistemas de representaciones que determinan formas particulares de leer la realidad, constituyéndose en lentes muy característicos que para el caso de la unidad de trabajo se centran en lo concreto y lo tangible, desde lo cual estructuran sus percepciones en torno a la discapacidad y la diferencia y en consecuencia actúan frente a ella.

Integrar socialmente al niño no significa que este deba ser tratado en igualdad de condiciones, por el contrario, esta situación puede obstaculizar que los compañeros reconozcan las necesidades inherentes a la condición de discapacidad de sus compañeros, en cuanto a sus procesos de enseñanza-aprendizaje y a su comportamiento social. Por lo tanto la integración social, no debe propender por ocultar la diferencia sino por construir nuevas formas de relacionarse con ella, contrarias a la exclusión social o al rechazo, es decir encontrar un punto de equilibrio en el que no se opte ni por la discriminación, ni por la indiferencia, sin embargo esto no se presenta de manera espontánea con la simple presencia del niño con NEE en el contexto educativo, sino que para ello se requiere de un sistema escolar incluyente desde todos los estamentos, es decir, desde su filosofía, desde el discurso de los docentes y los padres y finalmente desde el empoderamiento de los propios niños en este proceso.

El tener la oportunidad de compartir el contexto escolar con un niño con discapacidad sensorial -Hipoacusia- moviliza en el grupo de compañeros actitudes positivas frente a esta población, pues si bien no reconocen las necesidades derivadas de su condición, dan más apertura a su integración y se muestran más receptivos hacia ello, de igual manera se generan expectativas más positivas respecto a su desarrollo académico y social futuro.

Aunque los compañeros de los niños con NEE no tengan un vasto conocimiento sobre el tema de la discapacidad, sí manejan algunas ideas de cómo los niños en esta condición interactúan con sus pares y al mismo tiempo hacen hincapié en algunos recursos que resultan necesarios para la integración social de esta población al contexto escolar. De igual manera los compañeros tienen la capacidad de comprender las necesidades de sus compañeros integrados, de plantear soluciones para ello y de intervenir de manera efectiva en estas situaciones a fin de mejorar la calidad de su proceso de integración social.

El proceso de integración debe sumar los esfuerzos del niño con NEE como del grupo, deben interactuar ambas dimensiones a fin de que sea exitoso, implica un acople entre el grupo y el niño, el niño reconoce en el grupo el apoyo emocional y bienestar que este le ofrece y busca ser aceptado para lo cual interioriza las normas grupales, ocupando una posición significativa y asumiendo unos roles para tal fin, por su parte el grupo reconoce el esfuerzo del niño y le otorga una posición y unos roles significativos para los intereses y objetivos grupales lo que se evidencia en la manera como el niño se involucra en las actividades del grupo y como el grupo le otorga participación.

Finalmente, a partir del acercamiento al grupo de compañeros de los niños con NEE se logran identificar algunas dificultades que estos tienen para comprender no solo la discapacidad, sino de manera general, la diferencia y reconocer las necesidades que se encuentran implícitas en ella, dificultades que revelan que los marcos culturales e ideológicos de nuestra sociedad en los que están insertos y que hacen evidentes ciertos prejuicios y estereotipos frente a esta población - de los que además, padres y maestros son fuentes primordiales de transmisión- que obstaculizan procesos de integración verdaderos que lleven consigo transformaciones a este nivel, de tal forma que las acciones encaminadas hacia su integración no se presenten de manera aislada de modo que más que buscar que esta realmente haga parte de la estructura social, se busque que solo se adapte a los marcos establecidos sin hacer un genuino reconocimiento de su integridad y su otredad,

desencadenándose así un tipo de exclusión encubierta que resulta difícil de reconocer y transformar.

RECOMENDACIONES

Se debe buscar como parte del proceso de integración social que tanto al niño con NEE como a sus compañeros se les otorgue un papel activo en este proceso, el cual debe partir según resultados obtenidos en el presente estudio de un adecuado proceso de sensibilización en el que en primer lugar, los compañeros puedan expresar abiertamente sus expectativas, dudas, inquietudes etc., y en segundo lugar en el que el niño con NEE plantee también sus expectativas y necesidades más acuciantes relacionadas con su discapacidad y que considere puedan afectar su proceso de integración.

De igual manera y como lo evidenció el presente estudio, en el proceso de sensibilización puede resultar muy eficaz remitirse a casos, experiencias, ejemplos etc., que involucren a *otros* contemporáneos en condición de discapacidad, de manera que se pueda generar empatía en los compañeros, a fin de que logren percibir sus semejanzas en lo concerniente a diferentes dimensiones como el aspecto físico, las capacidades, las oportunidades entre otras y de esta manera generar hacia ellos actitudes más positivas, sin desconocer sus diferencias.

Se recomienda a la Unidad de Atención Integral del municipio de Pasto, generar como parte de su labor integradora, espacios que posibiliten abordar la temática de la discapacidad, desde los conocimientos, intereses, expectativas y experiencias del grupo de compañeros, con el propósito de implicarlos activamente en este proceso, de manera que se motiven a manejar las herramientas necesarias y reconozcan la capacidad que tienen de aportar a la integración de sus compañeros con NEE al contexto escolar. Es importante además que estos espacios no se desarrollen de manera aislada, sino que se constituyan en procesos que se tengan en cuenta dentro de la planificación educativa y en los que los estudiantes cuenten con un acompañamiento permanente por parte de la UAI.

De igual manera, resulta fundamental trabajar con *otros* significativos, como familiares de los compañeros y los docentes, a fin de resignificar junto a ellos el concepto de discapacidad y diferencia, con el propósito de que desde

múltiples fuentes se retroalimenten actitudes positivas para la integración de esta población pues de lo contrario el trabajo realizado con los compañeros puede verse obstruido por actitudes excluyentes y discriminantes provenientes de docentes y familiares que no cuenten con las herramientas adecuadas para interactuar con esta población.

El estudio del proceso de integración social al contexto escolar, finalmente permite resaltar que el ámbito educativo se constituye en una valiosa fuente para la investigación desde el campo de la psicología social, por lo que se sugiere generar más estudios que indaguen en torno a los procesos psicosociales que se presentan en este contexto, de igual manera, este trabajo destaca la importancia de articular los aportes que realizan diversas disciplinas a una problemática como lo son para el caso de la discapacidad los aportes que se realizan desde la educación especial, situación que pone de relieve la importancia de generar estudios interdisciplinarios que posibiliten una comprensión integral y no segmentada de la problemática.

REFERENCIAS

Alcover, C. y Gil, F. (1998). El estudio de los grupos en la psicología social. En S. Barriga, F. Cantero, T. Gómez, B. González, J. León & S. Medina (1998), Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos. (pp. 284-296). Madrid: McGrawHill.

Almazán, L. (2003). Los cambios actitudinales hacia la integración escolar desde la perspectiva de los alumnos. Revista Fuentes, 5. [En red]. Disponible en: http://www.revistafuentes.org/html/article.php?id_volumen=5&id_article=97 [2006, Mayo 11]

Aragón, E., García, B., Iglesias R., Morena, L., Plata, E., Reche, M., Sánchez, A. y Trianes, M. (1999). Educación para la convivencia. [En red]. Disponible en: http://www.el-refugioesjo.net/bullying/educar_convivencia.pdf [2006, Abril 1]

Asamblea general de las Naciones Unidas. (1975). Declaración de los derechos de los Impedidos. [En red]. Disponible en: <http://www.geocities.com/leydiscaperu/derechos-impedidos.htm> [2005, Noviembre18]

Asamblea general de las Naciones Unidas. (1993). Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. [En red]. Disponible en: <http://www.geocities.com/leydiscaperu/normas.htm> [2006, Febrero 20]

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia, artículos 13, 16, 47, 67, 68,70, 78, 79. Bogotá, D.C.

Barraza, A. (2004). Discusión conceptual sobre el término integración escolar. [En red]. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/artbarra02.htm> [2006, Mayo 4]

Bureau International d'AudioPhonologie. (1997). Clasificación audiométrica de las deficiencias auditivas. [En red]. Disponible en: www.biap.org [2007, Febrero 20]

Cabanillas, G., Dotto, M., Libsfrant M. y Zabala N. (2003) El aspecto social de la integración escolar de niños con discapacidad visual: interacciones. [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/discapacvisual/discapacvisual.shtml> [2006, Enero 23]

Cabezas, D. (2002). La educación emocional y los alumnos con necesidades educativas especiales: posibles dificultades desde el modelo centrado en el contexto. Boletín informativo paso a paso, 12. [En red]. Disponible en: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_78.htm [2006, Abril 22].

Cantero, F., Guil, R., León, J. y Mestre J., (1998). Relaciones interpersonales: atracción, amor y sexualidad. En S. Barriga, F. Cantero, T. Gómez, B. González, J. León & S. Medina (1998), Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos. (pp. 176-177). Madrid: McGrawHill.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoria, 14. [En red]. Disponible en: <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v14/a6.pdf> [2007, mayo 18].

Colás, M., y Buendía, L. (1992). Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.

Confederación Española de organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual. (2004). Manual de las buenas prácticas. [En red]. Disponible en: <http://gw.feaps.org/feaps/manuales/manuales.htm> [2006, julio 19].

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115: por la cual se expide la ley general de educación, artículo 46. Bogotá, D.C.

Cruces, S., Gómez, T., León, J., Luque, P., y Muñoz, F. (1998). Procesos de influencia social. En S. Barriga, F. Cantero, T. Gómez, B. González, J. León

& S. Medina (1998), Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos. (pp. 232-233). Madrid: McGrawHill.

Declaración de Cartagena de Indias. (1992). [En red]. Disponible en: <http://www.cnree.go.cr/datos/datoscompendio/Declaraci%C3%B3n%20de%20Cartagena%20de%20Indias.htm> [2006, Febrero 20].

Declaración mundial sobre educación para todos. (1990). [En red]. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf [2005, Noviembre 18].

Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales (1994). [En red]. Disponible en: <http://www.cnree.go.cr/legislacion/legislacionf.htm> [2006, Febrero 20].

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2007). Retraso mental leve. [En red]. Disponible en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/008psiquicos/retraso%20mental.htm#1> [2007, Marzo 15].

Deslauriers, J. (1991). Investigación Cualitativa. México: McGrawHill.

Duval, A., Roncin, C., y Vayer, P. (1993). Una ecología de la escuela: la dinámica de las estructura materiales. Barcelona: Paidós.

Fernández, J. y Soriano, E. (1996). Sociometría y etnicidad: realidad multicultural e integración en las escuelas almerienses. V Conferencia de Sociología de la Educación. Universidad Rovira y Virgil, Tarragona. [En red]. Disponible en: www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/cv/96d.doc - [2006, Agosto 20].

Fernández, J. (2000). Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos. Universidad de Almería. [En red]. Disponible en: <http://www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/manual/socdin.html>

García, J. (2004). Educación especial e integración escolar. [En red]. Disponible en: <http://www.ceapa.es/files/publicaciones/File00040.pdf> [2006, Septiembre 19]

Gómez, M. (2002). La educación especial: la integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez T. y León, J. (1998). Percepción Social. En S. Barriga, F. Cantero, T. Gómez, B. González, J. León & S. Medina (1998), Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos. (pp. 90-100). Madrid: McGrawHill.

Kutnick, P. (1992). El desarrollo social del niño y la potenciación de la autonomía en el aula. En C. Rogers & P. Kutnick (Eds) (1992), Psicología social de la escuela primaria (pp.126-135). Barcelona: Paidós.

Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. Heterotopía, 26. [En red]. Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html> [2006, Junio 5].

Martínez, M. (2005). Construyendo conocimiento a partir de la investigación etnográfica. [En red]. Disponible en: http://www.isppuno.edu.pe/IsppPuno_files/ConstrConoc-InvEtnografBAB.doc [2006, Octubre 20].

Maxwell, W. (1992). La naturaleza de la amistad en la escuela primaria. En C. Rogers & P. Kutnick (Eds) (1992), Psicología social de la escuela primaria (pp.187-205). Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565: Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional, (2005). Atención educativa a personas con discapacidad. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad: documento de orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad [En red]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf [2005, Agosto 30]

Montero, M. (1997). Normas, roles y posiciones sociales. En J. Salazar, M. Montero, C. Muños, E. Sánchez, E. Santoro & F. Villegas (Eds) (1997), Psicología social (pp.244-245). México: Trillas.

Morales, J. (1999). Grupos. En J. Morales & C. Huici (Eds) (1999), Psicología social (pp. 204-2006). España: McGrawHill.

Mussen, P. (1983). Desarrollo psicológico del niño. México: Trillas.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud: Borrador final. [En red]. Disponible en: <http://es.geocities.com/cidadaptaciones/CIDDDM-2.pdf>. [2005, Mayo 15].

Muños, C. (1997). El pequeño grupo. En J. Salazar, M. Montero, C. Muños, E. Sánchez, E. Santoro & F. Villegas (Eds) (1997), Psicología social (p. 198). México: Trillas.

Novella, A., y Trilla, J. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26. [En red]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie26a07.htm> [2006, Mayo 11].

Pastorini, H. (2005). Esbozos sobre la hermenéutica de Gadamer. [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/gadam/gadam.html>

Paz, C. (2003). Necesidades educativas especiales. [En red]. Disponible en: http://www.uct.cl/proyecto_ffid/docs/nee.doc[2006, Septiembre 5]

Presidencia de la Republica de Colombia. (1996). Decreto 2082: Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá, D.C.

Rice, F. (1995) Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. México: Prentice Hall.

Rodríguez, A. (1997). Psicología social. México: Trillas.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. y Villegas, F. (1997). Psicología Social. México: Trillas.

Salazar, C. (1999). Integración en primaria y autoestima. Boletín informativo paso a paso, 9. [En red]. Disponible en: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_17.htm [2005, Diciembre 1].

Salgado, K. (2006). Clasificación, grados y habilidades de las personas con retraso mental. [En red]. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=236 [2007, Abril 9].

Sánchez, J. (2002). Psicología de los grupos. Madrid: McGraw Hill.

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. (p. 62) Madrid: McGraw Hill. Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. Y Villegas, F. (1997). Psicología Social. México: Trillas.

Santoro, E. (1997). Percepción Social. En J. Salazar, M. Montero, C.

Santos, S. (2004). Hipoacusia neurosensorial infantil: estudio retrospectivo de factores de riesgo y etiología. Universidad complutense de Madrid. [En red]. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/med/ucm-t27962.pdf> [2007, Abril 5].

Schalock, L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España. [En red]. Disponible en: <http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf> [2006, Octubre 20].

Secretaria de Educación Distrital de Bogotá. (2004). Cuaderno de trabajo: integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo, Bogotá, D.C. [En red]. Disponible en: http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/investigadores/necesidades_educativas/archivos/libro3-sdown.pdf [2005, Noviembre 15].

Torres, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. [En red]. Disponible en: www.alforja.or.cr/sistem/SISTEMATIZ_CIDE.pdf [2006, Julio 28].

Unidad de Atención Integral del Municipio de Pasto. (2006). Portafolio de servicios: programa de atención a la diversidad. Pasto.

Unidad de Atención Integral del Municipio de Pasto. (2005). Proyecto de educación para población con NEE. Pasto

Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. Siglo Cero: revista española sobre discapacidad intelectual, 34. [En red]. Disponible en: http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf

Worchel, S y Shebilske, W. (1998). Psicología: fundamentos y Aplicaciones. España: Prentice Hall

ANEXOS

ANEXO A

Guía de observación

Nombre del observador: _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Participantes _____

Lugar de observación _____

Breve descripción de la situación: _____

Características generales de las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo:

- ¿Cómo se organiza el grupo para esta situación? (recreo, clase, etc.)
- ¿Cómo se distribuyen sus miembros? (por género, por cercanía, etc.)
 - ¿Qué actividades realizan durante estos espacios? (estudian, juegan, conversan, etc.)
 - ¿Qué roles asumen los miembros en estas actividades? (liderazgo, seguimiento de instrucciones, etc.)

Características de las relaciones entre el niño con NEE y sus compañeros:

- ¿Con quien interactúa el niño con NEE, en esta situación?
 - ¿A quien se acerca el niño? (a sus compañeros, compañeras, a docentes, etc.)
 - ¿Quién se acercan a él?
- ¿Cómo inicia el niño con NEE sus interacciones?
 - ¿Lo hace de manera amistosa? (es amable, sonríe, ofrece ayuda, realiza contactos físicos como estrechar la mano o abrazar)
 - ¿Lo hace de manera agresiva? (dice malas palabras, da golpes)
- ¿Qué manifestaciones verbales y no verbales realizan los compañeros ante su presencia?
 - ¿Se alejan de él, se retiran dejándolo solo?

- ¿Le permiten permanecer junto a ellos pero sin participar en las actividades que realizan?
- ¿Lo involucran en sus actividades? (le conversan, lo invitan a jugar)
- ¿Se comportan de manera agresiva? (lo agraden físicamente con puños, patadas etc. o verbalmente a través de insultos, amenazas, se refieren a él con términos despectivos, etc.)
- ¿Qué manifestaciones no verbales presenta el niño con NEE ante la situación?
 - ¿Qué denota su expresión facial? (alegría, tristeza, temor, etc.)
 - ¿Qué denota su expresión corporal? (Ansiedad, inseguridad, etc.)
- ¿Cómo utiliza el niño los espacios y los tiempos?
 - ¿A que lugares se desplaza?
 - ¿Qué actividades realiza?
 - ¿Cuanto tiempo emplea para realizar estas actividades?
 - ¿Con qué frecuencia las realiza?
- ¿Qué comportamientos presenta el niño con NEE ante la presencia de los otras personas diferentes a los compañeros? (Ej. docentes, investigadores, otros estudiantes)
 - ¿Se aleja?
 - ¿Inicia la interacción? (Ej. A partir de un saludo, de una conversación)

ANEXO B

Formato de cuestionario para sociograma

Por favor contesta con **sinceridad** las siguientes preguntas y hazlo en forma individual. Tus respuestas serán **confidenciales**, es decir que nadie del curso va a conocerlas.

A) ¿Quienes son los tres niños o niñas de tu curso con los que **más** te gusta hacer trabajos en clase?

1. _____

2. _____

3. _____

B) ¿Quienes son los tres niños o niñas de tu curso con los que **menos** te gusta hacer trabajos en clase?

1. _____

2. _____

3. _____

C) ¿Quienes son los tres niños o niñas de tu curso con los que **más** te gusta estar en los recreos?

1. _____

2. _____

3. _____

D) ¿Quienes son los tres niños o niñas de tu curso con los que **menos** te gusta hacer trabajos en clase?

1. _____

2. _____

3. _____

ANEXO C

Guía de entrevista a grupo focal (primera sesión)

1. ¿Cuál es el niño o niña del curso que tiene más amigos? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es el niño o niña del curso que tiene menos amigos? ¿Por qué?
3. ¿Cómo debe ser un estudiante para caerle bien a sus compañeros?
4. ¿Cómo es un estudiante que no cae bien a sus compañeros?
5. ¿A quien escogerían y a quien no, para representar al curso en un evento deportivo y académico? ¿Por qué?
6. ¿Cuál es el niño o niña del curso al que más molestan los compañeros? ¿Por qué?
7. ¿Cuál es el niño o niña del curso al que más quieren los profesores? ¿Por qué?
8. ¿Cuál es el niño o niña del curso al que menos quieren los profesores? ¿Por qué?
9. ¿Cuál es el niño o niña del curso que más sabe? ¿Por qué?
10. ¿Cuál es el niño o niña del curso que menos sabe? ¿Por qué?
11. ¿Cuál es el niño o niña del curso que permanece más solo durante los recreos? ¿Por qué?

ANEXO D

Guía de entrevista a grupo focal (segunda sesión)

1. ¿Para ustedes que significa ser diferente?
2. ¿Qué tipos de diferencias pueden existir entre las personas?
3. ¿Que significa que una persona tenga una discapacidad?
4. ¿Qué tipos de discapacidad conocen?
5. ¿Cómo son las personas con estas discapacidades?
6. ¿Qué cosas pueden hacer y que cosas no pueden hacer las personas con estas discapacidades?
7. ¿Qué hacen ustedes cuando miran que una persona con discapacidad tiene dificultades para hacer algo?
8. ¿Qué sienten ustedes cuando están frente a una persona con discapacidad?
9. ¿Cómo se sentirían si fueran esa persona?
10. ¿Cómo creen que sería su vida si tuvieran alguna discapacidad?
11. ¿Cómo creen que los tratarían las demás personas, por ejemplo sus compañeros?

ANEXO E

Guía de entrevista individual semiestructurada

1. ¿Cuales son tus mejores amigos o amigas en el curso? ¿Por qué?
2. ¿Con cuales de tus compañeros o compañeras no te la llevas bien? ¿Por qué?
3. ¿Con cuales de tus compañeros o compañeras te gusta y con cuales no te gusta hacer los trabajos de grupo en las clases? ¿Por qué?
5. ¿A cuales de tus compañeros o compañeras crees que les gusta hacer los trabajos contigo y a cuales no?
6. ¿Qué motivos crees que tienen ellos para elegirte a ti para hacer trabajos contigo? ¿Qué motivos crees que tienen ellos para no elegirte?
7. ¿Qué te gusta y que no te gusta hacer en los recreos?
8. ¿Con quien te gusta y con quien no te gusta estar en los recreos? ¿Por qué?
9. ¿A cuales de tus compañeros o compañeras crees que les gusta estar contigo en los recreos y a cuales no? ¿Por qué?
10. ¿Con Cristian como te la llevas?
11. ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?
12. ¿Te gusta este curso? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo que menos te gusta?
13. ¿Qué es lo que más te gusta de tus compañeros? y
14. ¿Hay algo que cambiarías de tus compañeros?
15. ¿Te sientes mejor en este curso o te sentías mejor en quinto en el que estabas?
16. ¿Cuál es la diferencia entre el quinto y el sexto?

Trascripción de entrevistas a grupo focal

Primera Sesión

E: ¿Para ustedes cuál es el niño o la niña del curso que tiene más amigos y por qué?

44 (Niño): Romario (los demás, principalmente los niños asienten).

E: ¿Pero qué es lo que pasa con él, que características tiene, por qué tiene tantos amigos?

19 (Niña): mal educado, imprudente, grosero (los demás, principalmente los niños la abuchean y le dicen que es mentira).

E: ¿Para ustedes (los niños), ¿por que él tiene tantos amigos?

9-17 (Niños): es buen amigo, chistoso.

35-36 (Niñas): es buena persona y respetuoso.

E: ¿A ustedes (las niñas), que les parece, piensan lo mismo que Roxana o qué piensan acerca de Romario?

19 (Niña): es irrespetuoso, es grosero, es mal educado, él se hace el bruto, tonto, estúpido, él es mal estudiante... en las notas, el es feo.

E: ¿Ustedes que piensan? (a los niños)

No: yo si pues... es vacano ese...

E: ¿Como es alguien vacano?

44 (Niño): pues si... se la lleva bien con la gente.

17 (Niño): es buen amigo a veces hace chistes, él es irrespetuoso pero cuando lo provocan.

E: ¿Y a las niñas que les parece?

36 (Niña): a mí me parece que es chévere porque uno le pide un favor y se lo hace, nos hace reír y no es grosero, como los demás, que uno pasa y le dicen apodos, saluda.

E: ¿Tú qué piensas de él?

31 (Niña): es buen amigo, es buen compañero, es respetuoso a veces.

E: ¿Hay algún otro niño que para ustedes tenga muchos amigos al igual que Romario?

E: ¿De las niñas para ustedes quien es la que tiene más amigos en el curso?

Silencio....

(Niña): Roxana

E: ¿Tienes más amigos o amigas (a Roxana)?

36 (Niña): fuera del curso tengo hartos amigos, pero en el salón tengo más amigas

E: ¿Ustedes que opinan de Roxana, qué tiene Roxana para tener tantas amigas?

17 (Niño): buena amiga, buena gente.

21 (Niño): hace favores.

19 (Niña): ella es graciosa se la ve que es buena, chistosa, bonita.

E: ¿Para ustedes quien es el niño o la niña del curso que tiene menos amigos?

(Niño): Medina y Calpa.

(Niño): es que Calpa es nueva.

(Niño): es callada.

(Niño): es bien callada.

(Niño): a Calpa uno le habla y se queda muda.

E: ¿Ángela Maria es ella, no? ¿Ella es nueva en el colegio?

(Niños-Niñas): sí.

E: ¿Saben donde estudio ella?

(Niños-Niñas): San Felipe.

E: ¿Ella es la única nueva del curso?

(Niños-Niñas): sí es la única.

E: ¿Y a Medina?

17 (Niño): porque lo molestan mucho, lo molestamos.

9 (Niño): él es como serio.

17 (Niño): y el no rinde y se queda así o sea uno lo ajunta y él se va, se le dice vení vamos y se pone bravo.

E: ¿Por qué creen que pasa eso? ¿Qué pasa con él?

17 (Niño): él se siente como acomplejado, por el sobrepeso. (Todos asienten)

E: ¿Pero él se acerca a ustedes?

31 (Niño): no, no se deja.

9 (Niño): él se sienta solo.

E: ¿Y nadie se trata de acercarse a él?

(Niños-Niñas): sí.

(Niños): pero dice que nos vayamos.

(Niño): nos dice váyanse niños (remedándole).

(Niño): solo con un niño se ajunta, de otro curso.

E: ¿Y saben como se llama?

(Niños): no.

E: ¿Pero estudió con él en quinto?

(Niños-Niñas): sí.

E: ¿Y es bien amigo de él? ¿Salen en los recreos?

Niños: a veces.

E: ¿Pero del curso con nadie?

(Niños-Niñas): no.

E: ¿Cuál creen que sea el principal problema de Miguel?

(Niño): que hay personas que lo molestan mucho.

E: ¿Quiénes son los que más lo molestan?

(Niños): Daniel y Salcedo.

(Niño): el salcedo le da besos le dice déme un beso gordito.

(Niño): Salcedo lo pica con un lápiz en la espalda.

E: ¿Y los demás que hacen, se le ríen?

17 (Niño): no, no, no, no nos reímos nosotros tratamos de defenderlo.

E: ¿Lo han visto alguna vez triste o llorar?

(Niños-Niñas): sí.

9 (Niño): se le ponen aguados los ojos.

E: ¿Porque?

(Niño): cuando lo molestan hartísimo.

E: ¿Que cosas le saben decir que lo ofendan, que lo hagan sentir mal?

(Niño): le cantan una canción... medina tu cuerpo es como elefante...(canta)

(Niño): le dicen, medicina.

E: ¿Este es el primer año que ustedes estudian con Miguel?

(Niños-Niñas): sí.

E: ¿Y conocen a algún niño que esté en su curso actualmente y que haya estudiado con Miguel en el quinto?

44 (Niño): sí, el Melo.

(Niño): y Ordóñez.

(Niño): con Melo si se la lleva un poquitico bien (Miguel).

Y el Ordóñez.

17 (Niño): Ordóñez no habla, E: ¿a veces no?

(Niño): Ordóñez es bien distanciado y Arelis. Ordóñez es bien distanciado...o sea un poquito pero él si tiene amigos del curso

E: ¿Con Miguel, como se comportan los compañeros del anterior curso?

(Niño): No, bien.

(Niño): Normal.

E: ¿Se comportan bien con Miguel?

(Niño): Si pero con Ordóñez, son distanciados con Miguel.

E: ¿Y Melo?

(Niños): Si se la lleva más o menos bien.

E: ¿Por que lo han visto llorar o aguados los ojos?

9 (Niño): un día se orinó en el curso en la clase de español, todos estábamos ahí.

17 (Niño): el se acompleja, como cuando dió un rollo en educación física y se cayó.

44 (Niño): o cuando entró al curso y se tropezó.

9 (Niño):E: ¿Y cuál fue el motivo por que se orinó, qué estaba sucediendo en el instante en que él se orinó, que había pasado antes?

9 (Niño): el estaba normal E: ¿no?, estaba sentado y estaba oliendo feo y el se fue al baño y estaba mojado.

E: ¿Y en que clase estaban?

(Niños-Niñas): en español.

E: ¿Saben si pasó algo, tenían algún examen, le dijo algo la profesora?

17 (Niño): ¿Cómo si fuera por nervios?

(Niños-Niñas): no.

(Niño): más por que no aguantó.

E: ¿Y el pidió permiso antes, la profesora no le dio permiso?

(Niños): no, ella si dá permiso, pero no él no pidió.

E: ¿Melo tiene amigos o no tiene amigos?

(Niños): sí, pero pocos.

E: ¿Cómo es él, qué pasa con él?

(Niños): casi nadie se la lleva bien, con el Melo.

(Niño): él tiene una panadería, y uno le dice panadero,

(Niño): o sea él lo molesta a uno, pero no quiere que lo molesten.

(Niño): Y cuando lo molestan se pone agresivo.

E: ¿Qué hace, los golpea?

(Niños): sí.

36 (Niña): es muy morbosos.

19 (Niña): Al principio pensé que era grosero patán, pero el si participa, es grosero pero sin embargo, yo le sé decir no seas grosero, yo me lo hice amigo. Él porque es hombre se quiere hacer el fuerte.

E: ¿Otro niño que me decían que estaba en el curso de Miguel es Ordóñez?

(Niños): él tiene problemas.

(Niño): él es sordito.

E: ¿Cómo le va a él con los amigos?

No, él es bien.

19(Niño): No, no, no el es bien, divertido, buen amigo.

E: ¿Alguien se burla de él?

(Niños): No todos lo respetan.

(Niño): Cuando no lleva las tareas sabe llorar.

E: ¿Una vez lloró (Felipe) por que no llevó la tarea en clase de español?

E: ¿Alguien molesta a Ordóñez por lo del audífono?

(Niños-Niñas): no

E: ¿Creen que todos lo respetan?

(Niños-Niñas): si.

E: ¿Qué tiene él para que lo respeten los demás?

(Niño): pues ser buen amigo

E: ¿Que creen ustedes que es lo que un niño debe tener para caerle bien a sus compañeros?

(Niños-Niñas): debe ser respetuoso.

21 (Niños): debe ayudar, haciendo favores.

E: ¿Qué tipo de favores?

21 (Niño): tareas o favores personales.

7 (Niño): vacano, humilde que no sea tan grosero, hay algunos que los insultan a los amigos.

31(Niña): humilde

19(Niña): la diferencia con Ordóñez es que Miguel no tiene amigos y Felipe si tiene, es que Felipe es amigable, el es Normal, yo le he preguntado que le paso con los oídos y el no sabe, que el nació así, pues él nos habla, el conversa a veces, en cambio Miguel, no habla nada no tiene amigos un o le quiere hablar y por eso uno lo critica.

17 (Niño): por que desde que uno no tenga amigos no lo respetan.

36 (Niña): un compañero debe ser comprensivo, respetuoso, buen amigo, que cuando uno esta haciendo una cosa mal que le diga, amigable.

E: ¿Qué debe tener un niño para que no caiga bien en el curso?

E: ¿Qué características debe presentar ese niño, como debe ser?

(Niños-Niñas): grosero

(Niños-Niñas): irrespetuoso, irresponsable

(Niños): grosero.

(Niños): mal amigo.

44(Niño): hay un niño salcedo que antes éramos bien amigos, pero después no porque el insulta...

9 (Niño): él lleva por malos caminos... se vuela.

17(Niño): verá no..., nosotros andamos un grupito de amigos, pero le dijimos a él que hasta que se arregle no vamos a andar con el.

E: ¿Se porta igual con los niños que con las niñas?

(Niños-Niñas): si así es con todos (grosero)

19 (Niña): nosotros no le hacemos nada y llega es a insultarnos, a ella le dice cumbamba de paleta, a mi me dice coliflor, rexona, y es bien grosero con todas las niñas.

E: ¿Y el con ustedes (los niños) también es grosero...?

(Niños): también es así, si.

E: ¿Como se porta el con Miguel?

(Niños-Niñas): lo molesta.

E: ¿Es al que mas molesta?

(Niños-Niñas): si,si.

E: ¿Y es el que mas molesta a todos?

(Niños-Niñas): si.

E: ¿Para ustedes que es un mal amigo?

19 (Niña): como Sahara y Arelis, son buenas amigas, pero Arelis es un poquito tonta (todos se ríen), pero yo la conozco y sahara la trata muy mal y eso es ser mala amiga, Sahara la manda, sahara la pega, le dice quitate Arelis, recogeme este lapicero, no seas estúpida y Arelis le hace caso, la obliga a hacer cosas, la ahorca le pega y entonces se deja hacer todo eso para que Sahara no la deje.

E: ¿Y es la única que la trata así, o hay otros niños que la traten así?

(Niñas): no, ella es la única.

E: ¿Y ellas andan juntas?

(Niñas): si.

E: ¿Y es la única amiga que tiene Arelis?

19 (Niña): Arelis me parece una buena persona pero ella siempre quiere estar con Shara.

E: ¿Ellas estuvieron juntas en quinto?

36 (Niña): si, toda la primaria, desde el preescolar

E: ¿Y solo andan las dos?

(Niños-Niñas): si, las dos.

E: ¿Ustedes qué piensan de Arelis (a los niños) ?

9 (Niño): que ella no debería andar con Sahara

E: ¿Y ustedes han hablado de eso con ella?

(Niños): no.

(Niño): Shara le enseña a ser grosera a Arelis.

(Niña): Shara con Juan Pablo son bien peliaringos.

19 (Niña): Sahara es muy trágica, como rara de mal genio.

36 (Niñas): Sahara es así porque, se le murió la mamá, e el hermano y el papa viven en otra parte.

E: ¿Ustedes a quien escogerían para representar al curso en un evento deportivo?

(Niños): a palacios.

E: ¿Por qué?

(Niños): porque corre rápido.

E: ¿Y ustedes piensan lo mismo (a las niñas)?

(Niñas): lo mismo, sí.

E: ¿Y a quien no escogerían para representar al curso en un evento deportivo?

(Niños-Niñas): Medina (en coro).

E: ¿Por que?

(Niño): porque es gordito y se le dificulta.

44(Niño): pero hay una cosa que si tiene y es fuerza.

E: ¿Creen que tiene fuerza?

(Niños): uff si.

(Niño): él si.

(Niño): un día lo cogió así E: ¿no? a un man con la mano.

E: ¿Para ustedes por que creen que el no se defiende, cuando lo molesta salcedo por ejemplo, si tiene fuerza?

17(Niño): o sea el tiene fuerza, pero no sabe utilizarla.

9 (Niño): yo le he dicho que si alguien lo va a molestar que le pegue su puño...porque es que ya no se puede hacer nada más.

E: ¿Ustedes que piensan, (a las niñas) a quien no escogerían para representar al curso en un evento deportivo?

E: ¿También a él?

(Niños-Niñas): si

44(Niño): como en educación física él si sabe esforzarse por hacer los ejercicios... pero hay veces en que se cae, que no quiere hacer.

19 (Niña): parece que cuando se le burlan, él sea acompleja.

E: ¿Pero el si intenta?

(Niños-Niñas): sí.

(Niño): es que el hace los ejercicios pero se cae, se le burlan y ya no hace los ejercicios, va y se sienta.

19 (Niña): por lo general le damos ánimo, le decimos Medina, Medina ... pero no.

E: ¿Por que piensa que se le van a burlar?

(Niños-Niñas): sí

E: ¿Y Felipe sí hace todos los ejercicios?

(Niños-Niñas): no, el sí en educación física hace todo (todos responden inmediatamente)

E: ¿A quien escogerían del curso para representarlos en un evento académico, de matemáticas, de poesía?

(Niños-Niñas): Sergio, Sergio.

E: ¿Él es buen estudiante?

(Niños-Niñas): sí.

(Niño): pero Daniel también se puede.

44(Niño): pero él es grosero, o sea el no se ocupó el primer puesto por ese problema.

E: ¿Y a quien no escogerían para representar al curso en un evento académico?

(Niños-Niñas): a Darío Salcedo, no respeta los profesores, tampoco demuestra interés.

E: ¿Quien es el niño del curso al que mas quieren los profesores?

(Niños-Niñas): Sergio

(Niño): lo quieren la de español, la de sociales

(Niño): todos, todos

E: ¿Y por que creen que es eso?

(Niños-Niñas): porque es buen estudiante, participa.

E: ¿Y a quien no quieren los profesores?

(Niños): al Salcedo

(Niños-Niñas): a Gary

19 (Niña): ese es el que les digo que es bien grosero.

(Niño): más que todo el de inglés, porque él siempre se vuela de clase. Le mandaron a llamar a los papás.

E: ¿Para ustedes cuál es el niño del curso al que más molestan los compañeros?

9(Niño): Medina.

E: ¿A él es el que más molestan?

17(Niño): a Melo.

44(Niño): no a Medina.

17(Niño): no, a Melo lo molestan más por lo de panadero.

E: ¿Nos dicen, que a Medina también lo molestan, quien lo molesta más?

17(Niño): Salcedo, sobre todo Salcedo.

44 (Niño): Salcedo y Daniel.

E: ¿Qué hace Salcedo para molestar a Miguel?

21(Niño): Salcedo...le pone apodos, le comienza a pegar...le dice venga medicinita.

44(Niño): pero nosotros somos amigos de él, yo a veces lo molesto pero por sacarle la piedra.

9 (Niño): uno le dice venga Medina hagamos algo y él dice quítese niño chismoso.

E: ¿Y ustedes que piensan de Miguel (a las niñas)?

(Niña): a veces cuando uno le pide algo se pone bravo, dice no me prestaste, yo no sé que; no se el no es tratable, con el no se puede hablar.

E: ¿Quién es el niño que permanece más sólo durante los recreos?

9 – 44(Niños): Medina, se queda sentado él.

E: ¿y qué se queda haciendo?

9 – 44(Niños): Nada, nada.

19 (Niña): pensando en algo.

44 (Niño): Sentado no más.

(Niño): hay un compañero de otro curso con el que sabe salir pero a las mil. Con él sabe andar a las quinientas.

Segunda sesión

E: Para ustedes ¿qué significa que una persona sea diferente?

9 (Niño): cambiar de personalidad

17 (Niños): ¿físicamente?

E: Esa puede ser una diferencia. ¿Qué tipos de diferencias físicas creen que existen?

17(Niño): hay algunas personas que tienen defectos físicos.

E: ¿Como cuales?

17 (Niño): los ojos, son bizcos, tiene un ojo por acá y otro por allá.

36 (Niña): por ejemplo a mí me gusta una música, a ella también, a ella también, pero hay alguien a quien no le gusta.

19 (Niña): que es original, se puede decir.

21(Niño): emocionalmente.

E: ¿Como así?

36 (Niña): en algunos casos, hay algunas personas que cuando les pasa algo dicen tengo que afrontar lo que siento y tengo que hacer las cosas, y hay otras que dicen yo no puedo.

E: ¿Para ustedes, que significa que una persona tenga discapacidad?

21(Niño): ser diferente a las demás personas.

36(Niña): de pronto, mi hermana, tiene una amiga en el colegio que a los seis años le cayó un poste y perdió el brazo, pero ella escribe con la izquierda y escribe perfectamente y es muy buena persona. Pero ella es igual, no tiene mano pero puede.

17(Niño): verá no, es que mi hermano, el no estudia aquí, pero en el barrio tiene un amigo, pero no se que será, un enanito o algo así, a él uno lo queda mirando y se pone bien bravo.

19(Niña): yo pienso que es una persona igual, sólo que no tiene un brazo, o es ciego, él es humano igual que todos.

17(Niño): en sentimientos es lo mismo, o sea por fuera es diferente pero por dentro es igual.

19(Niña): por ejemplo hay personas que no tienen piernas y tocan piano.

36 (Niño): yo he visto en televisión a un cantante que toca guitarra con los pies.

E: ¿Qué tipos de discapacidad conocen?

21(Niño): la sordera.

44(Niño): que sea mudo.

5(Niño): la vista.

21(Niño): que no pueda hacer algún deporte.

9(Niño): los oídos.

OBSERVACIÓN: ante la pregunta la niña (código 39) comienza a hablar del hermano y empieza a llorar. No termina lo que estaba hablando. No se le insiste para que continúe.

36 (Niña): mejor amigo, mis primos, tienen unos amigos que son hiperactivos.

Tú estás hablando de unas discapacidades quien no necesariamente son físicas, como que falte la vista..., sino que hay otro tipo de discapacidades.

17(Niño): mentales?

E: ¿Por ejemplo, conocen discapacidades mentales ustedes?

19(Niña): la mamá de mi papá tiene noventa y pico de años, ella tiene discapacidad mental, no se acuerda quién es la nieta, no se acuerda de mi papá.

9(Niño): mi hermana estudia terapia ocupacional y me contó que había visto un niño que se imagina que le pegaban pero no.

31(Niña): mamá me contó que un señor quedó así porque le habían echado una maldición.

E: ¿Ustedes han escuchado hablar del síndrome de Down?

17(Niño): o sea, decían que niño que se llamaba Pablo que tenía síndrome de Down y era bien inteligente, o sea sabía lo que hacía.

E: ¿Ustedes conocen de otro tipo de discapacidad mental?

(Niños-Niñas): no

E: ¿Como es una persona que no puede escuchar bien, que sea sorda, que cosas puede y que cosas no puede hacer?

7(Niño): primero que todo no puede escuchar

E: ¿Pero que puede hacer?

7(Niño): estudiar...Puede conducir avión, conducir carro también.

44(Niño): no puede escuchar.

17(Niño): o sea como tienen los otros sentidos puede hacer muchas cosas.

44(Niño): mi hermano tiene un amigo que tiene como 16 o 17 años, y que se comunica con lengua de señas o sea el contesta y se divierte..

9(Niño): mi hermano tiene un amigo que es así, que estudia en el colegio pero él sale con el, como son bien amigos, él dice que le gustan varias cosas.

E: ¿Qué creen que debe hacer una persona sorda para estudiar, para aprender igual que sus compañeros?

9 (Niño): o sea, tener un profesor que sepa mucho de lengua de señas.

19(Niña): las personas deberían estudiar en un colegio donde le enseñan señas o en esos sitios.

E: ¿Para ti sería mejor que estudié con otras personas sordas, porque?

19(Niño): si

E: ¿Para ustedes?

36 (Niña): o sea estudiar si, pero que también tenga otros amigos que lo ayuden, que puedan entenderlo.

17(Niño): o sea, que sea como Felipe, pues él tiene los audífonos, en un colegio normal puede ser así que tenga eso.

E: ¿Saben si, a él se le dificulta escuchar, escucha bajo?

17(Niño): no, el parece que escuchara bien alto, porque como en el curso saben estar gritando, él dice que le duele la cabeza.

E: ¿Ustedes han escuchado hablar del retardo mental?

9(Niño): si. Esos son como esos niñitos que estudia en el CEHANI.

E: ¿Cómo son esos niños?

9(Niño): como mongólicos.

E: ¿Que pueden y que no pueden hacer las personas con retardo mental?

44(Niños-Niñas): no aprenden mucho. Les enseñan algo y se les olvida.

E: ¿Conocen alguna persona que tenga retardo mental?

(Niños-Niñas): no.

E: ¿Ustedes que sienten cuando están frente a una persona sorda?

(Niñas): no saben.

9(Niño): pena, lástima.

E: ¿Que otros sentimientos?

36(Niñas): de pronto lástima.

9(Niño): dolor.

E: ¿Cuando están frente a una persona con retardo mental o con Down, que sienten?

36(Niña): yo digo que depende, porque hay personas que son inteligentes. Pero una vez un niño como con Down, me quitó el gorro y lo tiró.

E: ¿Y que sentiste esa vez?

36(Niño): miedo porque era pequeña y pensaba que me iba a hacer algo.

19(Niña): una vez se nos acercó a mí y a mi prima alguien así y me dió miedo, creí que nos iba a pegar, me dió tristeza de ver que era así, pero realmente susto, miedo.

E: Ahora imagínese que fueran esa persona, ¿como se sentirían si fueran sordos por ejemplo?

7(Niño): me sentiría mal.

9(Niño): alejado por no escuchar, por no tener los mismos recursos que los otros

36(Niña): en mi caso mal, no podría escuchar que dicen los profesores, no podría escuchar cosas.

E: ¿Como creen que los tratarían si fueran sordos?

9(Niño): como un niño especial.

E: ¿y como se trata a un niño especial?

9(Niño): respetándolo.

21(Niño): algunos los tratarían diferente porque se le van a burlar, o pues uno piensa que se van a burlar, pero otros si son buenos amigos pues van estar con el.

E: ¿Piensa en los compañeros de tu curso, cómo te tratarían?

(Niños): yo creo que bien, como a Felipe.

E: ¿Si tuvieran retardo mental, como creen que los tratarían los demás?

36(Niña): como mal, a veces lo tratarían como medio tonto, como a un bebe; le explicarían de unas manera como con lástima.

(Niño): y él no entendería

E: ¿Cómo crees que te tratarían en el curso?

7(Niño): no pues, explicándome mas y lo tratarían bien pues porque ya saben que no entiende, y que sufre de retardo mental. Entonces pues lo tratan bien.

44(Niño): por unas personas me sentiría como ofendido, porque hay personas que dicen es loco o así, mongólico, que no aprende bien las cosas. Por esa parte me haría sentir bien mal...

9(Niño): yo creo que me tratarían bien, algunos creo que me tratarían diferente pero otros creo que bien....

19(Niña): yo creo que normal.

E: ¿Y cómo te sentirías si que tratarán mal?

19(Niña): me sentía mal, me sentiría triste porque saben que les puede pasar a ellos...

35 (Niña): yo me sentiría mal...

E: ¿Que hacen ustedes si ven que una persona con discapacidad tiene dificultades para hacer algo?

(Niños-Niñas): ayudarla.

E: ¿Como la ayudan?

9(Niño): apoyándola en lo que necesite

44(Niño): apoyándola en lo que no puede hacer.

36(Niña): por ejemplo, la amiga de mi hermana, cuando no puede hacer algo con el brazo izquierdo, a mí me gusta ayudarla, pasarle las cosas.

E: ¿Para ustedes cuál es de discapacidad más difícil de sobrellevar, la sordera o el retardo mental?

(Niños-Niñas): el retardo mental

9(Niño): porque en el retardo mental lo van a tratar peor.

36(Niña): no va a entender

E: ¿Creen ustedes que un niño con retardo mental, es mejor que se eduque con sus compañeros “normales”, o como decían ustedes en un instituto para niños con necesidades educativas especiales?

17(Niño): como los niños CEHANI?, o sea si porque cuando uno está con estas personas así, uno no los entiende, pero entre ellos se van a entender mejor.

36(Niña): si es muy violento mejor que esté con ellos, pero si es suave no.

E: ¿Y un niño sordo es mejor que estudié con otras personas sordas o que se integre con los demás compañeros?

(Niños-Niñas): si, con los demás compañeros.

19(Niña): los sordos si, con compañeros, pero con retardo mental no.

17(Niño): o sea, las personas que tienen o sea defectos físicos, ellos si pueden a trabajar con las personas normales, pero las personas o sea con defectos internos no.

44(Niño): las personas que son mudos, sordos, o que les falta una parte del cuerpo, si pueden, pero con retardo no por que a veces hay niños agresivos.

31(Niña): que las personas sordas aquí, pero las personas especiales en otro colegio.

Trascripción de entrevista individual semiestructurada a Miguel (niño con Retardo Mental Leve)

E: ¿Con cuales de Tus compañeros o compañeras que la llevas mejor?

MIGUEL: Eh... Daniel Eraso...mmm... Nicolas...mmm... con David

E: ¿Felipe Ordóñez?

MIGUEL: Si

E: ¿De las niñas, con quien que la llevas mejor?

MIGUEL: Jessica... Joshlin Alejandra.

E: ¿Por qué te la llevas con ellas?

MIGUEL: Porque a mí, por qué a mí me caen bien, no tengo tantos problemas.

E: ¿Problemas, como cuales?

MIGUEL: No, digamos, ellos, son, son, son como digamos, son como amigos.

E: ¿Los niños que me mencionas, por qué te caen bien?

MIGUEL: Porque son buenas personas, digamos con ellos me las llevó bien, con los tres.

E: ¿Uno como sabe que una persona es buena persona, qué características tiene como, es?

MIGUEL: Por, por ejemplo, por la forma de ser.

E: ¿Y cómo son ellos?

MIGUEL: Son correctos.

E: ¿Y las niñas?

MIGUEL: También.

E: ¿Con cuales de tus compañeros o compañeras no te la llevas bien?

MIGUEL: A ver con quien...mmm, un niño eh... Darío, este niño, este niño es cans... digamos es con todos.

E: ¿Cómo es el?

MIGUEL: Es grosero, digamos no respeta a nadie.

E: ¿Qué hace él para y irrespetarlos?

MIGUEL: Digamos nos, molesta, los... digamos empiezan a pelear, pero conmigo no, con los otros si se saben dar duro, pero, pero en digamos, no es tán... digamos, digamos es grosero.

E: ¿Cómo grosero?

MIGUEL: Si, digamos, no es correcto con los profesores.

E: ¿Qué pasa con ellos?

MIGUEL: Digamos, que él como no tiene buen comportamiento los sacan del curso.

E: ¿Contigo cómo es?

MIGUEL: Yo, digamos, yo con él no es tan, digamos él es también molesto, pero conmigo no es tan, digamos... no si, pero no a él no le hago casos.

E: ¿Como sabe ser él, contigo?

MIGUEL: Digamos es grosero, pero digamos yo con el casi no me hablo, ni... digamos es muy, digamos es alejado, es grosero.

E: ¿El tiene amigos dentro del curso?

MIGUEL: No, digamos no tantos porque él es grosero con todos.

E: ¿Más con los niños o con las niñas?

MIGUEL: Con todos.

E: ¿Hay otro compañero con el que no te la llevas bien...?

MIGUEL: No, no, con los demás si, con todos bien.

E: ¿De las niñas, hay alguien que no te caiga bien?

MIGUEL: No, digamos, digamos con todos me las llevó bien.

E: ¿Miguel, con cuales de tus compañeros te gusta hacer los trabajos en clase?

MIGUEL: Con los que le dije.

E: ¿Y de los que me dijiste, con cuales te gusta más hacer trabajos en clase?

MIGUEL: Con Arelis, con Sahra.

E: ¿Con quien sabes hacer trabajos?

MIGUEL: Con David, David descansa. Y con quien..., a ver, cuales, más es con ellos. Si, con ellos.

Pero también me toca hacer con otros, los profesores dicen hagan en grupos y ellos los escogen.

E: ¿Pero con ellos te gusta hacer los trabajos?

MIGUEL: Si.

E: ¿Por qué?

MIGUEL: Porque son y gamos, uno puede, porque digamos con ellos, uno puede hacer mejor las cosas por qué no son tan molestosos, son aplicados, o sea digamos en las cosas.

E: ¿Qué más son?

MIGUEL: También les gusta estudiar.

E: ¿Con cuales de tus compañeros o compañeras no te gusta hacer los trabajos?

MIGUEL: A ver, con quien... tantos que hay que no me acuerdo.

E: ¿Con los que no te gusta?

MIGUEL: Pero es que hay tantísimos que uno se olvida de los nombres de ellos.

E: ¿Con los que están ahí fuera del curso?

MIGUEL: El Alejandro (Juan). A ver, otro... y con Darío, con ellos no porque ellos son no, esos niños son, porque digamos con ellos a mí no me gusta hacer las cosas.

E: ¿Y por qué no te gusta hacer los trabajos?

MIGUEL: No, porque ellos no hacen nada, se la pasan a veces jugando y no hacen nada.

E: ¿Y son bien amigos Alejandro con Darío Salcedo, son del mismo grupo?

MIGUEL: Si, si.

E: ¿Qué más son ellos, por qué no te gusta trabajar con ellos?

MIGUEL: Digamos, no, no porque no, porque, si es que uno hace trabajos con ellos le va mal, le va mal a mí y a los que estén.

E: ¿Ellos sacan malas notas?

MIGUEL: Si y se vuelan

E: ¿En varias clases?

MIGUEL: Uff, sí.

E: ¿A cuales de tus compañeros o compañeras crees que les gusta hacer trabajos contigo?

MIGUEL: Con Nicolás Alberto.

E: ¿A él le gusta hacer trabajos contigo?

MIGUEL: Si.

E: ¿A quiénes más de tus compañeros o de tus compañeras crees que les gusta hacer trabajos contigo?

MIGUEL: Con... Cristian Lucano, más con él. Los dos, digamos.

E: ¿Por qué crees que les gusta hacer trabajos contigo?

MIGUEL: Porque me aprecian

E: ¿Por qué más?

MIGUEL: Porque digamos... digamos ellos son bien conmigo.

E: ¿Cómo así son bien?

MIGUEL: Digamos, ellos no son, más digamos, más están conmigo ellos.

E: ¿Pero hay alguien que sea mal contigo?

MIGUEL: No, no más ese niño, él es, pero no, los demás si, si, son bien conmigo.

E: ¿Por qué crees que a Nicolás Alberto y a Cristian les gusta trabajar contigo, qué crees que piensan de ti, por qué crees que para hacer trabajos les gusta estar contigo?

MIGUEL: Digamos, no porque de pronto la profesora deja algún trabajo y ellos digamos, ellos también digamos son interesados en hacer el trabajo, digamos eso.

E: Bueno, ellos son así, pero ¿qué motivos tienen para escogerte a ti?

MIGUEL: Que soy buena persona, que digamos yo no alego con ellos.

E: ¿Y de que saber alegrar haciendo trabajos?

MIGUEL: No, digamos unos no quieren hacer nada, pero los demás, si son artos, son bastantes, digamos toca hacer grupos, unos se van, pero digamos con ellos no tengo tantos problemas.

E: ¿Qué otros motivos tienen para elegirte?

MIGUEL: Porque, que digamos, porque no le pongo problema.

E: ¿A cuales de tus compañeros crees que no les gusta hacer los trabajos contigo?

MIGUEL: A... a quien a ver... digamos, digamos... a Juan Sebastián Melo, mmm... a... no digamos con él no más.

E: ¿Qué crees que no le gusta?

MIGUEL: Porque a él le gusta tratar con... digamos él también es grosero, le gusta tratar con malas palabras.

E: ¿Y por qué crees que él no te elegiría para hacer trabajos contigo?

MIGUEL: Porque digamos él conmigo no se lleva tan bien, tan bien.

E: ¿Y por qué es eso?

MIGUEL: No pues, digamos, ese niño como es grosero, no digamos están bien apartados de él pero no digamos, con él, nunca hemos hecho trabajos con él, digamos no.

E: ¿Qué te gusta hacer los recreos?

MIGUEL: Ajuntarme con ellos los que... digamos me gusta, estoy a veces terminando trabajos aquí en el curso, a veces me voy a... estoy con... ajá, con los que... con los niños que le nombre, con ellos.

E: ¿Por qué te quedas haciendo trabajos?

MIGUEL: No, porque no termino y digamos para terminar, para no dejar tanto trabajo en la casa, me pongo a hacer algo.

E: ¿Y por qué, no alcanzas en tu casa a hacer los trabajos?

MIGUEL: No, para adelantarlos y estudiar allá en la casa.

E: ¿Pero y de ellos con quienes te gusta estar en el recreo?

MIGUEL: Con Daniel más.

E: ¿Con quién más?

MIGUEL: No digamos... con, con Nicolás.

E: ¿Qué saben hacer ustedes en el recreo para distraerse?

MIGUEL: mmm... caminar, no digamos estar por aquí.

E: ¿A dónde les gusta ir?

MIGUEL: A la primaria... si allá, no, estamos más por aquí.

E: **¿Cuál es la parte del colegio a la que más te gusta ir?**

MIGUEL: No digamos para estar allá abajo, pero no, pero más nos estamos acá arriba?

E: **¿Más me dices con Daniel y con Nicolás, por qué te gusta estar con ellos en los recreos?**

MIGUEL: No, porque son buenas personas, porque no son groseros.

E: **¿Y qué te gusta hacer para divertirte, no sólo la recreo sino en los tiempos libres?**

MIGUEL: No, más a mí me gusta leer libros, revistas, periódicos, así.

E: **¿Con quién no te gusta estar en los recreos?**

MIGUEL: Con él..., con ese niño también se llama Nicolás (Harley Garces).

E: **¿Con quién más?**

MIGUEL: No..., con el más y con otro que estaba ahí parado, Alejandro (Juan), con ellos dos no tanto estoy con ellos.

E: **¿A cuales de tus compañeros crees que les gusta estar contigo en los recreos?**

MIGUEL: Con, con, con ella, Joshlin.

E: **¿A ella le gusta estar contigo en los recreos?**

MIGUEL: A no, a ella no le gusta estar.

E: **¿Entonces empecemos con los que no les gusta estar contigo?**

MIGUEL: A ver a quien,mmm... Felipe tampoco.

E: **¿A quién más?**

MIGUEL: Sergio, Sergio Andrés, no con ellos no más.

E: **¿Y qué motivos tienen ellos para no querer estar contigo el recreo?**

MIGUEL: Que no, ellos, digamos se van a... pero no conmigo no, digamos ellos quieren más estar con otros de otro curso.

E: **¿Por qué?**

MIGUEL: Porque no les gusta la forma de ser mía.

E: **¿Y como es tu forma de ser?**

MIGUEL: Digamos no ser cómo ellos, grosero, digamos se tratan mal ellos.

E: ¿Felipe también?

MIGUEL: A veces

E: ¿Y Sergio?

MIGUEL: Él sí, Sergio sí digamos él también tiene un vocabulario muy...

E: ¿Como más es tu forma de ser, describe tú, como eres tú?

MIGUEL: Mi forma de ser, es bien, no sé... digamos respetuosos y no ser grosero con nadie.

E: Ahora, hablemos de los compañeros a los que les gusta estar contigo en los recreos.

MIGUEL: A ver... a Oscar Lasso.

E: ¿A él le gusta estar contigo?

MIGUEL: Sí, con, con, a ver con Arelis, con Sahra, me gusta estar con ellas.

E: ¿Y a ellos les gusta estar contigo?

MIGUEL: Sí, con ellas no más.

E: ¿De los tres Con quién que la llevas más?

MIGUEL: Con ellas más.

E: ¿Y qué motivos crees que tienen ellas para querer estar contigo?

MIGUEL: Porque digamos, yo estoy desde primero, estaba digamos, estoy con ellas y también.

E: ¿Qué más motivos crees que tienen ellas?

MIGUEL: Digamos, no soy grosero con ellas, eso no más, no ser grosero, no me gusta tanto tener problemas con ellas.

E: ¿Cómo es tu relación con Felipe, como que te la llevas?

MIGUEL: No, no es tan, digamos él es por un lado y yo no soy tanto con Felipe.

E: ¿Y con los demás del curso?

MIGUEL: Con los demás sí soy bien. Pero el Felipe no es, digamos a veces está conmigo, digamos estoy con él, digamos él es variado, a él no le gusta estar tanto conmigo.

E: ¿Y a ti te gusta estar con él?

MIGUEL: No, porque él es digamos, a la forma de ser de él es dife... digamos, no, con él no me gusta tanto estar porque él a veces se junta con otros, con Mateo, con un poco, pero no tanto conmigo.

E: ¿Quién está alrededor tuyo en el curso, en los puestos?

MIGUEL: Yamile, Jessica, otro niño.

E: ¿Darío Salcedo dónde está?

MIGUEL: En todos lados, a veces por allá, a veces atrás mío, pero ahora atrás mío no está.

E: ¿Pero ha estado harto tiempo atrás tuyo?

MIGUEL: No

E: ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

MIGUEL: No digamos, ellos de mi no piensan mal, digamos a los profesores les hablan bien de mi, ellos piensan él es ... digamos yo no soy grosero, no me gusta tener prob... no digamos, ellos no hablan, no hablan mal de mi.

E: ¿Cómo crees que te describen?

MIGUEL: Que soy respetuoso, eso, que me, que no me gusta tener problemas, no, eso.

E: ¿Qué crees que ellos piensan de ti como amigo?

MIGUEL: Digamos, ellos son, digamos piensan bien de mi, no piensan mal... me dicen que yo soy buena agente, que no les pongo problema, no, eso piensan de mi.

E: ¿Y como estudiante qué crees que piensan ellos de ti?

MIGUEL: Digamos que me va... bien... si que, ellos, a mi me vaya bien, digamos sentir mal no, digamos yo para ellos, digamos, ellos con los profesores dicen que yo soy bien, que yo puedo sacar buenas notas, eso.

E: ¿Cómo te está yendo en las materias?

MIGUEL: En primero y segundo (períodos), he sacado dos sobresalientes, pero digamos el profesor piensa que uno digamos, que yo soy malo en inglés, él digamos tiene, genio fuerte, cualquier cosa eso a veces, eso el tiende, él los trata mal a veces.

E: ¿A ti cómo te trata?

MIGUEL: Una vez me trató un poco mal delante de todos, no eso, digamos me gritó, me dijo que a mi me habían pasado a sexto por pasarme, él me preguntó con quién había estado el otro año y dijo que el profesor Pedro me había pasado por... digamos porque si, pero porque yo no me lo merecía, me lo merecía.

E: ¿Y tú que le dijiste?

MIGUEL: No, digamos con él, digamos no le dije nada, pero digamos esa vez me hizo sentir mal, delante porque llegó y me sacó adelante a decirme a to... a decirme.

E: ¿Y qué había pasado, por qué sucedió eso?

MIGUEL: Porque él digamos, a él, él llega, porque me saco aquí adelante a decir unas frases de inglés, pero como yo no me las sabía, o sea había tanto, también él esa vez llegó y me trató mal, me dijo que yo no sirvo, él es grosero. Y eso vinieron aquí a hablar, pero él no le hace caso a nadie, eso a todos los trata mal, digamos el vocabulario de él también es...

E: ¿Te gusta estar en este curso?

MIGUEL: Si, porque digamos, no, tengo por qué, digamos porque todos de este grupo son buenos, no tengo problemas, no tengo problemas, ni nada, digamos ellos son, digamos no, a mi desde el principio me gustó estar con todos, con todos.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de este curso?

MIGUEL: No, porque digamos a veces, con todos no tengo problemas. Me, me gusta porque digamos, porque no tengo tantos problemas, ni tantos, no tengo tantos.

E: ¿Antes tenías problemas?

MIGUEL: No digamos, desde, desde que empezamos no he tenido problemas.

E: ¿Y qué es lo que te gusta de este curso o qué cambiarías?

MIGUEL: Son digamos, son, digamos aquí es muy sucio, digamos, no, digamos cuando no hay nadie todos se ponen a gritar, se ponen a eso; los tiran los pupitres, eso quebraron que vidrio de ahí, digamos ellos son necios, pero, son,

digamos a mi no me gusta porque a ellos, les gusta digamos armar problemas aquí; les gusta darse duro y eso...

Los profesores los regañan, les dicen que no sean tan desordenados, que porque ellos por qué no, ellos quieren ver los estudiantes no así como son ellos de grupo.

O sea cuando se portan de groseros, se portan eso, se ponen eso a gritar, eso sabe ser...

E: ¿Y a pesar de eso te gusta estar en este curso?

MIGUEL: Pero, digamos, el curso cuando se ponen así de can... no, es digamos cuando se ponen así groseros digamos no son todos, sino unos porque los otros digamos son formales.

E: ¿Te sientes mejor en este curso o te sentías mejor en el quinto?

MIGUEL: Digamos, en quinto porque yo ya venía con todos, no pero digamos yo me sentía bien en este curso, pero digamos el quinto, en primaria digamos me sentía más bien porque uno iba desde primero hasta quinto yo digamos con los mismos, pero ahora que ya digamos cambiaron, ya unos son diferentes, digamos pero más me gustaba estar en quinto. Digamos en quinto y en sexto así.

E: ¿Qué es lo que más te gustaba de quinto, qué extrañas de quinto?

MIGUEL: No, el profesor, el profesor era buena gente, era conmigo, digamos con todos y con los compañeros del, digamos de toda la primaria, no digamos era mejor con los de quinto... porque ellos ya que me conocían digamos desde, ya me conocían, yo era más, más me gustaba estar en primaria, en quinto.

E: ¿Y tú cómo te sientes con las materias, con los profesores en sexto?

MIGUEL: No, digamos acá no es que tengo problemas, no pero digamos acá también me gusta porque eso digamos que es otro ambiente que no es tanto que en primaria no era digamos en primaria, acá ya digamos es otro ambiente, digamos ya no son los mismos, ya son repartidos digamos ya todos son diferentes.

E: ¿Y qué posibilidades se brinda que todos sean diferentes?

MIGUEL: Uno puede conocer a las personas.

E: ¿Has conocido aquí gente nueva?

MIGUEL: No digamos pero yo desde quinto medio los conocía.

E: ¿Te cursa estar con ellos?

MIGUEL: Sí.

Trascripción de entrevista individual semiestructurada a Felipe (niño con hipoacusia)

E: ¿Con cuál de tus compañeros o compañeras te la llevas mejor el concurso?

FELIPE: Cuál de mis compañeros o compañeras? Eh... con quien me llevo mejor es, Harley, Juan Carlos Erazo, Melo Juan Sebastián y Miguel Medina.

E: ¿Por qué te la llevas bien con ellos?

FELIPE: Porque ellos me caen bien y ellos son mis mejores amigos.

E: ¿Que tienen ellos para que te caigan bien, como son?

FELIPE: O sea, como, como, haciendo amigos y diciendo cosas buenas.

E: ¿Cómo qué tipo de cosas?

FELIPE: Decimos qué ha ocurrido en su vida, que si hizo la primera comunión o así vamos conversando, lo que yo quiero preguntar o lo que me pregunten.

E: ¿Y con todos hablas de cosas así, personales?

FELIPE: Si.

E: ¿Con Miguel como te la llevas?

FELIPE: Yo con el si, me preocupo tanto porque él tiene muchas dificultades.

E: ¿Por qué tiene dificultades según tu?

FELIPE: Porque, o sea, falta como, o sea como a veces participa en las clases, a veces no, pero por eso me preocupó tanto, él es buen compañero.

E: ¿Y él se preocupó por ti también?

FELIPE: Si.

E: ¿El te cuenta sus cosas, te cuenta cómo le va, conversan ustedes dos?

FELIPE: Sí, yo sé decir, ¿como ha estado? Que si hizo la tarea, así le sé decir.

E: Y de tus compañeras, las niñas ¿con quién te la llevas bien?

FELIPE: Yo, ninguna.

E: Más o menos, ¿quien te cae bien de ellas?

FELIPE: Vanessa, pues ella es una mejor compañera porque a veces se estar así trabajando juntos.

E: ¿Con cuáles de tus compañeros o compañeras no te la llevas bien?

FELIPE: Darío Salcedo, no me llevo bien porque él siempre se burla y no hace las tareas etc...

E: ¿Otra persona con la que no te la llevas bien?

FELIPE: No sé, sólo él.

E: ¿Qué más tiene Darío que no te gusta, como te trata?

FELIPE: Pues él va así, como empujando así por molestar, el si mete problemas.

Yo también me preocupó por el pero no va a las clases él es muy molesto y yo quería que lo cambien de actitud, sí, que se recupere o sea que no siga así lo mismo.

E: ¿Y él es así con todos o con algunos en especial?

FELIPE: Algunos.

E: ¿A quién molesta más?

FELIPE: Salcedo molesta más... a Medina.

E: ¿Por qué?

FELIPE: No sé, creo que es porque él es gordo (baja la voz), el lo empuja, lo molesta así hartito. Pero los demás no, no los molesta.

E: ¿Sólo es a Medina?

FELIPE: Si.

E: ¿Otros compañeros con los que no te la llevas bien?

FELIPE: Compañeras, me la llevo bien con Vanessa y Sarha Gabriela.

E: ¿Y no te la llevas bien?

FELIPE: No,... no, todos me caen bien.

E: ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras crees que les gusta hacer los trabajos contigo?

FELIPE: Los que me gusta trabajar conmigo, compañeros, o sea que... Harley Ever, Juan Carlos Erazo, Nicolas Gamez, Mateo Lasso Quintero, ellos son mis mejores amigos ellos no, no me tratan bien sino que me preguntan cómo se ha ido en el examen, así eh... y con ellos a veces, así grupos, trabajamos así juntos.

E: ¿Qué motivos crees que tienen ellos para elegirte a ti para hacer trabajos contigo?

FELIPE: Porque yo les caigo bien ellos y ellos a mí, porque ellos son los mejores, o sea ando siempre en el recreo.

E: ¿Y para trabajos, que crees que tienes tú para que ellos te elijan?

FELIPE: O sea para trabajar y sacar buenas notas así, trabajamos que es lo que tenemos que hacer, estudiamos un poquito que vamos hacer y prestar atención a la profesora.

E: ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras crees que no les gusta trabajar contigo?

FELIPE: Eh, Gary jurado, Romario Willy, Daniel Erazo, ellos pues como... son medio molestosos, o sea que ellos no trabajan y Darío Salcedo también.

E: ¿Porque crees que no les gusta hacer trabajos contigo?

FELIPE: Porque conmigo no trabaja bien así como compañeros. Eh... pero, o sea ya no les gusta estudiar a veces a algunos y pues no... no me gusta estar con ellos.

E: ¿Qué te gusta hacer en los recreos?

FELIPE: Dibujar, estudiar un poquito, así.

E: ¿Y para distraerte qué te gusta hacer?

FELIPE: A veces que tengo plata, siempre gobierno recreos a comprar. Pero a veces mis papás no dan.

E: ¿Y qué haces?

Charlar con mis amigos, conversar.

E: ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras crees que les gusta estar contigo en el recreo?

FELIPE: La crees, los cuatro, los seis, Lasso Mateo, Eraso Juan Carlos y Ever Harley, ellos son mis mejores amigos porque siempre me caen bien y siempre quiero estar con ellos, me gusta estar con ellos.

E: ¿Y ellos por qué crees que te eligen a ti para estar en los recreos?

FELIPE: Porque soy buena persona, los trato bien, así, les digo dibujemos eso o dibujamos otra cosa.

E: ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras crees que no les gusta estar contigo en los recreos?

FELIPE: A Gary jurado, a Salcedo.

E: ¿Por qué crees que a ellos no les gusta estar contigo en los recreos?

FELIPE: Yo no me gusta estar con ellos porque son molestosos, no son mejores.

E: ¿Pero por qué crees que a ellos no les gusta estar contigo en los recreos?

FELIPE: O sea, a ellos, sí, sí, así saben estar conmigo pero ellos o sea, dicen que vamos a volarnos, que no hagamos eso, que dejémoslo para mañana, así y no... no me gusta estar con ellos, ellos sí quieren estar conmigo pero no me gusta.

E: ¿Y quienes crees que no quieren estar contigo, compañeros o compañeras?

FELIPE: Compañeras todas.

E: ¿Si les gusta o no les gusta?

FELIPE: No, no les gusta.

E: ¿Porque crees que pasa eso?

FELIPE: No se.

E: ¿En este curso andan niños con niños y niñas con niñas?

FELIPE: Sí, se anda así, niños con niños y niñas con niñas, pero a mi me gustaría estar así con cuatro compañeros que me gusta estar.

E: ¿Y de las niñas con quien te gustaría estar en los recreos?

FELIPE: No, pues no ninguna, no me gusta estar.

E: ¿Cómo te sientes en este curso?

FELIPE: Regular, o sea que algunos son indisciplinados, pero... charlan mucho; cuando estamos en la clase de español, no le prestan atención, pero a las demás materias sí. Por ejemplo en educación física ellos no son indisciplinados, se ponen bien atentos de que es lo que está diciendo.

E: ¿Y que molesta que se pongan a hablar en clase, que sean indisciplinados?

FELIPE: Si.

E: ¿Por qué te molesta eso?

FELIPE: O sea, no me gusta eso, tanto que charlan, eso me caen muy mal porque a mí me da mucha pena con la profesora o sea que se sienta mal, no me gusta.

E: ¿Te gusta este curso?

FELIPE: Regular.

E: ¿Qué es lo que más te gusta?

FELIPE: Trabajar.

E: ¿Y de tus compañeros, que es lo que más te gusta?

FELIPE: Que nos ponemos a charlar un ratico, a molestar o así.

E: ¿Qué cambiaría de tus compañeros?

FELIPE: Yo pues... al principio quería conocer unos compañeros pero y antes no eran así... estaban charlando así, ellos eran... prestaban atención, que es lo que tenemos que hacer, pero después ya se volvieron charlones y pues... yo no sé si en séptimo puedo cambiar de curso.

E: ¿Te gustaría cambiar de curso?

FELIPE: Si.

E: ¿A qué curso?

FELIPE: En el que están unos amigos, o sea que estaban conmigo.

E: ¿Qué amigos estaban contigo?

FELIPE: Eh... el que estaba en quinto conmigo era, José, Carlos, Carlos Andrés, Jerson Muñoz, Eder, Alejandro.

E: ¿Ellos donde están ahora, en qué curso están?

FELIPE: Ellos están en el 6-4 ahí y Harold Damián que está en el 6-1.

E: ¿Y a qué curso te gustaría cambiarte si pudieras?

Al 6-4

E: ¿Éste no te gusta, este curso?

FELIPE: No, muy indisciplinados.

E: ¿Te sientes mejor en este curso o te sentías mejor en quinto en el que estabas?

FELIPE: Eh... en este curso, los profesores si le están diciendo las cosas que uno que tiene que hacer pero a algunos no les entiendo que es lo que tiene que hacer, pero en el quinto era mejor que acá.

E: ¿Por los profesores?

FELIPE: Sí, porque ya le enseñan más.

E: ¿Y cuando no les entiendes, qué haces para saber lo que dijeron?

FELIPE: Tocaría es como preguntar a los compañeros, que es lo que tiene que hacer.

E: Me hablas de los profesores, pero de los compañeros, ¿donde te sentías mejor, en este curso o en el quinto en el que estabas?

FELIPE: En el quinto en el que estaba.

E: ¿Te caían bien tus compañeros y compañeras de allá?

FELIPE: Ajá.

E: ¿Allá te la llevabas bien con las niñas?

Sí, allá sí me la llevaba.

E: ¿Y cuál es la diferencia entre las niñas de allá y las de acá?

FELIPE: Por que por ejemplo, aquí es como si fuera un cambio, o sea como diferentes cosas.

E: ¿Diferente en qué?

FELIPE: Que las mujeres no les gusta estar con los hombres, pero allá en el quinto, o sea me gustaba estar así compañeras, compañeros, con ellos mi llevaba muy bien porque ellos siempre se preocupaban por mí.

E: ¿Por qué se preocupaban, de que se preocupaban?

FELIPE: Por las dificultades que tengo.

E: ¿Dificultades de qué?

FELIPE: De, de los oídos, entonces por eso ellos se preocupaban por mí, ellos me preguntaban que cómo le fué en el examen, así, preguntas así.

E: ¿Aquí hay alguien que lo haga?

FELIPE: Pues algunos se preocupan por mí, pero algunos no.

E: ¿Y hay alguien del curso que te traté mal, por lo que tú dices, por tus dificultades para oír?

FELIPE: No.

E: ¿Te han puesto algún apodo?

FELIPE: No, no me han puesto una por un, pues a mí sí, todos me dicen Ordoñece de la risa, Ordóñece otra vez; pero como mi apellido es Ordoñez, todos me dicen Ordoñece.

E: ¿Eso te molesta?

FELIPE: No, chévere.

E: ¿Qué más te gustaba de ése quinto?

FELIPE: Pues lo que me gustaba más, eran los compañeros y el profesor, Pedro Calvache, él me caía bien, él me trataba bien así, él nos enseñaba más, más cosas que aquí, y allá se hacían nuevas cosas, pero aquí dan como más avanzado.

E: ¿Más rápido van?

FELIPE: Sí.

E: ¿En qué materias te está yendo más o menos?

FELIPE: Pues me está yendo regular en español, en ciencias. En ciencias toca hacer como un mapa conceptual, pero el mapa conceptual no nos dan en quinto, en quinto nos enseñaban como eran los seres vivos, que era lo que tenía la planta, como ocurre así.

E: ¿Es más complejo lo de ahora, es más difícil?

FELIPE: Sí, aquí es más difícil, aquí es más difícil, toca decirle que es lo que tiene que hacer, aquí es como más avanzado que allá, pero aquí algunas cosas.

Me dices que ha habido cambios, ¿cuales han sido los más difíciles?

Han cambiado, harto o sea las materias por ejemplo investigación no nos ha dado allá y investigación es un poquito duro, o sea lo que es como prestan atención y leer más, para comprender que es lo que dice el profesor o que es lo que tengo que realizar.

E: ¿Y respecto a los compañeros, que cambios miras?

FELIPE: Pues en quinto son unas materias más fáciles, pues acá, es un poquito difícil fácil, por ejemplo en matemáticas se le entiendo muy claramente,

Integración social al contexto escolar 221
se entiende que es lo que está diciendo profesor, por ejemplo, así o sea y con números y con letras nos está diciendo que es lo que tenemos que hacer.

E: ¿Tú les escuchas en los profesores?

FELIPE: Pues a algunos sí y a otros no.

E: ¿Con cuales tienes dificultades para escuchar?

FELIPE: En sociales, en sociales es un poquito como raro, o sea algunas que no he podido captarlo así pero eso sí los voy cogiendo poco a poco.

E: ¿Pero es porque no escuchas bien, o escuchas abajo, o hablas muy rápido, qué pasa?

FELIPE: Pues ella está así hablando temas, pero hay unos compañeros que no, que no me dejan escuchar.

E: ¿Por eso te molesta que hablen tus compañeros, porque no te dejan escuchar las clases?

FELIPE: Sí, eh... a mí me gustaría atender, eh... escuchar las clases, porque eso es lo más importante de uno.

E: ¿Y ellos te distraen cuando están hablando?

FELIPE: Sí, ellos me distraen mucho, porque a mí, yo, yo quiero saber qué es lo que estamos haciendo o que es lo que tiene que hacer, pero en inglés, ahí sí es más facilito porque yo estoy en la universidad haciendo curso de inglés y el profesor como es medio bravo conmigo él está diciendo como si él estuviera preocupado por mí.

E: ¿Quién, el de aquí o el de la universidad?

FELIPE: El de aquí.

E: ¿Él es bravo contigo?

FELIPE: No, con los demás porque son indisciplinados, no ponen atención.

¿Y contigo como es?

FELIPE: Pues conmigo... eh... o sea, no, no preocupan, pero él dice silencio por favor y ellos se callan porque él es como medio bravo porque nos la pasa así regañando y cuando están molestando al otro compañero, él los saca del curso, ahí me siento mucho mejor.

E: ¿Porque escuchas mejor?

FELIPE: Sí.

E: ¿Tú has hablado con tus compañeros acerca de que no te dejan atender la clase?

FELIPE: No, no le he dicho eso.

E: ¿Por qué?

FELIPE: Porque me dicen callate, así, vos te vas a saber, pero no, o sea no me dejan escuchar que es lo que dice la profesora de sociales, le dice, o sea cuando están hablando, el que escucha y dices silencio, pero sólo se quedan unos minutos y no me dejan comprender lo que dice.

E: ¿Qué crees que tus compañeros piensan de ti?

FELIPE: Pues ellos piensan de mí, pues que, que soy un mejor amigo, pues como ellos creen que soy o sea que escucho mejor, pero yo no, no escucho bien lo que escuchan ellos.

E: ¿Cómo así que creen que escuchas mejor?

FELIPE: O sea, cuando los profesores nos están dictando, yo alcanzo a escuchar algunas palabras, entonces ellos piensan que yo escucho mejor, pero, pero yo, yo no oigo bien algunas palabras que dice el profesor.

E: ¿Pero a tus amigos les has dicho que no escuchas bien?

FELIPE: No, a ninguno.

E: ¿Qué crees que piensan de ti como estudiante?

FELIPE: Ellos piensan en mí es, estudiar, si estudio más eso, eso lo hago comprender, pero yo no tengo tiempo para estudiar para hacer trabajos tampoco.

E: ¿Por qué?

FELIPE: Porque tengo universidad por la tarde, a la una me tengo que está cambiando, de lunes a jueves, el viernes pues, alcanzo lo que yo pueda.

E: ¿Pero te gusta lo que estás aprendiendo allá?

FELIPE: Me gusta harto.

E: ¿Qué más crees que piensan de ti, como te describen?

FELIPE: Ellos me miran a mí como chistoso, pues como yo hago así caras como aburrido, o...

E: ¿Por eso te dicen Ordóñez de la risa?

FELIPE: Sí. Así ellos, me gustaría estar con ellos, pero no tan indisciplinados, pero con ellos sí me voy bien, o sea algunos que se preocupan por mí pero algunos no.

Registro fotográfico



Estudiantes grado 6-3 e investigadores



Distribución de estudiantes en el aula



Espacio del recreo



Subgrupo de compañeros