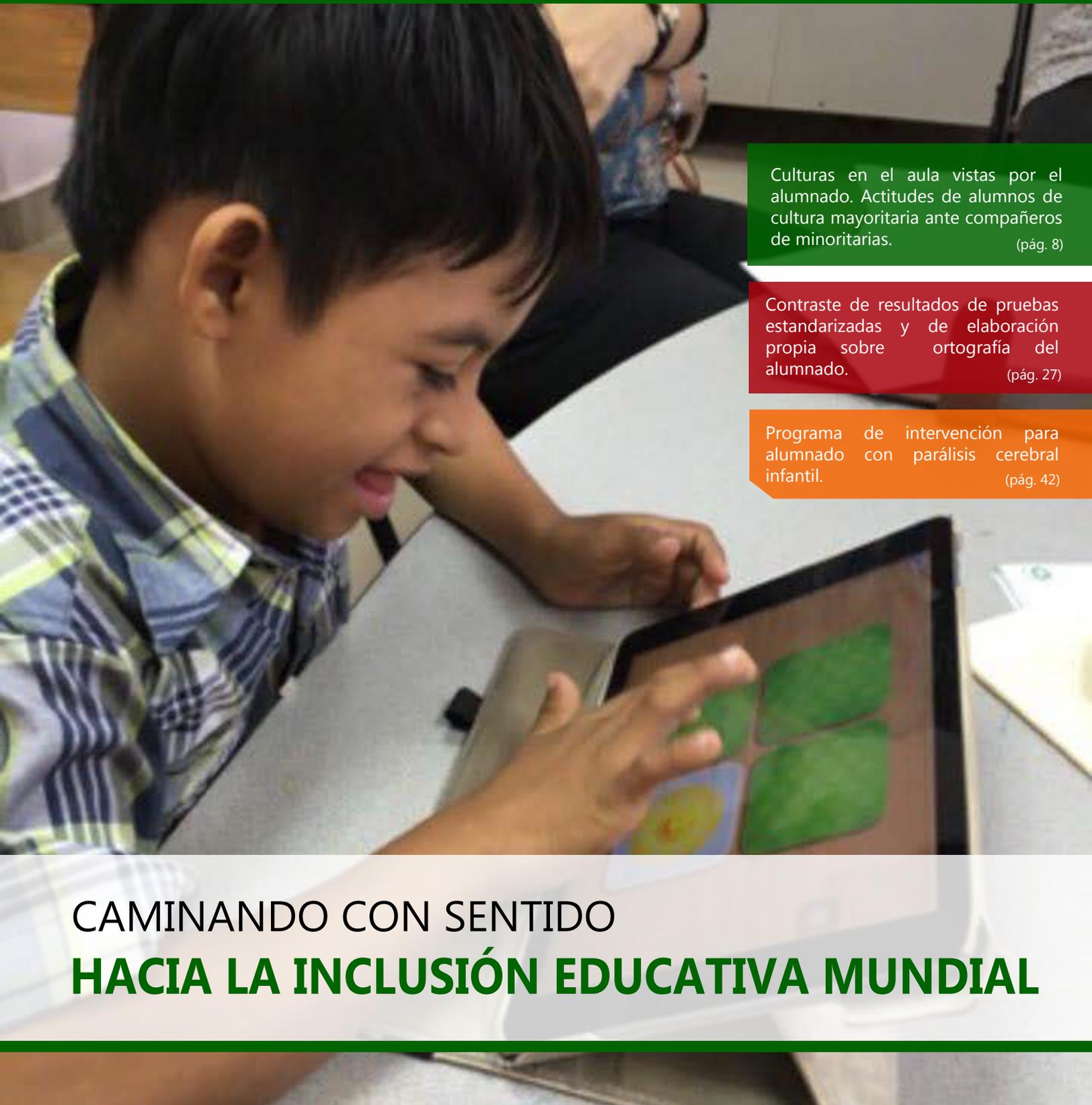


REVISTA

RETOS XXI

LA REVISTA EDUCATIVA DE TRABAJOS ORIENTADOS AL SIGLO XXI

Volumen 1, Número 1, Edición Anual 2017

A young boy with dark hair, wearing a blue and white plaid shirt, is sitting at a desk in a classroom. He is looking intently at a tablet computer in front of him. The tablet screen displays a grid of green and yellow squares. In the background, other students and a teacher are partially visible, suggesting a classroom setting.

Culturas en el aula vistas por el alumnado. Actitudes de alumnos de cultura mayoritaria ante compañeros de minoritarias. (pág. 8)

Contraste de resultados de pruebas estandarizadas y de elaboración propia sobre ortografía del alumnado. (pág. 27)

Programa de intervención para alumnado con parálisis cerebral infantil. (pág. 42)

CAMINANDO CON SENTIDO
HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA MUNDIAL



Revista de Investigación científica en el área de discapacidad.
Instituto Panameño de Habilitación Especial
Universidad Tecnológica de Panamá

Volumen 1, Número 1, Edición Anual 2017
ISSN en solicitud

Dirección

Dña. Lineth Alaín, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dña. Marlen Sánchez, Instituto Panameño de Habilitación Especial,
Panamá

Secretario

Dr. Antonio Rodríguez Fuentes, Universidad de Granada. Facultad de
Ciencias de la Educación, España

Asesoría Científica

Dña. Berta Echevers, Instituto Panameño de Habilitación Especial,
Panamá

Secretaría Técnica

Julio Rodríguez Aparicio, Panamá
Mgter. Danny Murillo, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Comité de Honor

Dra. Delva Chambers, Ministerio de Educación, Panamá
Dña. Maruja G. de Villalobos, Instituto Panameño de Habilitación
Especial, Panamá
Dr. Bosco Bernal, Rector Magnifico UDELAS, Panamá
Dr. Oscar Ramírez, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dr. Mel Ainscow, Universidad de Manchester

Editores adjuntos -Nacionales

Dr. Javier Sánchez Galán, Universidad Tecnológica de Panamá,
Panamá
Dr. Luis Jiménez, Instituto Panameño de Habilitación Especial,
Panamá
Dña. María Espitia, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dr. Ignacio Jacinto Chang Jordán, Universidad Tecnológica de
Panamá, Panamá



Revista de Investigación científica en el área de discapacidad.
Universidad Tecnológica de Panamá
Instituto Panameño de Habilidad Especial

Volumen 1, Número 1, Edición Anual 2017
ISSN

Editores adjuntos -Internacionales

Dr. Ancel Montanelli, University Illinois., Estados Unidos
Dra. Ana Clara Ventura, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Dra. Claudia Amanda Juárez, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Francisco García García, Universidad Complutense de Educación, España
Dr. José Luis Gallego Ortega, Universidad de Granada, España
Dra. María Gabriella de Santis, Universidad de Cassino y del Lazio Meridionale, Italia
Dr. Ronald Hernández, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú
Dra. Susana Figueroa Sepúlveda, Universidad Arturo Prat, Chile
Dr. Pedro Tadeu, Instituto Politécnico de Guarda, Portugal



Revista de Investigación científica en el área de discapacidad.
Universidad Tecnológica de Panamá
Instituto Panameño de Habilitación Especial

Volumen 1, Número 1, Edición Anual 2017
ISSN

Comité Científico

Dra. Alba María Hernández, Universidad de Granada, España.
Dra Itzel Davis, IPHE, Panamá
Dra Marissa Canales, IPHE, Panamá
Keyda Batista, IPHE, Panamá
Pedro Fajardo, IPHE, Panamá
Aysha Castellero, IPHE, Panamá
Noel Daniel, IPHE, Panamá
Dr. Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España
Dra. Tania Hernández Nodarse, Universidad Central Marta Abreu, Cuba
Dra. Reina Amaya de Luna, Universidad de Panamá, Panamá
Dra Rubí Cabaza, IPHE, Panamá
Marlena Moreno, IPHE, Panamá
Karelia Sánchez, IPHE, Panamá
Dr. Mel Ainscow, Universidad de Manchester
Dra. Magalys Díaz, SENADIS, Panamá
Maestro Alejandro Avalos, Director del CAM de Guanajuato, México
Dra. Yaneth León, Universidad Pedagógica de Colombia, Panamá
Dra. Noemí Castillo, Credicorp Bank, Panamá
Inova Castillo, IPHE, Panamá
Francia Campos, IPHE, Panamá
Terry Riasco, IPHE, Panamá
Concepción Terán, IPHE, Panamá
Dr. Omar Aizpurúa, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dra. Mercedes Edith Tristán Aguilar, Universidad de Panamá, Panamá
Dra Estrella Martínez Rodrigo, Universidad de Granada, España
Dra. Dolors Forteza Forteza, Universidad de la Islas Baleares, España
Dr. David Rodrigues, Facultad de Motricidad Humana, Portugal



Revista de Investigación científica en el área de discapacidad.
Universidad Tecnológica de Panamá
Instituto Panameño de Habilidad Especial

Volumen 1, Número 1, Edición Anual 2017
ISSN

Comité Científico

Dra. Concetta Pirrone, Universidad los Estudios de Catania, Italia
Dra. Amelia Broccoli, Universidad de Cassino y del Lazio Meridionale, Italia
Dr. António Nóvoa, Universidad de Lisboa, Portugal
Dra. Antonia Navarro Rincón, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada, España
Dr. Antonio García Guzmán, Facultad de Educación, Tecnología y Economía de Ceuta, España
Dr. Armando Alcántara Santuario, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Fabrizio Pizzi, Universidad de Cassino y del Lazio Meridionale, Italia
Dr. Héctor Poveda, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dr. Joan Jordi Muntaner i Guasp, Universidad de las Islas Baleares (España), España
Dra. María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
Dra. María Luisa Sevillano García, UNED de Madrid, España
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España
Dr. Juan Antonio Fuentes Esparrell, Universidad de Granada, España
Dr. José Rienda Polo, Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla, España
Dr. José Antonio Torres González, Universidad de Jaén, España
Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, España
Dña. Isabel Aguirre, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dr. Humberto R. Álvarez A., Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá



Revista de Investigación científica en el área de discapacidad.
Universidad Tecnológica de Panamá
Instituto Panameño de Habilitación Especial

Volumen 1, Número 1, Edición Anual 2017
ISSN

Comité Revisor

Dra. Claudia Amanda Juárez, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dra. Reina Amaya de Luna, Universidad de Panamá, Panamá
Dra. Tania Hernández Nodarse, Universidad Central Marta Abreu, Cuba
Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España
Dr. Rogelio Martínez Abellán, Universidad de Murcia, España
Dra. Mercedes Cuevas López, Facultad de Educación Tecnología y Economía de Ceuta, España
D^a. Linda Zupparido, Instituto Comprensivo M^a Montessori de Catania, Italia
Dalys Salas, IPHE, Panamá
José Camarena, IPHE, Panamá
Magalys de Bermúdez, IPHE, Panamá
Eyra Beltrán, IPHE, Panamá
Laura Araba, IPHE, Panamá
Ovis Forbes, IPHE, Panamá
Hilma Ramos, IPHE, Panamá
Dilka Alvarado, IPHE, Panamá
Dr. Omar Aizpurúa, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dra. Mercedes Edith Tristán Aguilar, Universidad de Panamá, Panamá
Dr. José Luis Gallego Ortega, Universidad de Granada, España
Dr. Armando Alcántara Santuario, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Antonio García Guzmán, Facultad de Educación, Tecnología y Economía de Ceuta, España
Dr. António Nóvoa, Universidad de Lisboa, Portugal
Dr. Héctor Poveda, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá
Dra. Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, España
Dr. José Antonio Torres González, Universidad de Jaén, España
Dr. José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla, España
Dr. José Rienda Polo, Universidad de Granada, España
Dr. Juan Antonio Fuentes Esparrell, Universidad de Granada, España
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España
Dra. María Luisa Sevillano García, UNED de Madrid, España
Dra. María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España
Dra. María Pilar Núñez Delgado, Universidad de Granada, España
Cecilia Sittón, IPHE, Panamá

Artículos

- 9 **Editorial: Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial**
Antonio Rodríguez Fuentes
- 16 **Culturas en el aula vistas por el alumnado. Actitudes de alumnos de cultura mayoritaria ante compañeros de minoritarias**
Alejandro Daniel Fernández Fernández
- 36 **Contraste de resultados de pruebas estandarizadas y de elaboración propia sobre ortografía del alumnado**
Ana María López Jaén
- 51 **Programa de intervención para alumnado con parálisis cerebral infantil**
María Victoria Melguizo Valdivia
- 77 **Múltiples diferencias en las escuelas y la crueldad que asecha. Un devenir hacia las inclusiones en Argentina**
Horacio Belgich, María Alejandra Martinelli, Trinidad Marrone
- 88 **Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia**
Linda Zuppardo, Francisca Serrano, Concetta Pirrone



Universidad Tecnológica de Panamá

Autoridades

Dr. Oscar M. Ramírez R.
Rector

Ing. Rubén D. Espitia P.
Vicerrector Académico

Dra. Casilda Saavedra de Madrid
Vicerrectora de Investigación, Postgrado y
Extensión

Ing. Esmeralda Hernández P.
Vicerrectora Administrativa

Ing. Luis A. Barahona G.
Secretario General

Lic. Jeremías Herrera D.
Coordinador General de los Centros
Regionales



Instituto Panameño de Habilitación Especial

Autoridades

Profesora Maruja G. de Villalobos
Directora General

Profesora Keyda Marleny Batista Robles
Sub-Directora General

Damaris Anais Ballesteros Zambrano
Secretaria General

Licda. Dalys Salas Conte
Directora Nacional de Planificación

Licda. Karelia Sánchez Mundo
Directora Nacional de Educación Especial

Licdo. Pedro J. Fajardo M.
Director Nacional de los Servicios Técnicos y
Médicos

Editorial: Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial

Antonio Rodríguez Fuentes¹

Inclusión no es solo un sustantivo de moda en el terreno educativo y social. Es la concienciación y acción socioeducativa cuyas implicaciones trascienden las barreras escolares para que entre todas las instituciones, de manos de sus profesionales, procuren la mejores estrategias y óptimos recursos para el aprendizaje de todo su alumnado, procurando el logro del máximo de su desarrollo potencial; superando las frecuentes dificultades de aprendizaje así como las de enseñanza y cubriendo sus necesidades educativas especiales advertidas.

Supone considerar todas las dimensiones del acto didáctico y reconfigurar un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje, repensando todo lo que existe, afecta e interactúa en el aula: discentes pero también docentes, currículo pero también contextos (Gallego y Rodríguez, 2016). Donde lo único singular y flexible es el currículo y la escuela. Currículo universal, único pero flexible y dispuesto para adaptarse (Rodríguez, 2015). Y escuela sistémica también única pero con modalidades adaptativas. Uno, currículo, y otra, escuela, ajustados a su contexto, a sus

centros, a sus aulas también inclusivas (Stainback y Stainback, 2001) o diversificadas (Tomlison, 2001) y a sus alumnos diversos (Sánchez, 2013), partiendo de la adecuada evaluación (Santos, 2014) y una evaluación psicopedagógica (Galve, 2014) especializada (Salvador, 2004) de manos profesores inclusivos (Escribano, 2013) que realizan prácticas inclusivas (Cabrerizo y Rubio, 2007) y los apoyos colaborativos necesarios (Parrilla, 1996). Cabría denominarse pues currículo y escuela democráticos por y para todos (Arnáiz, 2003). Para los alumnos que tienen sus capacidades comunes o estándar y para los que tienen capacidades alternativas o diversas, pues ambos colectivos pertenecen a la sociedad y han de aportar a ella.

Es, pues, el complemento natural de la “integración”, movimiento exclusivamente escolar y anterior al de inclusión (Carrión, 2001), y cuyo fracaso se manifestó en las aulas en las que los alumnos no eran ni parte ni todo del grupo (Grau, 1998). La diversidad no fue entendida como riqueza y como derecho a serlo y a ser atendida (Darling-Hammond, 2001) sino como

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Regular de la Universidad de Granada, arfuente@ugr.es

carencia, no como un valor sino como una carga, no como un derecho sino como un privilegio, en definitiva, no como diversidad sino con discapacidad, cuando no incapacidad.

Atrás quedó el movimiento aún más anterior de la “segregación”, proclive a la separación de los alumnos por sus características sensoriales, motoras e intelectuales, aun cuando se reclamaba que en la sociedad no lo estuvieran. Paradoja que, sin embargo, aún se observa en algunos contextos y para algunos alumnos, cuya presencia en los centros y aulas regulares requiere de una mayor dotación de recursos. Y, afortunadamente, obsoleto y ancestral es el movimiento primitivo de “exclusión” del sistema educativo de cualquier alumno diferente al resto, a ese supuesto patrón a todas luces inexistente al que tradicionalmente los sistemas educativos, las legislaciones y también los profesores se han estado aferrando hasta que la realidad, final e inevitablemente, se ha impuesto (Echeita, 2006). Argumentos tan pobres como la falta de educabilidad del alumnado y el estancamiento del avance del resto como ciudadanos, unido a otros como de injusticia social y de carencias de recursos didácticos, técnicos y tecnológicos han coadyuvado a la superación de la exclusión educativa, totalmente situada en las antípodas de la inclusión (Gallego y Rodríguez, 2014).

En esta encrucijada socio-histórica, de modelos escolares antiguos poco justificables pero aún

existentes y modernos equitativos pero aún por implementar, nace el ambicioso proyecto RETOS XXI cuya intención es ubicar la reflexión y experimentación educativas en el siglo actual como reto de primer orden para sociedades desarrolladas. Por tanto, con la asunción de la superación de los modelos escolares y educativos anteriores. Es por ello que para evitar errores pedagógicos de antaño, comienza su andadura con el repaso en distintos contextos mundiales del calado de la escuela inclusiva o extraordinaria (Slee, 2012). De ahí que en su sección de dossier monográfico el lector encuentre ilustraciones sobre la herencia (pasado), la presencia (presente) y el horizonte (futuro) de la Escuela y Educación Inclusivas, de muy diferentes contextos, alimentados unos de otros, referentes todos, trascendiendo las barreras de estructuración geodésica. Y ello de manos de autores de incuestionable trayectoria y reconocimiento en el ámbito de la Educación Especial y de su apuesta última, la Escuela Inclusiva.

Pero como no solo de filosofía se nutre la acción pedagógica y didáctica-organizativa de la Educación Especial e Inclusiva, sino que se demandan prácticas y reflexiones (VV.AA., 2004) sobre dificultades potenciales (García y González, 2001), tienen cabida en sus respectivas secciones misceláneas, a modo de caleidoscopio, aportaciones también de diferentes contextos físicos, donde las preocupaciones, los intereses, las

necesidades, las estrategias y los recursos eficientes y eficaces en la praxis educativa. Porque la Educación Especial en el seno de la Escuela Inclusiva, donde se atiendan a las Necesidades Educativas Especiales de alumnos funcionalmente diversos, dibuja un paisaje tan variopinto en un marco tan multidisciplinar que supera la edición estática de un monográfico, un manual o un volumen. Requiere, empero, una publicación igual de comprometida pero más dinámica y continua que se adapte a los vaivenes pedagógicos de moda y cambios políticos. Una publicación diversa en cuanto a temática y disciplina que aborde los múltiples y diversos centros y tópicos de interés y conocimientos contratados y acumulados en torno a la respuesta a la alteridad en centros inclusivos. De ahí su determinación como formato de revista científica.

Su objetivo teleológico es espolear el compromiso de todo lector para con la mejora educativa, sea docente, pedagogo, psicólogo, terapeuta, educador u otro profesional o incluso padres y madres. Por tanto, son ellos, con su aporte al compromiso anterior, los que han de juzgar la validez y funcionalidad de la revista, que no de sus aportaciones individuales, sobradamente validadas y funcionales, por la relevancia de sus autores, garantizada por el Equipo Editorial de la revista, y calidad de sus producciones, garantizada por la revisión ciega por pares evaluadores.

Ahondar en la idiosincrasia de la

Escuela Inclusiva supone trata una abanico casi infinito de aspectos y temáticas desde no menos perspectivas de análisis (Molina, 2003). En efecto, se trata de una apuesta institucional flexible en ineludible constante mejora (Booth y Ainscow, 2002), que dará lugar y formación a alumnos con distintas capacidades y discapacidades (Hegarty, 1994), con distintas oportunidades o desigualdades (López, 1990), en definitiva, con distintas necesidades educativas (algunas especiales) y potenciales educativos (algunos especiales), todas ellas como consecuencia de la combinación de la propia esencia del aprendiz, de acuerdo con sus desarrollos evolutivos (Bronfenbrenner, 1976) y características propias (Salvador, 2005), y de la influencia de sus contextos (Barton, 2008) inmediatos (ejemplo: familia, comunidad) y determinantes (ejemplo: TV, Internet). Y a los que ha de atender mediante su herramienta didácticas, mediante todo el cúmulo de medidas organizativas y curriculares a su disposición (Arnáiz e Illán, 2009), con énfasis en el currículo (Stenhouse, 2016) y las Adaptaciones Curriculares (Brennan, 1990). Un único currículo en una única escuela (Garrido y Santana, 2006), pero ambos tremendamente flexibles y adaptados a las necesidades singulares de cada alumno al que se deben. Ciertamente, en el terreno en el que nos movemos en esta revista o perspectiva, todo empieza y todo acaba con el

alumnado. Inevitablemente existen niños que muestran diferencias con respecto a los demás, del tipo que sean, que los hace especialmente singulares, que les produce ciertas dificultades para algunos conocimientos y habilidades, incluso deficiencias en algunas tareas y actividades. Se ha de admitir, por justicia para con estos alumnos, que están necesitados de algunos refuerzos y alternativas, un poco o bastante de ellos. Ello ha propiciado su definición tradicional como alumno de EE, incluso de alumno con deficiencia o discapacidad “tal” o con trastorno o privación “cual”; incluso, aun peor, como alumno con minusvalía o incapacidad. El enfoque de este foro de RETOS XXI es que simplemente se identifican como alumnado con necesidades educativas especiales, pudiendo presentarlas cualquier alumno de manera temporal o permanente, por motivos intrínsecos (referidos a discapacidad, por ejemplo) o extrínsecos (por ejemplo, referidos a desigualdad), e incluso en interacción de unos con otros (Gallego y Rodríguez, 2012). Al resultar tan variopintas e individuales, requieren ser identificadas de manera también individual, ganando terreno de esta manera la evaluación psicopedagógica, justo antes (inicial) y acompañando a las correspondientes medidas de atención a la diversidad (procesual) en las que la implicación y compromiso del alumnado son absolutos (Galve, 2014). Una evaluación intensa y extensa que estudie las dificultades pero también

posibilidades de cada alumno individualmente, reformulándolas unas y otras de forma combinada como necesidades educativas especiales (Rodríguez, 2015).

Ahora bien, puesto que se tratan y definen como necesidades educativas (no solo de aprendizaje sino también de enseñanza (Cuomo, 1999), no solo conciernen al alumnado sino que implica al profesorado, por cuanto toda dificultad de aprendizaje del discente emana o desencadena una dificultad de enseñanza del docente, para todo profesor que se precie de serlo. Es por ello, por lo que se precisa una actitud pertinente para una indagación permanente, una ratio menor junto a una capacitación especial y una reflexión personal previa a la colaboración total (Cardona, 2005). Basta ya de trabajar de forma aislada: todo docente precisa de estrecha con el resto de equipo docente que atiende al alumno (Álvarez y Bisquerra, 2012) y con otros docentes y profesionales de los servicios de orientación educativos (Alonso, 2012). De ello se deriva que se deben incrementar los esfuerzos no solo docentes sino de la propia administración educativa respecto de la formación del propio docente; en tanto que mediador reflexivo (sobre su práctica y para la misma) entre conocimiento y aprendiz e investigador (Bronfenbrenner, 1987) tanto del conocimiento (epistemológico y didáctico) como del aprendiz (intereses y estilo de aprendizaje) (Schön, 2013) bajo el modelo actual de profesor

investigador (Stenhouse, 2016), del paradigma de investigación-acción crítica (Carr y Kemmis, 2010).

Al afectar tanto al discente como al docente afecta ineludiblemente al aula (Stainback y Stainback, 2007) como escenario de fusión de ambos, que puede requerir cambios organizativos y de recursos (Arnáiz, e Illán, 2009). Incluso afecta a las modalidades de escolarización en otras aulas de apoyo o específicas (Molina, 2003). Afectado este contexto más inmediato del acto didáctico, y/o afectados por él, se precisan otras particularidades en los contextos menos inmediatos pero igualmente determinantes, como el centro escolar, la comunidad educativa y la familia, principalmente. Huelga justificar en los tiempos actuales la trascendencia de la necesaria indagación y conocimiento de otros contextos, desde el familiar, configurante de los agentes educativos (discentes, especialmente), hasta el del centro, vinculante de la actuación de los mismos (docentes, especialmente). De ahí que también contenidos de esta naturaleza han de tener cabida en la apuesta por la Escuela Inclusiva y su desarrollo.

Al afectar al discente y al docente y también a los contextos, afecta ineludiblemente al currículo o conjunto de elementos nucleares (objetivos, contenidos y competencias), metodológicos (recursos, actividades, método y temporalización) y de verificación del progreso (evaluación). Tal afectación se convierte en la piedra

angular de la atención a la diversidad (Fernández, 2009), mediante ciertas medidas (ordinarias o extraordinarias) concebidas como vehículos concretos para la atención a la diversidad: concreción curricular, refuerzo educativo y adecuación curricular, fundamentalmente (Salvador, 2005). Plantar las bases sobre opciones válidas para atender a la diversidad actual de su alumnado mediante la adecuación de su currículo; así como presentar estimaciones sobre necesidades educativas especiales potenciales por áreas curriculares y capacidades personales con indicación de sus medidas tanto organizativas como propiamente curriculares es caminar hacia la respuesta a las demandas especiales en áreas y capacidades derivadas de la diversidad actual en la institución escolar.

Tras lo anterior, la definición que se adopta en esta obra para el fenómeno de la EE consiste en repensar y reconfigurar el acto didáctico cuando alguna de sus dimensiones o interacción entre ellas no encaja y se produce un fallo o se prevé que pueda producirse. Replanteamiento que afecta a las dimensiones anteriores que convergen en el acto didáctico como proceso de enseñanza aprendizaje, tanto los dos colectivos muy diversos de agentes: discentes y docentes, como los dos referentes donde y como se encuentran: contextos y currículo (Ortega, 2014). Nótese que todos están en plural menos el currículo, aunque quizás sea el más plural, por su carácter

absolutamente flexible para dar respuesta a la necesidad de adaptarse a cada alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. NuevaNES: Routledge.
- Alonso, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa (vol. I y II)*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Arnáiz, P. (2003). *Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. e Illán, N. (2009). *Didáctica y Organización Escolar en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brennan, W. (1990). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2007). *Atención a la Diversidad*. Madrid: Prentice-Hall.
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2010). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- Cuomo, N. (1999). *Integración escolar ¿dificultades de aprendizaje o de enseñanza?* Madrid: Visor.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación*. Madrid: Narcea.
- Escribano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. M^a. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid. Pirámide.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación*. Madrid: Pirámide.
- Galve, J. L. (2014). *Evaluación psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje (vol. I y II)*. Madrid: CEPE.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García, J. y González, D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Garrido, J. y Santana, R. (2006). *Cómo elaborar Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CEPE.
- Grau, C. (1998). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Madrid: Promolibro.
- Grau, C. (2005). *Educación Especial: orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.

- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y niñas con discapacidad*. Paris: UNESCO.
- López, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva
- Molina, S. (2003). *Educación Especial (Vol. I y II)*. Granada. Ariel.
- Ortega, P. (2014). *Educación en la alteridad*. Colombia: Redipe.
- Parilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso colaborativo*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Rodríguez, A (2015). *Un currículo para adaptaciones múltiples*. Madrid: EOS.
- Salvador, F. (2004): *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. (2013). *Diversidad e inclusión*. Madrid. Catarata.
- Santos, M. A. (2014). *Entre bastidores*. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (2013). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Snell, M. E. (2006). *La escuela inclusiva*. Madrid: Autor-Editor.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (2016). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- VV.AA. (2004). *La educación inclusiva: prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graò.

CULTURAS EN EL AULA VISTAS POR EL ALUMNADO. ACTITUDES DE ALUMNOS DE CULTURA MAYORITARIA ANTE COMPAÑEROS DE MINORITARIAS

CULTURES IN THE CLASSROOM OBSERVED BY STUDENTS. ATTITUDES OF STUDENTS OF MAJORITY CULTURE BEFORE MINORITY PEERS

Alejandro Daniel Fernández Fernández¹

Resumen

La mundialización de la economía ha traído consigo la desaparición de las fronteras y la circulación libre de personas. Ello dibuja, en los centros educativos, el fenómeno de la multiculturalidad. Multiculturalidad que requiere no solo cambios legislativos sino también curriculares, metodológicos y, en la base de ellos, actitudinales, relativos a familias, profesorado y alumnado para poder dar respuestas a estas nuevas demandas y retos que plantea la sociedad del siglo XXI. De ahí la importancia de esta investigación, cuyo objetivo es descubrir actitudes, en ocasiones discriminatorias y segregadoras, que afectan a las actuaciones y comportamientos docentes pero también de los propios discentes a sus compañeros. Del análisis por medio de porcentajes de sus respuestas, acudiendo a los más altos como configuradores de actitudes más frecuentes, se puede concluir la escasa presencia de elementos multiculturales en

Abstract

The globalization of the economy has brought the disappearance of borders and the free movement of people. This draws in the educational centers the phenomenon of multiculturalism. Multiculturalism that requires not only legislative changes but also curricular, methodological and, at the base of them, attitudinal. Changes in behavior in families, teachers and students in order to provide answers to these new demands and challenges posed by 21st century society. Hence the importance of this research, whose objective is to try to give a little light to these attitudes, sometimes discriminatory and segregating, that affect the actions and behaviors of teachers but also the students themselves to their peers. From the analysis by means of percentages of their answers, appealing to the highest as configurators of more frequent attitudes, it is possible to conclude the low presence of multicultural elements in the programming, the need to improve

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Psicopedagogía y graduado en Magisterio. Director y maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "las Gaviotas" (España), alejandro_dfernandez@hotmail.com

la programación, la necesidad de mejorar el conocimiento de otras culturas al resto del alumnado, y de mejorar la formación del profesorado en este aspecto para aceptar las diferencias y tratarlas como riqueza y no barrera pedagógica. Entre los aspectos positivos destacan las buenas relaciones familia-escuela y alumnado y el enriquecimiento cultural derivado de la interculturalidad.

Palabras Clave: Diversidad cultural, Actitudes interculturales, Educación intercultural, Convivencia escolar intercultural.

the knowledge of other cultures to the rest of the students, and to improve the teacher training in this aspect to accept the differences and treat them as wealth and not pedagogical barrier. Among the positive aspects are the good family-school and student relationships and the cultural enrichment which supposes intercultural education.

Keywords: Cultural diversity, Intercultural attitudes, Intercultural education, Intercultural school coexistence.

INTRODUCCIÓN

La especie humana, desde sus orígenes, está condenada a vivir en sociedad, es cierto, que dependiendo del grado de realización individual o colectiva puede ir encontrando necesidades diversas a las que dar respuesta y satisfacer desde el punto de vista personal y social. Para De Morin (2014) el ser humano debe concebirse desde tres ámbitos distintos pero interrelacionados y dependientes entre sí, si quiere estar integrado en ese todo que es el mundo global en el que está inmerso; si esto no fuese así, tendería a desaparecer rápidamente. El ser humano es al mismo tiempo individuo aislado, parte de una sociedad y parte de una especie. Este mismo autor lo expresa claramente cuando afirma que el desarrollo de todo ser humano se entiende en la familia, en la sociedad y en la escuela, y debe conllevar “el desarrollo de las autonomías individuales, de las solidaridades comunitarias y de la conciencia de pertenecer a la especie humana” (p. 136).

La mundialización de la sociedad y los flujos migratorios hacen que la ausencia de fronteras sea cada vez más real. De ahí la necesidad de tener una sociedad acorde con las nuevas necesidades planteadas y que dé respuesta a las demandas presentes y futuras, sobre todo, en el ámbito de la educación. Según las fuentes del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2013), el número de alumnos

dentro del territorio español de origen inmigrante pasó de 207.112 en el curso 2001-2002 a 781.446 en el 2012-2013, representando casi un 10% de la población total de alumnado escolarizado en enseñanzas no universitarias. Pero, sin embargo, la preocupación no debe ser un aumento del alumnado inmigrante en las aulas sino cuál es la atención y los modelos que se le están ofreciendo a dicho alumnado.

Según algunas investigaciones las actitudes del alumnado se encuentran tratadas de diferentes formas. Las relaciones entre iguales deben estar determinadas por el respeto, la solidaridad y la confianza. La disposición de ánimo o actitud que deseamos manifiesten los escolares debe ser integradora y no discriminatoria en la que todos aprendemos de todos, en donde la diversidad cultural sea percibida como riqueza y no como un lastre o rémora que impide el avance. Leiva (2015, p.84) señala que “las relaciones entre iguales son, en la mayoría de los casos, muy positivas, con un grado de afectividad emocional muy elevado”.

Aguado (2004) realiza una investigación para averiguar los ámbitos en que podría agruparse la investigación sobre educación intercultural, detectando cuatro grandes ámbitos: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo. La investigación que presentamos está más cercana al ámbito que denomina la

autora como diferencias individuales y dentro de esta categoría aspectos relacionados con la socialización cultural y el sentido de identidad étnica.

Así, por ejemplo, García, Rubio y Bouachra (2008) dividen la literatura encontrada sobre inmigración y escuela, de 2000 a 2008, en cinco campos, entre los que no se encuentran las actitudes: cuantificación del fenómeno en términos estadísticos que señalan la mayor concentración en determinados centros; programas de acogida y dispositivos especiales; estudios sobre las lenguas; relaciones entre familias y escuela, éxito y/o fracaso de este alumnado. Si bien, es cierto que las actitudes se forjan en gran medida en la familia y el eje familia-escuela sí está siendo señalado como muy importante. Suriá (2011) señala que son escasas las investigaciones centradas en actitudes estudiantiles, y realiza un estudio comparativo referido a las actitudes de estudiantes hacia compañeros con discapacidad.

Resulta fundamental tener en cuenta las consideraciones de UNESCO (2001), entre las que destacamos: la importancia de concebir la cultura del otro como riqueza de la propia, la necesidad de valorar positivamente la diversidad cultural y el reconocimiento del derecho a la propia identidad cultural. Casanova (2005) plantea una serie de requisitos que deben estar en la base de las actitudes de los estudiantes, en su convivencia diaria, a saber: respetar el pluralismo

democrático, reconocer el derecho a la diferencia, buscar los rasgos de unidad dentro de la diversidad, y llegar a acuerdos respecto a algunas costumbres. Ya en 2006, la legislación educativa española (LOE) recogía entre sus fines “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (p. 13). Tanto las actitudes de alumnado de culturas minoritarias como las de alumnado autóctono deben posibilitar unas relaciones positivas de enriquecimiento mutuo.

Es necesario, en primer lugar, tener en cuenta algunos conceptos como el de identidad cultural y el de interculturalidad. Se entiende por identidad cultural, los rasgos culturales que hacen que las personas que pertenecen a un grupo cultural se sientan iguales culturalmente (Aguaded, 2005). Aunque debemos tener en cuenta que la identidad cultural, en opinión de la autora, es dinámica y cambiante, llegando a calificar a los procesos de convivencia intercultural como de contradictorios y complejos, con diferentes consideraciones y rangos de poder. La cultura, en opinión de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) engloba aquellos “valores, símbolos, significados y perspectivas a través de los cuales las personas ven e interpretan el mundo y, aunque se transiten de generación en generación, debemos considerar la cultura como

dinámica, compleja y cambiante” (p. 326). En cuanto a interculturalidad, siguiendo el análisis de Aguaded (2005), nos encontramos con autores que defienden que educación intercultural y multiculturalidad son términos diferentes, los que plantean la multiculturalidad como contraria a la interculturalidad y finalmente, los que consideran que la multiculturalidad es un concepto más general que engloba a la educación intercultural como uno de los enfoques posibles. Un modelo de Educación Intercultural, en opinión de Alanís y Ruiz (2006), ha de impulsar un cambio de actitudes hacia “los otros”, y van más allá, sugiriendo que se ha de ir promoviendo la transformación de la propia comunidad en la que está el centro, porque hay que ayudar a la consolidación de derechos ciudadanos. También es importante destacar el matiz que le confiere al término “Educación Intercultural” Aguado (2004), elevándola a la categoría de “instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar” (p. 42). La competencia intercultural, según Aguado (1996, cit. por Sáez 2006), engloba una serie de capacidades entre las que se encuentran: adquirir actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural y a las costumbres y creencias de los otros, aunque matiza que lo importante no es el conocimiento sino la acogida del otro, desarrollar comunicaciones efectivas, reconocer la propia cultura y visualizar cómo afecta a nuestra propia persona, aceptar y

reconocer las diferentes culturas de los demás, etc.

La vida diaria en el aula hace que se expliciten, en las relaciones escolares, las actitudes de alumnado y profesorado. El profesorado siempre será ejemplo (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016), pero las actitudes que se intercambian entre compañeros son de gran relevancia actuando estos compañeros como influencia entre iguales. Y ahí, como hemos explicado anteriormente, la familia influye en gran medida (Rodríguez y Fernández, 2017). Madruga (2002, citado por García, Rubio y Bouachra, 2008) llega a la conclusión de que entre los factores más influyentes se encuentra la familia y la relación que el alumnado mantienen entre sí, y con el profesorado. Junto a estos factores también destaca: el idioma, la nacionalidad o área de origen y los hábitos del país de origen.

En el aula hay diversas fuerzas, algunas de las cuales convergen y otras divergen. Así podemos pensar que coexisten las influencias de las familias en sus hijos, las de los autóctonos y las de otras culturas, diferentes a la de la Escuela más mayoritaria. También hay que tener en cuenta la fuerza positiva que ejercen los profesores para favorecer una actitud de interculturalidad enriquecedora. Por último, también hemos de tener en cuenta la gran fuerza que ejercen entre iguales, más en esta edad.

Las actitudes de los estudiantes de secundaria han sido estudiadas por

autores, como Gil (2014), que llega a la conclusión de que aunque, en general, no hay discriminación, se producen situaciones ambiguas señalando, por ejemplo, que se suelen producir más relaciones entre estudiantes del mismo grupo cultural que entre personas de diferentes grupos culturales. Álvarez (2012) indica que lo importante es implicar a la comunidad y trabajar más las semejanzas que las diferencias. También es destacable el trabajo de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) en el que tras preguntar al alumnado por las creencias y tradiciones significativas de sus culturas, ellos destacan: tradiciones religiosas, ferias locales, diferencias lingüísticas, etc. También Sales (1997) concluye que es necesaria la formación de actitudes interculturales en todos los agentes educativos para evitar actitudes racistas y xenóforas tanto en jóvenes como adultos.

Tales manifestaciones dependen, en gran medida, de las percepciones y actitudes de los miembros de grupos culturales mayoritarios respecto de los grupos minoritarios y su propia cultura de origen. El problema de esta investigación parte, pues, de conocer estos patrones para remediar tales manifestaciones. El objetivo de la investigación es, en consecuencia, analizar las actitudes del alumnado de los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato hacia sus compañeros que provienen de otras culturas, ya sean estos pertenecientes a etnias o grupos

culturales diversos de la sociedad autóctona o inmigrantes.

MÉTODO

En esta ocasión, el paradigma que subyace en esta investigación es el cuantitativo, guiado por un estudio transversal de tipo no experimental concretamente descriptivo, de acuerdo con su finalidad de describir los patrones actitudinales de alumnos de grupos culturales mayoritarios. No obstante, si tradicionalmente la metodología cuantitativa se ha venido vinculando con el interés técnico versus práctico de la metodología cualitativa, la investigación realizada tiene como horizonte un carácter emancipatorio y transformador del fenómeno analizado, interés que supera los anteriores. Las profesoras Buendía, Colás y Hernández (2001) lo denominan metodología orientada hacia la toma de decisiones y el cambio. Desde este foco, se postula el presente estudio y su investigador en el sendero de la superación total de la dicotomía cuantitativa/cualitativa, situándose en una perspectiva actual (Díaz, 2014).

La población la conforman tres centros elegidos por sus diferentes rasgos (urbano, rural e intermedio), lo que cabría repensar el estudio como estudio de casos múltiple o colectivo, conformado por tres casos diferentes, correspondientes con tres centros educativos diferentes, de no ser por su finalidad descriptiva. Dentro de estos centros docentes, se ha acudido a los

cursos finales de la enseñanza secundaria y los primeros del Bachillerato, es decir configurando una horquilla de edad desde los 14 a los 16 años, coincidiendo con la etapa crítica de la adolescencia, donde los alumnos están experimentando el paso importante en su ciclo vital, a todos los niveles del desarrollo humano.

Con la intención de que la información obtenida resulte lo más representativa posible del universo poblacional, se ha procurado que estos centros reúnan características diferentes entre sí. En total, de la población total de alumnado de los niveles educativos anteriores que reunían los requisitos de pertenecer a la cultura mayoritaria del país y estar en clase con alumnos de otras culturas que

ascendía a 173 (72 de un centro, 60 del segundo y 41 del tercero) se tomó una muestra representativa de un tamaño de 62 (asumiendo un grado de error máximo del 10% y un nivel de confianza del 95%), y proporcional al tamaño de cada uno de los centros, es decir repartida con afijación proporcional al tamaño de cada uno de los conglomerados, siendo el resultado obtenido de tal selección las características muestrales que se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 1.
Descripción de la muestra del alumnado de la investigación

		n	%
Edad del Alumno	14 años	11	17,7
	15 años	23	37,1
	16	28	45,2
Sexo	Hombre	32	51,6
	Mujer	30	48,4
Curso	3º E.S.O.	26	41,9
	4º E.S.O.	26	41,9
	1º Bachillerato	10	16,1
Centro al que pertenece	I.E.S. Montes Orientales	27	41,9
	I.E.S. Francisco Ayala	10	16,1
	I.E.S. Alonso Cano	25	41,9
Zona	Urbana	10	16,1
	Rural	52	83,9

Para la recogida de los datos se ha empleado una entrevista con 18 preguntas semiabiertas, cuyas preguntas pueden apreciarse en la tabla 2, sobre aspectos diversos relacionados con las actitudes hacia la diversidad cultural en los centros educativos. Cuestiones que han sido minuciosamente sometidas a juicio de expertos, cuya coincidencia sobre distintos aspectos de las mismas (procedentes y pertinentes, claras y concretas, comprometidas y relevantes) ascendió al 98%. El detalle de sus cuestiones, justificación y validación de las mismas pueden contemplarse en Fernández (2016).

Tras la transcripción de las entrevistas y su codificación por categorías, tanto por el investigador y dos colaboradores más (otros investigadores pertenecientes a sendos grupos de investigación reconocidos), y agrupadas por frecuencias y porcentajes, tal y como se presentan en la tabla 2, antes aludida, del apartado siguiente dedicado a los resultados. Siguiendo a Gallego y Rodríguez (2012), al no disponer de un modelo teórico suficientemente consolidado y explicativo del fenómeno, lo cual hubiera permitido hacer una codificación apriorística de indudable cientificidad, se ha procedido a una codificación según categorías establecidas a posteriori. La flexibilidad de categorías finalmente contempladas, la triangulación de categorizaciones y la experimentación previa con un número representativo de entrevistas (una

docena, en total) han dotado de la rigurosidad necesaria de la categorización.

Posteriormente se realizaron tratamientos de tipo cuantitativo de diferenciación significativa, mediante establecimientos porcentuales y cálculo de pruebas de significación estadística (chi cuadrado exacta de independencia: X^2), con un porcentaje de error del 0,05, de acuerdo con los rasgos advertidos en los sujetos tomados como variables independientes.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados ordenados sobre el análisis descriptivo que dibuja las tendencias mayoritarias de patrones actitudinales y seguidamente el análisis inferencial para determinar las diferencias entre patrones de acuerdo con variables consideradas.

Resultados del análisis descriptivo sobre tendencias de respuestas mayoritarias

En la siguiente tabla se muestran los resultados generales en torno a la agrupación y tendencia de las respuestas mostradas por el alumnado y categorizadas a posteriori por el investigador, con la triangulación necesaria de los colaboradores, presentadas en forma de porcentajes de aparición.

Variables	Descripción	Respuesta más común		
Pregunta	Categorías Respuestas	n	%	%
1. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	35	57,4	España y Marruecos; 40,3
	Multiculturalidad	22	36,1	
	Principalmente gitanos	4	6,6	
2. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	5	8,6	Gitanos tienen ritos, sudamericanos en comidas y forma de pensar; 11,3
	Escaso y general	52	89,7	
	Medio	1	1,7	
3. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?	Ninguna	4	6,7	No, las diferencias no dependen del grupo cultural; 33,9
	Alguna	24	40	
4. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Mucha	32	53,3	Hay buena relación; 46,8
	Malas	4	6,8	
	Regular	12	20,3	
	Normal	7	11,9	
5. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	Buena	36	61	A veces; 41,7
	Sí	16	26,6	
	No	19	31,7	
6. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	A veces	25	41,7	El profesor/a evita comentarios para que no existan disputas; 35,5
	Ninguno	10	16,9	
	Algunos	25	42,4	
7. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Sí	24	40,7	Aprender, comprenderlas y facilitar la convivencia; 25,8
	Ventajas (Colectivo)	6	10	
	Enriquecimiento (Personal)	50	83,3	
8. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Ninguna	4	6,7	Enseñarle nuestro idioma, cultura y costumbres; 30,6
	Enseñanza	26	41,9	
9. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Adaptación e integración	33	53,2	Que se integren sin abandonar su cultura y sean uno más; 45,2
	No Sabe / No contesta	3	4,8	
	Integración	35	57,4	
	Enseñanza	26	42,6	

Variables	Descripción	Respuesta más común		
Pregunta	Categorías Respuestas	n	%	%
10. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	23	39	Integrarlos en un grupo cultural como a sus hijos; 30,6
	Integración	29	49,2	
	Conocer centro	3	5,1	
	Trabajar	4	6,8	
11. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	Sí (experiencia, curso)	21	35	Sí, en algunas cosas y en otras no; 27,4
	No	21	35	
12. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Regular	18	30	Conocer y comprender las culturas que trabaja. No ser racista; 33,9
	Formación	29	48,3	
	Conocer culturas	21	35	
13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Atención familias-alumnado	10	16,7	No lo sé; 27,4
	Buena	33	78,6	
	Ninguna	8	19	
	Escasa	1	2,4	
14. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	No hay	31	53,4	Unos sí y otros no. Todos son iguales; 19,4; No participan. La diferencia es que saben hablar el idioma; 19,4
	Diferencias de participación	26	44,8	
	No participan	1	1,7	
15. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	21	50	No lo sé; 27,4
	Sí	21	50	
16. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?	Diálogo	18	56,3	Mediante el diálogo para solucionar problemas del alumno; 19,4; No lo sé; 19,4
	Integración (familias, horarios, etc...)	13	40,6	
	No solución	1	3,1	
17. Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Riqueza	21	37,5	Mirar a todos por igual y no dejar a nadie de lado; 27,4
	Integración	10	17,9	
18. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Aprendizaje	25	44,6	No realizaron observaciones un 85,5. Ellos le dan mucha importancia a la religión; 3,2
	Integración	1	11,1	
	Igualdad (no discriminación)	2	22,2	
	Prejuicios	1	11,1	
	Discriminación en otros grupos	5	55,6	

De todas las preguntas presentadas, tienen un interés especial aquellas cuyas respuestas pueden inducir a detectar ciertas actitudes discriminatorias, entre el alumnado de estas edades en las que están definiendo parte de su identidad. Seguidamente realizamos un análisis minucioso de cada una de las respuestas dadas a estas cuestiones, consideradas relevantes y dilucidadas las razones que nos conducen a enfatizar su importancia. Las preguntas en las que nos centramos para el análisis más minucioso son las siguientes:

- *Grupos culturales del aula (ítem 1).* La percepción del alumnado es que la mayoría de sus compañeros de otras culturas son de la zona (57,4%), y no foráneas, así que los incluyen acertadamente dentro del territorio nacional, aunque también ofrece el 36,1% esta respuesta.
- *Información sobre otros grupos culturales del aula (ítem 2).* Cuanto mayor información más posibilidad existe de tener mejores actitudes y relaciones entre personas de diferentes culturas. Constituye una premisa ampliamente aceptada, y de sentido común, que cuanto más información tengamos de personas que nos parecen diferentes es mucho mejor para alejar cualquier atisbo de temor, prejuicio o rechazo, precisamente por desconocimiento. Lamentablemente, la información que declara el alumnado es más bien escasa y general (89.7%); un

resultado elocuente, casi el 90% apenas tiene información de sus compañeros procedentes de grupos culturales distintos. A este dato tenemos que añadir el de aquellos que manifiestan que no tienen ninguna información (8,6%). Puede, por tanto, afirmarse el patrón de desinformación, con sus consecuencias negativas como caldo de cultivo de actitudes negativas; sólo el 1,7 % tienen información media. La información de los diferentes grupos culturales debe ser explicitada, comentada y compartida, puesto que se trata de posibilitar que haya un enriquecimiento cultural mutuo.

- *Comportamientos de compañeros de diferentes culturas (ítem 3).* El 53,3% manifiesta que hay diferencias en el comportamiento y forma de trabajar de los diferentes grupos culturales del aula, cuando no debiera haber diferencias ni en el comportamiento ni en la forma de trabajar, sea del grupo cultural que sea el alumnado. Pensar y manifestar otra cosa resultaría discriminatorio. Sin embargo, esto sólo lo opinan el 6,7 % del alumnado. El resto cree que hay algunas diferencias (40%) o bastante (53.3%), percepción que tienda hacia la identidad cultural férrea y puede repercutir en cierta discriminación o en el caso de que las diferencias sean definidas como de peor comportamiento y forma de trabajar entonces podríamos definirla como de asociación de

inferioridad.

- *Relaciones entre alumnos de distintos grupos culturales (ítem 4).* Pese a lo anterior, la respuesta mayoritaria indica que las relaciones son buenas (61%), y normales (11,9%). Ambas manifestaciones alcanzan casi un 73%. Las relaciones entre todos los compañeros deben estar basadas en la cordialidad, naturalidad y solidaridad, sin que el grupo cultural de referencia influya de manera determinante en las actuaciones o comportamientos individuales o colectivos. Aunque no debemos olvidar el 20,3% que las considera regulares, ni que el 6,8% que las considera malas. En definitiva, se puede concluir que las relaciones las podemos considerar buenas entre los alumnos y las actitudes son positivas.
- *Tratamiento en aula de tradiciones-creencias de otras cultural (ítem 5).* Las opiniones manifestadas por el alumnado consideran que son poco o nada recogidas en la programación distintas tradiciones y creencias multiculturales de manera tímida: “a veces” (41,7%), seguido de la falta de consideración (31,7%), frente a la afirmación contundente de su consideración (26,6%). La falta de unanimidad en las respuestas es interesante, dado que si estas tradiciones y creencias culturales no son tenidas en cuenta, no serán conocidas ni valoradas y, en

consecuencia, no se puede producir una auténtica educación intercultural. Ahora bien, también puede indicar el desconocimiento total o parcial de alumnado sobre los aspectos recogidos en la programación; no obstante, dada su trascendencia estas tradiciones y creencias debería quedar bien explicitas.

- *Dificultades en el centro por diversidad cultural (ítem 6).* Sí existen “algunas dificultades” para un 42,4% o “bastantes dificultades” para un 40,7%; solo un 16,9 % afirma no percibir dificultades derivadas de la interculturalidad. Un resultado positivo sería que no existiese ninguna dificultad y si existiesen fuesen resueltas mediante el diálogo, el debate y la negociación. Está claro que sí hay dificultades, y la solución de esas dificultades no parece la más acertada a tenor de la respuesta más común hallada: “El profesor evita comentarios para que no existan disputas” (35,5%)”.
- *Ventajas derivadas de la diversidad sociocultural (ítem 7).* Para un 83,3% existen ventajas por enriquecimiento de tipo personal, frente al 6,7% que opinan lo contrario, y un 10% que no especifican el tipo de ventajas que representa. Las ventajas deben ser el enriquecimiento mutuo de los distintos aspectos y alumnos presentes en la clase. Se trata de un resultado muy positivo, que

podemos llamar de actitud de enriquecimiento mutuo, que es una de las principales características de la interculturalidad.

- *Función del centro ante alumnado de otras culturas (ítem 8)*. Se debate entre la integración del alumno de otras culturas y su enseñanza (53,2 y 41,9%, respectivamente). Funciones una más pedagógica y otra más didáctica, sin duda ambas complementarias y dignas de resaltar.
- *Función del aula ante alumnado de otras culturas (ítem 9)*. Vuelven a resaltar las anteriores: integración (57,4%) y enseñanza (42,6%).
- *Función del centro ante sus familias (ítem 10)*. Han resaltado de nuevo la integración (42,6%) seguida de cerca de la participación (39%).
- *Formación del profesorado para atender alumnado de distintos grupos culturales (ítem 11)*. Los resultados obtenidos indican que tal formación es mejorable. Así un 30% indican que es regular, y un 35%, que no es suficiente (65% en total). Sólo el 35% las señala como que sí es suficiente.
- *Necesidades de formación del profesorado (ítem 12)*. Con fundamento en lo anterior, an destacado la formación pedagógica-didáctica (48,3%) y, en menor medida, el conocimiento de otras culturas (35%).

- *Relación entre profesorado y familias de otras diferentes culturas (ítem 13)*. Dada la importancia de tal relación, satisface encontrar que el 78,6%, la considera buena y sólo un 21,4% manifiesta que no existe tal relación o es escasa.
- *Diferencias de participación familiar por diversidad cultural (ítem 14)*. No se ha respondido de manera contundente a esta cuestión: si bien el 53,4 responde que no existen diferencias, el 44,8% percibe que sí las hay.
- *Dificultades de relaciones entre ellos (ítem 15)*. El análisis de respuestas indica que un 50% aprecia dificultades en la relación familias-profesorado y otro 50% no. Valores que no permiten extraer conclusiones sobre esta cuestión.
- *Fórmula para solucionar problemas de relación entre miembros de distintas culturas (ítem 16)*. Principalmente, piensan que se ha de emplear el diálogo (56,3%) aunque también destaca la integración (40,6%). Del conflicto se puede aprender si el diálogo es constructivo.
- *Fórmula para el docente al enseñar a alumnos de otras culturas (ítem 17)*. Hacen énfasis en que se produzca el aprendizaje (44,6%) y utilizar la riqueza de la diversidad (37,5%). No hay patrón claro al respecto.
- *Observaciones oportunas interesantes*. Las respuestas aquí reflejadas advierte claramente de la

necesidad de luchar contra la discriminación (55,6%) y conseguir la igualdad (22,2%), aunque lo cierto es que fueron pocas las observaciones realizadas, solo del 15% de la muestra.

La tabla anterior, que agrupa y refleja la tendencia de las respuestas del alumnado, se presenta a continuación de otra manera (Cfr. Tabla 3), en un esfuerzo arriesgado de valorar la idoneidad de respuestas a cada una de las cuestiones respecto del

terreno actitudinal del alumnado, agrupándose las respuesta de forma bifronte: positivas o negativas, teniendo en cuenta el patrón deseado o no deseado de cada una de las cuestiones. En ella resulta, evidentes las dimensiones que deben mejorarse de los patrones actitudinales más frecuentes del alumnado y los puntos fuertes en los que puede basarse la mejora requerida.

Tabla 3.
Agrupación de cuestiones valorativas

	NEGATIVO	POSITIVO
1. PERTENENCIA DE LA CULTURA	36%	64%
2. INFORMACIÓN	98%	2%
3. DIFERENCIAS	93%	7%
4. RELACIONES	27%	73%
5. TRADICIONES-CREENCIAS EN AULA	73%	27%
6. DIFICULTADES	83%	17%
7. VENTAJAS	7%	93%
8. FUNCIÓN ESCOLAR CON ALUMNOS	5%	95%
9. FUNCIÓN DEL AULA CON ALUMNOS	0%	100%
10. FUNCIÓN ESCOLAR CON FAMILIARES	12%	88%
11. FORMACIÓN DEL PROFESORADO	65%	35%
12. NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE	65%	35%
13. RELACIÓN PROFESORADO-FAMILIAS	21%	79%
14. PARTICIPACIÓN FAMILIAR	53%	47%
15. DIFICULTADES DOCENTES Y PADRES	50%	50%
16. FÓRMULA DE RESOLUCIÓN CONFLICTOS	44%	56%
17. FUNCIÓN DEL PROFESORADO	45	55%
18. OBSERVACIONES PERTINENTES	85%	15%

Resultados del análisis inferencial sobre diferencias entre respuestas

En este plano se aborda, mediante la prueba de chi cuadrado exacta, las diferentes respuestas de acuerdo con las variables independientes consideradas (edad, sexo, zona y centro) detalladas en el apartado de método.

Los datos apuntan a que existen ciertas diferencias entre unos alumnos y otros, principalmente por centro y por edad, en más de la mitad de las preguntas (61,11 y 55,5%, respectivamente), y también considerables por zona y sexo (44,4 y 38,89%, respectivamente).

Tabla 4.

Valores de chi cuadrado y p-valor (significación estadística¹) sobre diferencias por VI

Ítem	Edad	Sexo	Zona	Centro	Total diferencias significativas
1	11,7 (0,017)	6,4 (0,029)	7,8 (0,024)	61 (0,000)	4 (todas)
2	4,3 (0,402)	1 (1)	6,6 (0,152)	7,8 (0,092)	0 (ninguna)
3	23,7 (0,000)	8,1 (0,014)	8,7 (0,017)	31,2 (0,000)	4 (todas)
4	8,8 (0,001)	3,5 (0,349)	5,1 (0,155)	30,1 (0,000)	2 (edad y centro)
5	18,2 (0,001)	11,3 (0,003)	1 (0,708)	7,5 (0,117)	2 (edad y sexo)
6	19,6 (0,000)	2,8 (0,257)	9,3 (0,010)	54,2 (0,000)	3 (edad, zona y centro)
7	3,4 (0,516)	0,9 (0,688)	0,6 (1)	4,9 (0,304)	0 (ninguna)
8	27,4 (0,000)	7,6 (0,018)	12,3 (0,004)	66,3 (0,000)	4 (todas)
9	26,6 (0,000)	5,1 (0,038)	7,8 (0,007)	53,1 (0,000)	4 (todas)
10	25,7 (0,000)	6,2 (0,090)	4,6 (0,206)	32,3 (0,000)	2 (edad y centro)
11	4,7 (0,339)	3,2 (0,209)	0,5 (0,894)	7,5 (0,117)	0 (ninguna)
12	11,9 (0,016)	1,1 (0,651)	5,5 (0,044)	10,8 (0,027)	3 (edad, zona y centro)
13	10,4 (0,041)	5,9 (0,028)	7,4 (0,088)	27,9 (0,000)	3 (edad, sexo y centro)
14	10,3 (0,021)	1,4 (0,028)	5,8 (0,127)	12,6 (0,016)	3 ((edad, sexo y centro)
15	0 (1)	0 (1)	1,1 (0,606)	1,3 (0,590)	0 (ninguna)
16	2,5 (0,682)	1,3 (0,722)	0,4 (1)	2,6 (0,67)	0 (ninguna)
17	25,1 (0,000)	6,8 (0,038)	5,4 (0,050)	37,9 (0,000)	4 (todas)
18	4,6 (0,952)	3,7 (0,524)	1,5 (1)	4,7 (0,905)	0 (ninguna)
TOTAL	12	8	7	11	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existe la creencia bastante arraigada que el alumnado, en general, suele tener una actitud normalizadora o natural ante personas diferentes, sea cual sea la razón de esa diferencia: opción sexual, capacidades diferentes, o, como es el caso del que nos ocupamos en este trabajo, la procedencia cultural de los mismos o sus familias. Esa actitud natural de entendimiento y convivencia se puede ver truncada con una desafortunada intervención del profesor en el aula; o incluso, si en las programaciones no se recoge de manera explícita cual debe ser el tratamiento que debe dársele a la diversidad, ignorando tal diversidad y mostrando solo la cultura predominante (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016). Somos conscientes de la influencia que ejercen además, otros aspectos, tales como la presión de las creencias de las familias de cada alumno, como se detectó anteriormente (Rodríguez, Fernández y Miñán, 2016), sin olvidarnos del grupo de iguales. Ésta, como otras actitudes, afecta de manera decisiva a la convivencia de la sociedad en general o del alumnado o la comunidad educativa en particular. En este trabajo se ha detectado que las relaciones entre el alumnado en líneas generales son positivas, pero fallan otros muchos aspectos como el de la desinformación o el de considerar que su comportamiento es diferente por el simple hecho de pertenecer a una cultura diferente de la dominante;

actitudes en las que tienen mucha responsabilidad las familias. Aunque en este estudio se pone de manifiesto que la relación familia-profesorado es buena, en opinión de los estudiantes, también se ha puesto de manifiesto que hay muchas dificultades que vencer en dicha relación, lo que coincide con las conclusiones de Hernández, Gomáriz, Parra y García (2016), que indican que “los índices de comunicación de las familias con los centros escolares son bajos, y con tendencia a disminuir conforme se avanza en la etapa educativa, siendo todavía menores en las familias inmigrantes.” (p. 145). Existen datos que confieren una gran importancia a esta situación. Así, por ejemplo, el 41.3% de la población considera que el número de inmigrantes en la actualidad es excesivo y un 39.9% reconoce tratar al inmigrante con desconfianza (CIS, 2009).

También apoya esta consideración el hecho de que el profesorado, en opinión del alumnado, tiene impregnada su programación, de tradiciones y creencias pertenecientes a la cultura mayoritaria y escasas referencias y actuaciones a los diferentes grupos culturales que cohabitan en el aula. Como se desprende del análisis de los resultados existen dificultades en la educación intercultural, no muy bien resueltas, o al menos así lo aprecia y manifiesta el alumnado. También hay que tener en cuenta que puede ser que el alumnado no conozca bien la

programación, y ésta no sea discriminatoria y sí la interpretación y aplicación particular que cada docente haga de la misma. Esto último se puede apreciar en las investigaciones realizadas por algunos autores como Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) que concluyen que “ciertas prácticas educativas mantienen, refuerzan y legitiman desigualdades sociales de ciertos estudiantes al no reconocer y valorar sus diferencias culturales”. (p. 324).

Esta investigación viene a corroborar trabajos de otros investigadores que manifiestan que la formación del profesorado es escasa y que es necesario incidir en aspectos como la dimensión actitudinal y procedimental o metodológica. En el estudio realizado por Leiva (2011) descubrió que la formación intercultural del profesorado es escasa. Este autor, en 2015, señala la necesidad de incrementar la formación del profesorado en seis dimensiones de interés: cognitiva, actitudinal, ética, procedimental y/o metodológica, emocional y de mediación. Subrayando lo acertado del autor como base de programas de formación de profesorado, destacamos entre sus dimensiones la actitudinal y la procedimental, porque la actitud está detrás de toda actuación docente y porque lo procedimental o metodológico proporcionaría al profesorado herramientas concretas para poder aplicar en el aula.

De los datos que hemos obtenido en este análisis se deduce que el trabajo intercultural que se desarrolla diariamente en las aulas puede mejorarse por el bien particular e individual y de la sociedad en su conjunto, sin embargo, el enriquecimiento mutuo que se produce entre los alumnos se reconoce que es bastante alto. Esto quiere decir que en la medida en que la educación intercultural se incrementa un poco, se mejorará todavía más la esencia intercultural de enriquecimiento mutuo. Ahora bien, a pesar de las tendencias anteriores, lo cierto es que se han detectado diferencias en las percepciones y actitudes mostradas, quizá por estar en un período o en una edad cargado de incertidumbres y cambios, a diferencia de otras investigaciones previas realizadas con profesores (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016) y padres y madres (Rodríguez, Fernández y Miñán, 2016), y probablemente por la diferencias de perfiles actitudinales de los anteriores: docentes y progenitores (Rodríguez y Fernández, 2017). Se requiere, pues, dadas las diferencias y el conflicto de perfiles anteriores, tomar en consideración y en valor esta dimensión esencial del adolescente, en tanto que alumno pero también que ciudadano, para cubrir la máxima filosófica de que lo que no se toma en cuenta se pone en riesgo.

La educación intercultural es un tema muy importante, que requiere

seguir profundizando por nuevas vías y caminos, ya que está relacionada con la convivencia entre distintos grupos culturales, en la escuela y en la sociedad y con el desarrollo de una sociedad más equitativa, justa e igualitaria. Por eso, conviene recordar a Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) al afirmar que “actualmente no tenemos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso, está lejos de lo que ha venido en llamarse educación intercultural” (p. 340).

El fin último de la educación intercultural debe ser la inclusión de todos, así como aceptar las diferencias culturales como algo positivo, que nos enriquece a todos, familias, alumnado y profesorado. Para conseguirlo es preciso que la educación fomente el deseo entre toda la comunidad educativa de adoptar cierta postura empática, para que aprendan a contemplar los hechos y la cultura desde diferentes puntos de vista, comprendiendo diferentes opiniones, sentimientos y actuaciones. Para ello, también es necesario tener una actitud de apertura, de curiosidad, de interés por el otro. Por ello, en los centros educativos se deben crear las condiciones para que se produzcan relaciones de amistad con naturalidad, entre todas las culturas, eliminando las posturas etnocéntricas y liberándonos de estereotipos y prejuicios que en muchas ocasiones hacen actuar en una

determinada dirección que no es la correcta, ni la más beneficiosa para el devenir futuro. Como indican Alanís y Ruiz (2006) “no debemos esperar a la presencia de minorías o inmigrantes para incorporar a nuestro currículum actividades...” (p. 84) que posibiliten una verdadera educación intercultural. En opinión de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) se debería aplicar un enfoque intercultural, una educación justa y de calidad para todos los niños, puesto que esta perspectiva es “la única que puede garantizar una igualdad real de oportunidades en la educación y el logro de objetivos considerados deseables en la educación obligatoria” (p. 324). “La existencia de una comunicación intercultural óptima requiere una predisposición por el acercamiento entre “el otro”–diferente y “el nosotros”–semejante” (Leiva, 2015, p. 118).

Por tanto, la diversidad en este caso es riqueza. Riqueza que debemos aceptar como algo natural y real en la que estamos inmersos y proyecta y dirige nuestro futuro como sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E. M.^a (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.*
- Aguado, T. (2004). *Investigación en Educación intercultural. Educatio, 22, 39-57.*
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). *Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. RIE, 21 (2), 323-348.*
- Alanís, L. y Ruiz, J. (2006). *Están llamando a la puerta. ¿Abrimos? (II) Una propuesta para trabajar el racismo y la xenofobia desde una perspectiva intercultural en ESO. Aula de innovación educativa, 150, 84-95.*
- Álvarez, H. B. (2012). *Estudio de las actitudes hacia una postura sociocultural y política de la Educación Matemática en maestros en formación inicial. Journal of Research in Mathematics Education, 1(1), 57-78.*
- Buendía, L. Colas. P. y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGrawHill*
- Casanova, M. A. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En Soriano, E. (coord.) La interculturalidad como factor de calidad educativa. Madrid: La Muralla.*
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2009). *Actitudes hacia la inmigración. Recuperado de <http://goo.gl/xKDpXs>*
- Díaz, S. M. (2014). *Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. Revista Portuguesa de Pedagogía, 48 (1), 7-23. doi: 10.14195/1647_8614_48_1_1*
- Fernández, A. D. (2016). *Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.*
- Fernández, A. D., Rodríguez, A. y Miñán, A. (2016). *Una mirada científica a las actitudes hacia la diversidad. Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva REI, 9(3), 292-41. Recuperado de <http://www.enfoqueseducativos.es/ojs/ojsexe/index.php/REI/issue/view/2/showToc>*
- Fundación Secretariado Gitano (2005). *La comunidad gitana continúa siendo el grupo social más rechazado en España. Recuperado de <https://www.gitanos.org/actualidad/prensa/comunicados/2603.html>*
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial. Madrid: Pirámide.*
- García, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. Revista de Educación, 345, 23-60.*
- Gil, J. (2014). *Actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.*
- Hernández, M^a. A., Gomáriz, M^a. A., Parra, J. y García, M^a. P. (2016). *Familia,*

- Inmigración y Comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. Educación XX1, 19 (2), 127-151.*
- Leiva, J.J. (2008). *Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 46/2.*
- Leiva, J.J. (2011). *Convivencia y Educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas. Alicante: ECU*
- Leiva, J.J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural. Málaga: Aljibe.*
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Málaga: Aljibe.*
- MEC (2013). *Informe anual "Datos y Cifras". Curso escolar 2012-2013. Madrid: MEC.*
- Morín, E. de (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Barcelona: Paidós.*
- Rodríguez, A., Fernández, A. D. y Miñán, A. (2016). *Actitudes familiares ante la alteridad cultural. ¡Mi papá no quiere que me junte con él! Revista de Educación de la Universidad de Granada REUGRA, 23, 69-84. En <http://reugra.es/index.php/reugra/articulo/view/43>*
- Rodríguez, A. y Fernández, A. D. (2017). *Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores ante la diversidad cultural. Revista de Investigación Educativa, 35 (2), 465-482. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>*
- Sáez, R. (2006). *La educación intercultural. Revista de Educación, 339, 859-881.*
- Sales, M^a A. (1997). *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.*
- Suriá, R. (2011). *Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(1), 197-216.*
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO para la diversidad cultural. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html*

CONTRASTE DE RESULTADOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y DE ELABORACIÓN PROPIA SOBRE ORTOGRAFÍA DEL ALUMNADO

CONTRAST OF RESULTS OF STANDARDIZED TESTS AND OF OWN ELABORATION ON STUDENTS SPELLING

Ana María López Jaén¹

Resumen

En la actualidad, son numerosos los casos de alumnos que presentan dificultades en la lectoescritura interfiriendo directamente en su rendimiento escolar. La escasez de estudios en este sentido, sobre todo relativos a la escritura, y de pruebas de evaluación psicopedagógica para su aplicación en el aula ha sido uno de los motivos que ha impulsado la realización de este estudio. Con esta investigación se pretende evaluar la escritura utilizando el dictado de un texto elaborado ad hoc, contrastándola con algunas tareas destinadas tradicionalmente para evaluar la ortografía, que conforman la batería de evaluación de los PROCesos EScritores (PROESC) de Cuetos, Ramos y Ruano (2002). En suma, el estudio se caracteriza por su diseño no experimental, de tipo correlativo. La muestra estuvo formada por 30 alumnos (20 niños y 10 niñas), escolarizados en 1º de Enseñanza

Abstract

At present, there are numerous cases of pupils with difficulties in reading and writing that directly interfere with their school performance. The shortage of studies in this sense, especially concerning writing, and of tests of psychopedagogical evaluation in the classroom has been one of the reasons that have driven the making of this study. The aim of this research is to evaluate the writing using the dictation of a text ad hoc, contrasting it with some tasks traditionally used to evaluate the spelling, which make up the battery of evaluation of the writing processes (PROESC) of Cuetos, Ramos and Ruano (2002). In short, this study is characterized by its non-experimental, correlational design. The sample consisted of 30 students (20 boys and 10 girls), enrolled in the 1st year of ESO, considering the ideal moment to implement specific programs to optimize the study dimensions. The results indicate high and moderate

¹ Orientadora de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, alojaen4@hotmail.com

Secundaria Obligatoria (ESO) (12 años, aprox.), considerándose el momento idóneo para implementar programas específicos de optimización de la dimensión objeto de estudio. Los resultados indican altas y moderadas correlaciones entre los aspectos evaluados que otorgan validez al texto elaborado al cumplirse, en gran medida, las hipótesis planteadas en dicha investigación.

Palabras Clave: Transcripción escrita, Instrumentos de evaluación de la escritura, Evaluación de la ortografía.

correlations between the evaluated aspects that validate the text elaborated, fulfilling, to a large extent, the hypotheses raised in this research.

Keywords: Written transcription, Writing evaluation instruments, Spelling assessment.

INTRODUCCIÓN

Dentro del lenguaje, la investigación sobre la escritura ha ido y sigue yendo a la zaga de la investigación de la otra cara de la comunicación escrita, la lectura (Salvador, 2008), y aún más de la comunicación oral. El aprendizaje de la escritura se considera “un proceso psicológico complejo que permite a las personas comunicar ideas a través de signos gráficos que representan los elementos del lenguaje oral” (Ellis y Young, 1992, en Rivas-Torres y López-Gómez, 2017, p.74). En esta investigación se ha optado por la evaluación del producto de la escritura, centrándonos en su fase más mensurable, la transcripción textual, y en concreto en la dimensión de la ortografía. Para su adquisición, se requiere de memoria suficiente para almacenar la representación visual de las palabras, una adecuada discriminación visual, una correcta adquisición fonema-grafema y por supuesto el dominio de la conciencia fonológica. En la actualidad, proliferan estudiantes que finalizan sus estudios obligatorios sin alcanzar niveles básicos en sus dominios ortográficos de escritura. La bibliografía existente remite a estudios como el llevado a cabo por Cervera e Ygual (2006) donde se analizan los diferentes errores ortográficos que cometen los escolares relacionados con procesos perceptivo-lingüístico, metalingüísticos, de memoria operativa, procesos de memoria a largo plazo, etc.,

proponiendo, debido a su importancia, una metodología específica para el tratamiento de los procesos afectados.

En la práctica educativa uno de los principales motivos de derivación al profesional de la orientación está relacionado con el caso de alumnos que presentan dificultades que afectan directamente a los procesos generales de lectura y escritura, en tanto que habilidades académicas básicas (junto con el cálculo), y en las dimensiones anteriores específicas, en particular. Dichas dificultades preocupan, en gran medida, a familias y profesores, ya que repercuten tanto a nivel académico como emocional, generando un rendimiento académico inferior, en comparación con el alumnado que no presenta ninguna dificultad. Del mismo modo, “la imagen social se deteriora y repercute de forma importante en la propia autoestima” (Miranda-Casas, Vidal-Abarca, Soriano- Ferrer, 2003, en Cervera e Ygual, (2006, p.117). Por otra parte, es sabida la afectación notable de la dislexia y la disortografía en la autoestima del alumno. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), DSM-5, de la APA (American Psychiatric Association, 2014), establece la categoría del Trastorno específico del aprendizaje, referido a la existencia de dificultades en el aprendizaje y en las habilidades académicas afectadas que están sustancial y cuantificablemente por debajo de lo esperado para la edad cronológica del alumno e interfieren

significativamente en su rendimiento académico y laboral, o bien en actividades de su vida cotidiana, que se confirman con pruebas estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. Por otra parte, Bilbao y Santa Olalla (2002) clasifican los trastornos de la escritura según la complejidad de los procesos afectados:

- Procesos básicos: implicados en la escritura de palabras:
 - Disortografía natural: disgrafía central fonológica.
 - Disortografía visual: disgrafía central superficial
 - Disortografía mixta: disgrafía central profunda.
- Procesos complejos: implicados en la composición de textos:
 - Dificultades de autorregulación (los procesos de planificación y revisión no se desarrollan de forma adecuada).
 - Dificultades de textualización: no se explicita la microestructura ni macroestructura del texto, existen problemas gramaticales y sintácticos o falta de coherencia y/o concordancia.
- Procesos motores: implicados en la escritura a mano:
 - Disgrafía periférica: supone alteraciones en la grafía (deformación, no seguir el trazo...) o al configurar el texto (tamaño irregular de las letras, no mantener la linealidad o no separar adecuadamente las palabras.

En la actualidad, para la evaluación de la escritura suelen utilizarse pruebas psicopedagógicas que, en general, se administran de forma individual y que, desde una dimensión más global, abordan diferentes aspectos, demandando un tiempo extenso tanto para su administración como la posterior corrección. Este estudio se va a centrar en la comparación de los resultados obtenidos en la evaluación de la escritura utilizando, para ello, el dictado de un texto elaborado ad hoc, cuya validez vendrá del apego de los resultados obtenidos en algunas tareas de las que conforman la batería de evaluación de los PROcesos EScriptores (PROESC) relacionadas con la ortografía. De hecho, la propuesta de partida es que una vez validado el texto podrá complementarse con la batería estandarizada anterior, uno para detectar las dificultades y advertir su naturaleza, otro para identificarlas definitivamente y situarlas detalladamente. Todo ello bajo el convencimiento de que la riqueza de la información recogida es la base del éxito de la evaluación y posterior intervención ajustada.

Se plantean, pues, como objetivos principales de este trabajo: a) evaluar la ortografía en alumnos de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), en el marco del aula, a través de la prueba del PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) relacionadas con la ortografía y del dictado de un texto elaborado ad hoc

teniendo en cuenta las reglas ortográficas que figuran en la Real Academia Española (en adelante RAE) y son asumidas como contenido curricular del nivel elegido, 1º de ESO; b) procurar la validación del texto en tanto que instrumento de evaluación gráfica y ortográfica de acuerdo con su correlación con los resultados coincidentes con los obtenidos mediante el instrumento estandarizado anteriores (PROESC).

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Elaborar un texto ad hoc, para su dictado, que contenga deliberadamente convencionalismos ortográficos propios del nivel curricular del inicio de la etapa de educación secundaria obligatorios, concretamente 1º de ESO.

- Validar dicho texto por juicio de expertos (profesores especialistas del área de lengua castellana y literatura pertenecientes al cuerpo de profesores de ESO, toda vez que ha sido validado por el contenido curricular de la etapa con la que se corresponde su aplicación, derivada a su vez de los contenidos de la RAE.

- Seleccionar las actividades que van a ser administradas del PROESC, por su pertinencia para la investigación.

- Contrastar los resultados obtenidos en prueba estandarizada PROESC y texto de elaboración propia.

- Correlacionar la variable dependiente, ortografía, y las variables independientes: existencia de NEAE, alumnos repetidores, libros leídos

durante el curso escolar, así como sexo y la edad.

METODOLOGÍA

Diseño y paradigma de investigación

Teniendo en cuenta las variables que forman parte de este estudio y las pretensiones del mismo se va a llevar a cabo un estudio transversal no experimental, principalmente correlativo entre puntuaciones obtenidas en el programa PROESC y las obtenidas a través del texto elaborado, aunque con cierta esencia descriptiva sobre la competencia ortográfica del alumnado.

Población y muestra

Este estudio se va a llevar a cabo en un Instituto de ESO (IES) ubicado en una zona rural de la provincia de Almería (España). El nivel socioeconómico de dicho municipio es medio, fundamentalmente, sus habitantes se dedican a la agricultura, sobre todo, en invernaderos. La artesanía, concretamente, la alfarería es famosa en esta zona, al igual que la industria conservera y encurtidos. La muestra seleccionada para llevar a cabo este estudio está compuesta por 30 alumnos de 1º de ESO, siendo 20 niños (66,6%) y 10 niñas (33,3%). Cuentan con una media de edad de 12,60 años (con una desviación típica de 0,770). El total de alumnado proviene de Centros de Educación de

Infantil y Primaria adscritos al IES donde se ha realizado el estudio. Cinco alumnos están repitiendo 1º de la ESO habiendo mostrado una pequeña evolución en su trayectoria escolar, durante este curso académico, aunque se hace evidente su desmotivación y desinterés hacia los aspectos curriculares. Una alumna ha requerido de la medida de la repetición en otro curso diferente al actual. Por otra parte, 2 alumnos presentan necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE) uno de ellos, relacionadas con dificultades de aprendizaje de la lectura o dislexia y el otro compatible con las dificultades de aprendizaje relacionadas con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Ambos alumnos cuentan con la evaluación psicopedagógica necesaria para determinar las diferentes NEAE expuestas, así como, con los recursos necesarios para ofrecer una respuesta educativa apropiada a sus dificultades.

Instrumentos de evaluación

Dos son las herramientas que se han utilizado para la recogida de los datos para su investigación:

1. TEXTO AD HOC en el que se tendrán en cuenta las reglas ortográficas que tienen que ser adquiridas en 1º ESO. Dada la trascendencia del mismo en el proceso de la investigación, se presenta a continuación:

“Al abrir la puerta de casa se encontró todo desordenado: las sillas boca abajo, los muebles nuevos destrozados, los objetos que estos portaban esparcidos por el suelo (incluido el bonsái), huevos rotos en el sofá y un sonido continuo semejante al que emiten las agujas del reloj. Ante tal situación, Antonio fue a ver qué había pasado. Decidió subir la escalera. Expectante y tembloroso fue visualizando cada una de las dependencias de su hogar sin dar crédito a lo que estaba viendo.

- ¡Nos han robado!, gritó, ¡nos han robado!

Antonio sentía cómo su corazón se iba acelerando. De repente, oyó un crujido; sin pensarlo cogió un paraguas que encontró tirado en el suelo y se dirigió activa y enérgicamente hacia la biblioteca.

- ¡Hay una huella! -exclamó - ¿quién es? -preguntó-. ¡Yo sé que estás ahí! ¡Te advierto, voy armado!, ¡he llamado a la policía y te llevará a la cárcel!

En ese mismo momento, vio cómo un gato saltaba por la ventana con un trozo de bizcocho en la boca y a una persona saltar la valla que separa su vivienda de la del vecino inglés, cuyo perro aullaba mientras estaba echando agua al árbol de haya. Inmediatamente cogió su teléfono móvil para avisar a la policía. De pronto, recordó que en su caja fuerte tenía guardado el regalo que había comprado para el cumpleaños de su madre.

-¿Lo habrán robado? - se preguntó. Buscó la llave en su mochila e, inquieto,

se dirigió hacia la caja fuerte, la cual estaba intacta con el presente envuelto en papel plateado y un lazo rojo. A pesar de todo lo acontecido, este último hecho generó en Antonio una alegría inmensa, restando importancia a lo anterior. De repente, sintió cómo alguien lo zarandeaba: era su madre que lo despertaba, como cada mañana, para ir al colegio.”

- REGLAS DE ACENTUACIÓN (45 palabras en total acentuadas). Incluye TILDE DIACRÍTICA (1 palabra en la que se utiliza la tilde diacrítica: sé).

- MAYÚSCULAS (19 en total).

- GNOS DE PUNTUACIÓN:

a. Comas (20 en total).

b. Puntos (14 en total).

c. Dos puntos (2 en total).

d. Punto y coma (1 en total).

e. Rayas y guiones (8 en total).

f. Signos de interrogación (2 en total) y signos de admiración (6 en total).

- REGLAS ORTOGRÁFICAS, siguiendo las establecidas por la Real Academia Española:

a. Reglas b/v:

- Palabras del texto que se escriben con B (16): muebles, portaban, había, subir, estaba, iba, biblioteca, saltaba, bizcocho, aullaba, estaba, había, habrán, estaba, zarandeaba, despertaba.

- Palabras del texto que cumplen la regla de la V (4): nuevos, huevos, activa y advertir.

b. Reglas g/j:

- Palabras del texto que cumplen la regla de la G (6): gritó, energicamente, cogió, dirigió, cogió y dirigió.

- Palabras del texto que cumplen la regla de la J (1): Crujido.

c. Reglas y/ll:

- Palabras del texto que siguen la regla de la Y (8): bonsái, y (5), oyó, e.

- Palabras del texto que siguen la regla de la LL (2): silla y huella.

d. Regla h:

- Palabras del texto que siguen esta regla (7): huella, había, había, habrán, huevos, han y han.

e. Diferencias entre “a ver” y “haber”:

- Palabras del texto que siguen alguna de estas reglas (1): a ver

f. Diferencias entre “haya”-“halla”-“aya”:

- Palabras del texto que siguen alguna de estas reglas (1): haya.

g. Diferencias entre “hecho” y “echo”.

- Palabras del texto que siguen alguna de estas reglas (2): echando y hecho.

- Se distribuyó el texto de elaboración propia y un cuestionario para el profesorado de validación del contenido del texto y su procedimiento de pasación.

2. Algunas tareas de la BATERÍA DE EVALUACIÓN DE PROCESOS DE LA ESCRITURA (PROESC) de Cuetos, Ramos y Ruano (2002), concretamente las que evalúan la ortografía natural,

reglada, mayúsculas, signos de puntuación y acentos, es decir, el dictado de palabras, pseudopalabras y de frases. La prueba está baremada por cursos derivándose a partir de la puntuación directa la existencia o no de dificultades. Las actividades concretas del PROESC a las que se somete al alumnado objeto de dicha investigación son las siguientes:

- **DICTADO DE PALABRAS:** evalúa la ortografía arbitraria y reglada respectivamente:

Lista A: Jefe, bulto, ojera, mayor, humano, valiente, bolsa, genio, zanahoria, lluvia, yegua, harina, balanza, llevar, coger, venir, urbano, llave, vulgar, echar, bomba, inyectar, volcar, milla, ahorro.

Lista B: burla, cantaba, reservar, octava, hueso, rey, debilidad, coraje, conservar, tiempo, recibir, alrededor, cepillo, contabilidad, Israel, buey, pensaba, arcilla, busto, grave, viaje, enredo, huerta, escribir, sombra.

- **DICTADO DE PSEUDOPALABRAS:** Olcho, sirulo, urdol, ropledo, galco, crimal, erbol, blo-ma, grañol, drubar, fley, zampeño, huefo, alrida, busfe, ampo, salpillo, burco, seraba, huema, remba, proy, gurdaba, onreda, grodilla. Las palabras que siguen a la número 11 siguen reglas ortográficas.

- **DICTADO DE FRASES:** se evalúan los acentos, mayúsculas y signos de puntuación:

Juan cogió el libro de química se fue a estudiar al salón.

- Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su primo

Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia.

- Su hermana Sandra le preparó un café con leche y azúcar y se lo puso encima del mármol de la mesa.

- Le preguntó a Juan: ¿Tienes un lápiz?

- Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?

- Por supuesto!

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un documento dirigido al centro educativo donde se ha llevado a cabo el trabajo de investigación en el que se exponía formalmente una solicitud para llevar a cabo dicho estudio, detallando la muestra escogida, así como los objetivos principales que se pretendían llevar a cabo en dicha investigación. Dicho escrito fue presentado y expuesto al Consejo Escolar, siendo aprobado, posteriormente por dicho órgano colegiado.

Posteriormente, se elaboró un documento en el que los padres del alumnado perteneciente a la muestra fueron informados de la investigación, autorizando a la persona responsable de la investigación de su realización con los participantes elegidos.

Se decidió llevar a cabo la administración de las diferentes pruebas durante una sesión, aprovechando una hora de lengua castellana y literatura (martes y miércoles de 9.30h a 10.30h y de

10.30h a 11.30h respectivamente:

Durante esta sesión se procedió a la pasación de las diferentes tareas elegidas del PROESC, así como el dictado del texto elaborado ad hoc en 1º A y 1º B.

A la hora de corregir el texto, se tienen que registrar los aciertos y errores cometidos en las palabras que siguen las reglas ortográficas especificadas anteriormente, siendo dichos errores los que marcarán las directrices principales para el desarrollo del programa de intervención correspondiente.

Con respecto a los signos de puntuación, mayúsculas y acentos, los destinatarios de un programa de intervención serán los alumnos y alumnas que cometan un número determinado de errores atendiendo a las medias obtenidas según los errores cometidos, en el análisis de los datos realizados:

- Signos de puntuación:
 - Comas: 14 errores.
 - Puntos: 9 errores.
 - Dos puntos: 2 errores.
 - Punto y coma: 1 error.
 - Guiones: 7 errores.
 - Signo de interrogación: 1 error.
 - Signo de admiración: 3 errores.

- Mayúsculas: 9 errores.
- Acentos: 20 errores.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el

programa estadístico informático EZanalyze versión 3.0 y el SPSS versión 22.0.

Se han calculado los porcentajes y estadísticos descriptivos de algunas de las variables objeto de estudio. Se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson para llevar a cabo el cálculo de las correlaciones entre diferentes variables cuantitativas. Así mismo, se ha empleado la U de Mann Withney para detectar las posibles influencias de variables independientes (sexo, existencia de NEAE,..) en las dependientes.

RESULTADOS

Tras la evaluación del PROESC y del texto se obtienen los siguientes resultados:

A) Resultados entre PROESC y texto:

Se trata de los resultados obtenidos entre las diferentes dimensiones evaluadas en el PROESC y los del texto (por separado) ($p < 0,05$):

- La media de palabras acentuadas que escribe correctamente la muestra de alumnos en el PROESC es 8,4, siendo el total de palabras acentuadas 15 ($s=5,43$), mientras que en el texto es de 23,33, siendo el total de 45 ($s=15,82$). Las palabras acentuadas correctamente en el PROESC y en el texto manifiestan una correlación alta y directa ($r=0,934$; $p=0,00$)

- Centrándonos en las palabras que siguen determinadas reglas

ortográficas, en el PROESC se obtiene una media de 42,07 palabras escritas de forma correcta ($s=20,24$), del total 75, mientras que en el texto la media obtenida es de 33,76 ($s= 8,72$), del total de 47, de manera que, las palabras que se rigen por reglas ortográficas en el PROESC correlaciona de forma moderada con las del texto ($r=0,431$; $p=0,02$).

- En lo que respecta a las palabras escritas en mayúscula, en el PROESC se obtiene una media de 8,36 palabras escritas correctamente ($s=2,79$), de un total de 10 mientras que ($r=0,527$; $p=0,00$).

B. Resultados entre diferentes subcompetencias ortográficas

Obtenidas las correlaciones entre las diferentes dimensiones nos aportan los siguientes datos ($p<0,05$):

- A mayor número de palabras acentuadas en el PROESC escritas correctamente, mayor número de palabras mayúsculas escritas correctamente en el PROESC ($r=0,632$; $p=0,00$), mayor número de palabras correcta que se rigen por reglas ortográficas en el texto ($r=0,781$; $p=0,00$), mejor uso de signos de puntuación del texto ($r=0,724$; $p=0,00$) y mayor número de aciertos en todos los aspectos globales evaluados en el texto ($r=0,901$; $p=0,00$).

- Se encuentran relaciones altas y directas también entre las palabras que se rigen por reglas ortográficas, escritas correctamente, en el PROESC con el total de las dimensiones evaluadas en dicha prueba ($r=0,948$; $p=0,00$).

- Las palabras mayúsculas escritas de forma correcta en el PROESC correlacionan directamente y con intensidad con el total de las dimensiones evaluadas en dicha prueba ($r=0,642$; $p=0,00$). Asimismo, centrándonos en el texto se obtienen correlaciones altas y directas con las palabras que se rigen por reglas ortográficas escritas de forma adecuada ($r=0,767$; $p=0,00$), también con las palabras mayúsculas ($r=0,674$; $p=0,00$), los signos de puntuación ($r=0,625$; $p=0,00$) y con todos los aspectos evaluados en el dicho fragmento ($r=0,711$; $p=0,00$).

- A mayor número de signos de puntuación escritos correctamente y evaluados por el PROESC, mayor número del total de aciertos en el total de las dimensiones evaluadas por la prueba ($r=0,699$; $p=0,00$).

- El total de las dimensiones evaluadas por el PROESC correlaciona de forma directa con las palabras que siguen reglas ortográficas y que han sido escritas correctamente ($r=0,646$; $p=0,00$).

- A mayor número de palabras acentuadas escritas correctamente en el texto, mayor número de palabras que se rigen por reglas ortográficas ($r=0,816$; $p=0,00$) y mejor uso de signos de puntuación ($r=0,742$; $p=0,00$) escritos de forma adecuada. Del mismo modo, se obtiene una alta correlación con el total de los aspectos evaluados en dicho fragmento ($r=0,940$; $p=0,00$).

- Se consigue una correlación alta entre

el número de palabras escritas de forma correcta y que se rigen por reglas ortográficas en el texto con los signos de puntuación reflejados de forma apropiada en dicho fragmento ($r=0,760$; $p=0,00$), así como con el total de las dimensiones que evalúa dicho texto ($r=0,908$; $p=0,00$).

- A mayor número de palabras mayúsculas escritas correctamente en el texto mayor número de signos de puntuación reflejados de forma adecuada en dicho fragmento ($r=0,822$;

$p=0,00$) y mayor puntuación en el total de aspectos evaluados en el mismo ($r=0,715$; $p=0,00$).

- Existe una correlación alta y directa entre los signos de puntuación detallados correctamente en el texto y el total de los aspectos evaluados en dicho fragmento ($r=0,903$; $p=0,00$).

A continuación se presenta visualmente las relaciones entre distintos aspectos o subcompetencias ortográficas que correlacionan entre sí (Cfr. Figura 1).

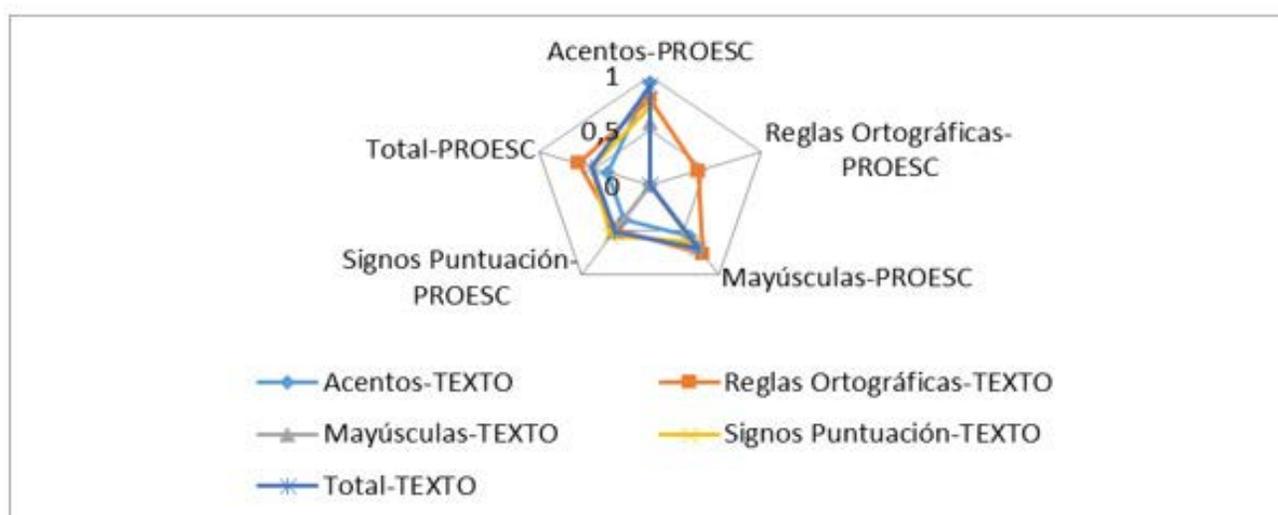


Figura 1. Correlaciones entre las diferentes dimensiones del PROESC y TEXTO

En respuesta al objetivo sobre la posible existencia de diferencias por sexo, el estadístico de la U de Mann Withney, resuelve la inexistencia de diferencias significativas ($p>0,05$), salvo en:

a. Palabras que se rigen por reglas ortográficas del PROESC donde la media de las niñas es 21 y la de los niños 14,25, siendo tal diferencia significativa ($p=0,015$).

b. Resultados obtenidos en los signos de puntuación del PROESC, siendo la media de las chicas 21,40 y la de los chicos 12,55, consiguiendo diferencias significativas ($p=0,008$).

c. Total de las dimensiones evaluadas en el PROESC, con una media en niñas de 20,60 y en niños de 12,95, logrando diferencias significativas ($p=0,025$).

Por último, los libros leídos durante el curso escolar marcan la diferencia entre los lectores que escriben correctamente las palabras que se rigen por ortografía reglada en el PROESC, obteniendo diferencias significativas ($p=0,008$) y en el total de las dimensiones evaluadas ($p=0,017$), así como en los signos de puntuación ($p=0,022$).

DISCUSIÓN

Por medio de este estudio se ha pretendido evaluar la ortografía en el marco del aula, a través de pruebas estandarizadas y de elaboración propia, mediante un dictado, en el que se han analizado diferentes dimensiones (acentos, palabras que se rigen por reglas ortográficas, mayúsculas y signos de puntuación).

Respecto al estudio que se presenta sobre la comparación de una prueba estandarizada y el texto para valorar diferentes aspectos referidos a la ortografía, se ha encontrado únicamente un estudio similar cuyo objetivo fue determinar la relación entre un conjunto de tareas de escritura y la memoria auditiva inmediata utilizando un Test de Memoria Auditiva Inmediata y la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) (Ventura y Caycho, 2017). En relación con las tareas de escritura, los resultados comparativos señalan que las mujeres presentan mejor desempeño que los varones en lo referente al dictado de pseudopalabras

con ortografía reglada y pseudopalabras total, aunque en ambos casos no se observa una significancia práctica de los resultados. Desde una perspectiva neuropsicológica, se sugiere que el mejor rendimiento de las mujeres en comparación con los hombres en escritura estaría relacionado con diferencias cognitivas asociadas a una diferenciación anatómica y funcional entre los hemisferios cerebrales (Gil et al., 2003, en Ventura y Caycho, 2017). Del mismo modo, la diferenciación interhemisférica sería producto de una mayor y más rápida tasa de maduración física y cerebral de las mujeres (García, 2003). Por otro lado, el mejor rendimiento de las mujeres en la escritura de pseudopalabras expresaría el uso de la ruta fonológica, permitiendo una adecuada conversión fonema-grafema y, por consiguiente, un buen funcionamiento de la región anterior del giro supramarginal del cerebro (Dioses et al., 2014; García, Madrazo y Viñals, 2002; Sánchez, 2006). Estos resultados coinciden con los encontrados en este trabajo de investigación en el que se concluye una mayor ejecución de las niñas en el dictado de palabras que se rigen por reglas ortográficas (dictado de palabras y pseudopalabras), signos de puntuación y el total de las dimensiones evaluadas con el PROESC.

El PROESC surgió cuando no se disponían apenas de pruebas estandarizadas para evaluar la escritura. Se demostró que las

puntuaciones medias obtenidas en las diferentes tareas de la prueba se estabilizaban en educación secundaria, debido a que a estas edades los procesos y subprocesos que evalúa la prueba están consolidados y automatizados en los sujetos que no presentan dificultades. Los análisis estadísticos que se llevan a cabo con dicha prueba indican que goza de una buena consistencia interna (grado en que covarían los ítems del test). Respecto a la validez, los resultados fueron buenos, sin embargo, los autores se mostraron cautos en dicha afirmación ya que eran conscientes de la necesidad de ser prudentes con una prueba que acababa de comenzar a caminar. En sintonía con ello, reclamamos esa misma cautela para los resultados de esta investigación, cuyas limitaciones serán indicadas más adelante.

CONCLUSIONES

En este estudio se ha focalizado la atención en la escritura, haciendo hincapié en el producto de dicho proceso, y más concretamente en la ortografía. A la luz de los resultados obtenidos, existe una correlación media-alta entre las diferentes dimensiones de ambas pruebas (PROESC y texto). Dicha correspondencia se produce de dos maneras:

- Cada dimensión con su correspondiente en la otra prueba (acentos y mayúsculas).

- Cada dimensión de cada prueba con el resto de dimensiones de ambas pruebas.

En definitiva, los resultados obtenidos indican una correlación media y alta entre la mayoría de las dimensiones evaluadas en las pruebas estandarizadas y en el texto, lo que resalta la eficacia del mismo en tanto que instrumento de evaluación masivo de competencia ortográfica.

La variable libros leídos durante el curso escolar, sólo correlaciona con algunas dimensiones del PROESC, sin embargo, con las del texto, no existe correlación alguna.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Los resultados obtenidos en algunas de las variables no han sido suficientes para poder enriquecer el estudio. El total de participantes que utilizan la mano izquierda al escribir, los que presentan NEAE y en los que se ha llevado a cabo la medida de atención a la diversidad referente a la repetición ha sido mínimo en comparación con los datos obtenidos en el grupo contrario. La existencia de tal desequilibrio en las puntuaciones de ambos grupos y la testimonialidad de la conformación de los grupos con las variables independientes anteriores desaconseja llevar a cabo el análisis utilizando pruebas paramétricas como la *t* de student.

Este estudio podría enriquecerse si se aumenta el tamaño de la muestra

presentándose, entonces, mayor probabilidad de que las variables cuyas puntuaciones obtenidas no han sido homogéneas en los diferentes grupos resultaran más equilibradas.

Por otra parte, podría resultar interesante expandir este estudio a otros cursos, bien en forma de diseño transversal, o incluso mediante un estudio longitudinal, en el que se observarían las diferencias existentes a lo largo de las diferentes edades, su posible progreso o estancamiento, como apuntan algunas investigaciones (Rodríguez y Gallego, 2017).

Conviene indicar que estamos ante la primera fase de un estudio cuyo fin último es baremar el texto elaborado ad hoc para que los docentes puedan determinar de forma masiva, en grupo-clase, el nivel de ortografía y, sobre todo, advertir la existencia de dificultades en el alumnado, que cabrían ser identificadas y debidamente baremadas de forma individual, en su caso, acudiendo al instrumento validado para ello y empleado en esta investigación (PROESC) con el objetivo de poder llevar a cabo una intervención adecuada y ajustada y a la mayor brevedad posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Argentina: Editorial médica panamericana.*
- Bilbao, M. C. y Santa-Olalla, G. (2002). *Dificultades de aprendizaje en la escritura: conceptos generales. En M.E. del Campo (ed.). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, (2), (pp. 429-462). Madrid: Sanz y Torres.*
- Cervera-Mérida, J. F. e Ygual-Fernández, A. (2006). *Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. Revista de Neurología, 42, 117-126.*
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J. L. y Ruano Hernández, E. (2002). *Evaluación de los procesos de la escritura (PROESC). Madrid: TEA.*
- Dioses, A., Matalinares M., Velázquez, C., Cuzcano, A., Chavez, J., Guevara, C., Echavarría, L., Díaz, D. & Salas, D. (2014). *Proceso léxico, sintáctico y semántico del lenguaje y rendimiento ortográfico en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria: enfoque neuropsicológico cognitivo. Revista de Investigación en Psicología, 17(1), 121-138.*
- Rivas-Torres., R. M. y López-Gómez, S. (2017). *La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. Pensamiento psicológico, 15 (1), 73-86.*

- García, E. (2003). *Neuropsicología y género. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 23 (86), 2175-2186.
- García, J., Madrazo, M. y Viñals, F. (2002). *Alteraciones del procesamiento de la escritura: la disgrafía superficial. Revista Española de Neuropsicología*, 4 (4), 283-300. doi: 10.4321/s0211-5735200300020002
- Rodríguez, A. y Gallego, J. L. (2017). *Aprendiendo a escribir durante la enseñanza obligatoria, ¿deseo o realidad? Calidoscopio*, 15 (1), 106-125. doi: 10.4013/cld.2017.151.09
- Sánchez, N.A. (2006). *Estudio de la Agrafía. Clasificación de las alteraciones de la escritura y su rehabilitación. Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, 51 (1), 38-43. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/naotomex/aom-006/aom061h.pdf>
- Ventura, J. L. y Caycho, T. (2017). *Tareas de escritura y memoria auditiva inmediata en escolares Peruanos. Revista Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 21-69. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.144>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNADO CON PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL

INTERVENTION'S PROJECT FOR THE STUDENT WITH CEREBRAL PARALYSIS

María Victoria Melguizo Valdivia¹

Resumen

Se presenta un Programa de Intervención para un alumno con Parálisis Cerebral Infantil abordando la comunicación y el lenguaje. Se aplicó a un alumno de Educación Infantil (7 años), de un centro específico de la provincia de Granada. Se utilizó un enfoque globalizador aproximando al escolar a lo que ha de aprender de un modo significativo e integrado. Se han utilizado diversos métodos de aprendizaje combinados y estructurados para proporcionar al alumno las herramientas comunicativas necesarias para que se desenvuelva con éxito en cualquier situación socio-comunicativa. Desde el punto de vista lingüístico, se considera de vital importancia proporcionar herramientas, métodos y recursos al alumno para potenciar la emisión de palabras bisílabas, bilabiales, fonemas y vocales emparejadas. Asimismo, con este programa es esencial que el alumno exprese sus emociones, deseos y se

Abstract

This end of degree project will be carried out an Intervention Program for students with Cerebral Paralysis for children addressing communication and development. We will work with a student of Pre-school Education, a specific school from province of Granada. A globalizing approach will be used to bring the school closer to what it has to learn in a meaningful and integrated way. As an essential instrument, various combined and structured learning methods have been used to provide the student with the communicative tools necessary to succeed in any situation socio-communicative. From the educational point of view, I consider it vital to provide tools, methods and resources to the student to promote emission of bi-syllable, bilabial words, phonemes and matched vowels. Likewise, with this program it is essential that the student can express their emotions, desires and

¹ Licenciada en Magisterio, mención de necesidades educativas especiales. Guerrero12mv@correo.ugr.es

desenvuelva en el contexto social, familiar y académico para ser entendido con mayor facilidad. Tras la aplicación del Programa de Intervención, se apreció una notable evolución en el escolar gracias a su ejecución coordinada entre el centro y la familia. No obstante, debido a las características del alumno, se deben seguir potenciando dichos aprendizajes para potenciar y seguir avanzando en la expresión oral y escrita deseada.

Palabras clave: Parálisis Cerebral Infantil, Problemas comunicativos, Programas de intervención.

as mentioned above, unfolds in the social, family and academic context to be understood easily. After the implementation of the Intervention Program, there was a remarkable evolution in the school thanks to the coordination and participation of this school with the family. Nevertheless, due to the limitations of the student, it should continue to promote such learning in the child to improve the desired oral and written expression.

Keywords: Cerebral Paralysis, pre-schoolers, Communicative problems, Intervention's project.

INTRODUCCIÓN

En 1860 William Little ofreció, por primera vez, una descripción médica de un trastorno que afectaba a los niños en los primeros años de vida y que se caracterizada principalmente por la limitación motora (Robaina, Riesgo y Robaina, 2007). Éste se conoció durante un extenso período como Síndrome de Little. Sin embargo, este concepto ha ido evolucionando, siendo conocido actualmente como Parálisis Cerebral Infantil (PCI), hasta los 16 años. Más recientemente, en el artículo “A report: definition and clasification of cerebral palsy, April 2006” de Rosebaum, Paneth, Levinton, Goldstein y Bax (2007) está recogida esta actual y consensuada definición de la Parálisis Cerebral Infantil:

“Trastorno permanente del desarrollo del movimiento y de la postura, que causa limitaciones en la actividad y que son atribuidos a alteraciones no progresivas ocurridas en el desarrollo cerebral del feto o del lactante” (p. 14).

Pese a la variedad coetánea de conceptos existen “diversas consideraciones comunes sobre la PCI” (Xhardez, 1992, p.14). Es sabido que se trata de una lesión irreversible; ahora bien, definitiva pero no progresiva. Empero, las limitaciones y competencias varían según las condiciones personales y ambientales de cada sujeto. Sin embargo, la

limitación motora es una característica elemental de esta enfermedad. Por otra parte, es usual que los sujetos con PCI presenten problemas asociados a su caso (García, 1999). Estos hacen alusión a problemas perceptivos, conductuales, comunicativos, afectivos y problemas de deglución/succión que dan lugar a déficits nutricionales. Asimismo, se puede hallar en el paciente de PCI una disfunción de vejiga, problemas gastrointestinales, estreñimiento y problemas de audición o visión.

Al no poder recoger toda la información detallada relativa a la PCI, se remite al lector interesado a la literatura especializada contenida en la bibliografía, centrándome en las próximas páginas en la presentación del Programa de Intervención Individualizado para trabajar con un alumno que presenta la enfermedad mencionada. Este proyecto en cuestión es individualizado aunque puede ser referente para la creación de otro programa para otros alumnos con PCI o para la personalización para casos similares de PCI. A este respecto, incidir que también su ejecución, como el programa, es individual, ya que persigue satisfacer o mejorar las carencias y dificultades concretas que el alumno en cuestión presenta, de ahí la necesidad de su personalización en otros casos. En suma, con su diseño e implementación personalizados se persigue que realmente se produzca una evolución progresiva en el escolar de acuerdo con los objetivos deseados.

A fin de centrar el tema, inicialmente se preciarán los datos estadísticos de la PCI, seguido de la justificación del programa y las características propias del alumno.

¿Por qué para la PCI?

La PCI se ha convertido en la causa más frecuente de discapacidad física entre la población Infantil. Las estadísticas indican que nacen dos niños con PCI por cada 1000 niños neonatos vivos, lo que supone que

cada año, nacen con esta enfermedad o la desarrollan alrededor de 1500 bebés (Rosen y Dickinson, 1992). Según la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud se estima que casi catorce mil personas de 6 a 24 años sufren en España este tipo de Parálisis. Observando la tabla siguiente (Tabla 1) se aprecia que es un número elevado, situándose en primer lugar las personas de 65 a 79 años y las personas de 25 a 44 años (Madrigal, 2007b).

Tabla 1.

Personas con Parálisis Cerebral mayores de 6 años, según género y edad

	Hombres	Mujeres	Total
6 a 24 años (3)	7.817	5.874	13.692
25 a 44 años (1)	8.001	5.984	13.985
44 a 64 años	4.447	2.290	6.736
65 a 79 años (2)	8.479	5.262	13.741
80+	3.846	5.767	9.613
TOTAL	32.590	25.177	57.767

Fuente: Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (INE-IMERSO-ONCE, 1999)

¿Por qué abordar la competencia comunicativa?

En todos los sistemas educativos se resalta la importancia de aprender diversas formas de comunicación y representación en Educación Infantil para comprender el mundo que nos rodea. Más concretamente, mediante el lenguaje se consigue expresar los pensamientos, sentimientos e incluso interactuar con las personas. Por otra parte, aprender a comunicarse implica potenciar la interpretación de mensajes,

mejorar la expresión original, imaginativa y creativa.

Sin embargo, dichos aspectos se ven limitados en el alumnado con PCI. Por ello, se justifica el diseño del Programa de Intervención personalizado que aborde la comunicación y el desarrollo del lenguaje. Del problema de la necesidad de trabajar personalizadas con los discentes con PCI se deriva el objetivo de este trabajo, que consiste en presentar un programa modélico de trabajo de la competencia comunicativa para un

alumno concreto con PCI así como valorar su eficiencia y eficacia.

MÉTODO

El estudio que se presenta sobre valoración de un programa ad hoc para desarrollar la comunicación de un alumno con PCI se inscribe dentro del estudio de caso único. El caso consiste no tanto en el alumno en cuestión y su desarrollo, en general, y comunicativo, en particular, sino en el programa de intervención diseñado ex post facto así como su implementación y valoración. Dada la importancia del alumno y del programa para el estudio se presentan y describen, en primer lugar, el caso del alumno seleccionado y, a continuación, el programa diseñado para él y seguido con él, acompañado del análisis del mismo, lo cual dará lugar a los resultados del estudio que conforman el apartado siguiente.

Descripción del alumno con PCI

Este programa de Intervención se desarrolla con un alumno del segundo ciclo de Educación Infantil (7 años), el cual se encuentra escolarizado en un centro específico de la provincia de Granada (España). Más concretamente, el sujeto se halla en una modalidad de escolarización no integrada de centro específico. Por tanto, necesita una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). Para ello, se realizarán modificaciones en objetivos, contenidos, actividades y

evaluación (Rodríguez, 2015). La causa del síntoma del estudiante es congénita, es decir, obedece a una lesión encefálica responsable de los problemas motores del niño, teniendo lugar en el periodo perinatal. Este término hace alusión a la hemorragia que sufrió la figura materna dando a luz a las 29 semanas de embarazo. Asimismo, cabe resaltar que el sujeto sufrió en el período postnatal una hemorragia cerebral (varios días después del nacimiento). La familia del alumno presenta un nivel socio-económico y cultural bajo, necesitando ayudas económicas que son ofrecidas por el propio centro y el banco de alimentos.

Tal y como se refería con anterioridad en marco teórico sobre la PCI, se trata de una patología compleja de delimitar, ya que el alumno no presenta un síndrome puro, es decir, dentro de él se aprecian diversas características en referencia a Parálisis Espástica, Atetósica y Atáxica (García, 1999, Puyuelo, 2000). El caso particular del presente estudio presenta las siguientes peculiaridades (Cfr. Tabla 2)

Tabla 2.

Afectación de aspectos de movilidad general y cognitivos del sujeto de estudio

Parálisis Espástica	Parálisis <u>Atetósica</u>	Parálisis Atáxica
Fluctuación del tono en situaciones de tensión o estrés.	Tono muscular variable.	Problemas de equilibrio.
Rigidez muscular más predominante en piernas que en brazos.	Temblores en las extremidades inferiores.	Fallos de coordinación, ya que los movimientos voluntarios son torpes.
Problemas respiratorios.	Problemas de deglución.	Menor capacidad intelectual asociada a problemas de percepción, atención, memoria.

Con la tabla de síntomas anterior se puede clasificar al sujeto concreto como con Síndromes Mixtos, es decir, presenta una combinación de características pertenecientes a la Parálisis Espástica, Atetósica y Atáxica (Sánchez y Llorca, 2004).

Descripción del programa diseñado y desarrollado

Para llevar a cabo el Programa de Intervención se deben de tener en

cuenta una serie de objetivos generales pertenecientes a su nivel educativo pero adaptado a su competencia curricular. En efecto, se deben considerar unos objetivos realistas de acuerdo con las posibilidades y necesidades individuales del alumno en cuestión, para la consecución del proyecto. Estos son los siguientes (Cfr. Tabla 3):

Tabla 3.

Contextualización de objetivos de trabajo en la programación didáctica

Objetivos de etapa	Objetivos de área	Objetivos específicos
Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.	Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste al alumno	Leer vocales y las consonantes /p/ y /l/ utilizando el lenguaje oral, escrito, pictográfico y el lenguaje de signos.
Relacionarse con los demás y adquirir las pautas elementales de convivencia.	Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación.	Vocalizar correctamente las palabras formadas
Iniciarse en las habilidades de lectoescritura, en el movimiento, el gesto y el ritmo.	Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños/as y personas adultas.	Afianzar la escritura de vocales y las consonantes /p/ y /l/. Recordar y utilizar conceptos básicos (colores, grande/pequeño, abierto/cerrado...).
		Utilizar adecuadamente los medios de comunicación proporcionados en cualquier situación comunicativa, para ser comprendido por los demás.

En sintonía con los objetivos específicos explícitos en la tabla anterior, se ha vertebrado el programa para el alumno objeto de intervención en las Unidades Didácticas siguientes:

- Unidad Didáctica 1. “El pirata Barba Roja y el tesoro escondido”
- Unidad Didáctica 2. Escritura de vocales y consonantes /p/ y /l/ mediante punteado.
- Unidad Didáctica 3. El trazado de

líneas.

- Unidad Didáctica 4. ¿Cantamos?
- Unidad Didáctica 5. Los instrumentos mágicos.
- Unidad Didáctica 6. La carta de las palabras.
- Unidad Didáctica 7. Trabajamos con “Pipo”.
- Unidad Didáctica 8. ¡Participamos en el teatro!

Cabe señalar que los contenidos propuestos se encuentran vinculados, estructurados y organizados para que no se aprecien lagunas en el aprendizaje del sujeto durante el Programa de Intervención. Inicialmente, se presentará al escolar el relato titulado “El pirata Barba Roja y el tesoro escondido” (Unidad Didáctica 1) el cual aborda todo el contenido del proyecto. Éste, se ofrecerá al alumno de forma gradual para realizar conjuntamente las actividades propuestas que ayudarán al sujeto a comprender el cuento con mayor facilidad y cumplir las expectativas deseadas. Tras ello, se trabajará con las vocales (a, e, i, o, u) y las consonantes (/p/ y /l/) utilizando la expresión oral y escrita (Unidad Didáctica 1-8). De igual modo, con la expresión escrita se abordará el trazado de líneas (Unidad Didáctica 3). Con la Unidad Didáctica 4 y 5, se debe emplear la expresión musical para trabajar conjuntamente las vocales y consonantes a partir de canciones y secuencias rítmicas. Seguidamente, se utilizará el lenguaje oral y el diálogo mediante “la carta de las palabras” y “aprendemos con Pipo” (Unidad Didáctica 6 y 7) abordando nuevamente los contenidos mencionados y los conceptos básicos esenciales para el alumno (grande/pequeño, colores básicos, abierto/cerrado, etc.). Finalmente, con la Unidad Didáctica 8 se realizará un repaso global de los contenidos ejecutando una función teatral del relato principal. De ese modo, se apreciará si el sujeto aún

posee dificultades tras el desarrollo del proyecto.

En cuanto al algoritmo didáctico, es de suma importancia que el alumno aprenda diversas formas de comunicación y representación, de ese modo comprenderá con mayor facilidad el mundo que le rodea. Por ello, se le ofrecerá cinco estrategias/herramientas que serán esenciales para que el alumno se desenvuelva en cualquier situación socio-comunicativa (Bascarán, 1999):

- **Gestos.** El docente se dirigirá al escolar empleando la palabra, el lenguaje de signos o el lenguaje bimodal. El gesto al ser menos abstracto que la palabra es más sencillo de comprender, discriminar y adquirir. Para desarrollar el Programa con el alumno elegido se han considerado 25 palabras acompañadas del lenguaje de signos o bimodal.

- **Sistemas gráficos.** La Comunicación con intercambio de imágenes (PECS) es un sistema alternativo de comunicación que aborda los símbolos pictográficos. Éste es un apoyo de gran utilidad ya que el alumno posee un bajo nivel de abstracción. El sistema consta de una carpeta pictográfica con cartulinas e imágenes para clasificar según la categoría gramatical que corresponda. Actualmente, el alumno posee en la carpeta el color verde relacionado con las acciones, el color amarillo vinculado a las personas y el color blanco para términos diversos (Colman, 2017).

- **Lectura y escritura.** A partir de diversos medios manipulativos, el alumno realiza trazos, líneas y escritura de vocales y consonantes. Para que adquiera dicho proceso, se le proporcionarán relatos para que lea, vocalice y comprenda, relacionándolo a su vez con las imágenes pertinentes.
- **Estrategia musical.** Partiendo del interés y el registro musical del alumno se combina sus preferencias musicales con los pictogramas, el lenguaje bimodal o de signos para que se produzca un aprendizaje integral en el sujeto. Respecto al desarrollo de las sesiones, el Programa de Intervención se desarrolló desde el 24 de Febrero al

31 de Marzo de 2017, constando de doce sesiones de trabajo más una sesión preliminar. Cada semana se dedicaron tres días de trabajo (lunes, miércoles y viernes) para potenciar las diversas formas de comunicación en el alumno. Cabe argumentar que las sesiones se encuentran combinadas, es decir, a las sesiones de menor dificultad se trabajan un día (1h). No obstante, las sesiones con mayor complejidad se le dedicarán dos días (2h) de trabajo. Para su correcto desarrollo se diseñó una lista con las medidas y recursos específicos que precisa el desarrollo del programa (Cfr. Tabla 4):

Tabla 4.
Materiales requeridos para el programa.

Medidas específicas		Recursos específicos	
Educativas	Personales	Materiales	Técnicos
Adaptación curricular individualizada (ACI).	Maestro Educador	Pupitre adaptado. Carpeta pictográfica. Cuentos pictográficos. Láminas. Fichas impresas. Carta. Pizarra. Caja del abecedario. Guitarra y caja de cartón. Pintura de dedos. Lápices de colores. Lápiz y goma.	Ordenador y <u>tablet</u> .

Tras exponer los materiales que el alumno necesita, se procede a describir las sesiones que se llevaron a cabo durante la Intervención:

Sesión preliminar (24 y 27 de Febrero). El objetivo principal de esta sesión es poner al alumno en contexto con la historia. Para ello se pretende que asocie las palabras que no comprenda con un gesto determinado y la imagen proporcionada.

Primera sesión (1 de Marzo). Al alumno se le debe presentar oficialmente el cuento pictográfico titulado “El pirata Barba Roja y el tesoro escondido”.

Inicialmente, el alumno leerá parte del relato utilizando, la expresión oral, el lenguaje de signos o el lenguaje bimodal. Para ello, se recurre a actividades facilitadas por las fichas siguientes: El pirata y el tesoro escondido (Cfr. Imagen 1), Presentación (Cfr. Imagen 2), El barco (Cfr. Imagen 3), ¿Ayudas al pirata? (Cfr. Imagen 4), Instrumentos mágicos (Cfr. Imagen 5), e Instrumentos perdidos (Cfr. Imagen 6).



Imagen 1. El pirata y el tesoro escondido.

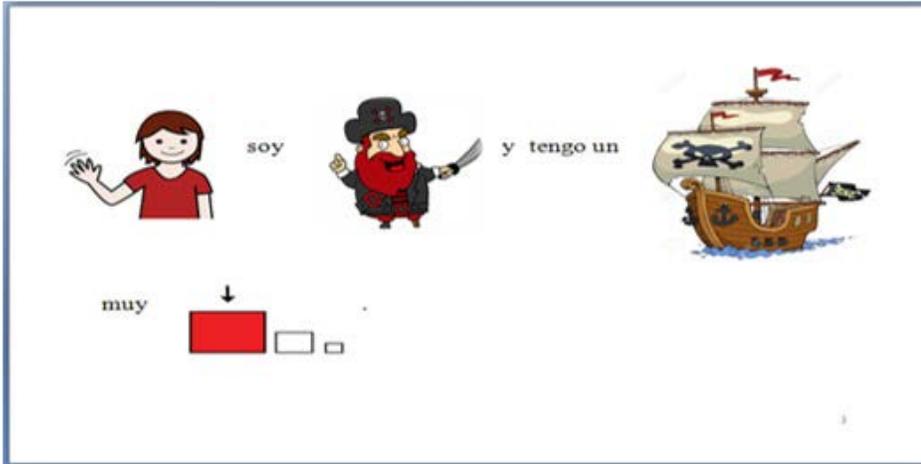


Imagen 2. Presentación.



Imagen 3. El barco.



Imagen 4. ¿Ayudas al pirata?



Imagen 5. Instrumentos mágicos.



Imagen 6. Instrumentos perdidos.

Tras su lectura, se efectuarán preguntas comprensivas para que el alumno responda mediante el sistema de Comunicación con intercambio de imágenes, más concretamente con la carpeta pictográfica (Cfr. Imagen 7) y nombre del alumno (Cfr. Imagen 8).



Imagen 7. Carpeta pictográfica.



Imagen 8. Alumno A.

Segunda sesión (3 de Marzo). Para que el alumno se encuentre en contexto con la historia, se retomará el relato y se deberá leer nuevamente una sección de la misma mediante las estrategias mencionadas con anterioridad. Se recurrirá a la ficha de Instrumentos mágicos (Cfr. Imagen 5).



Imagen 5. Instrumentos mágicos.

Tras ello, el alumno debe colorear una guitarra y adjudicarle a cada cuerda un color, ya que cada una se encuentra vinculada a una vocal. Con ello, se elaborará un juego rítmico, es decir, se le indicará al alumno oralmente el color

y gestualmente la vocal para que posteriormente indique los gestos pertinentes de forma autónoma. Ejemplo: Juego rítmico (Cfr. Imagen 10).

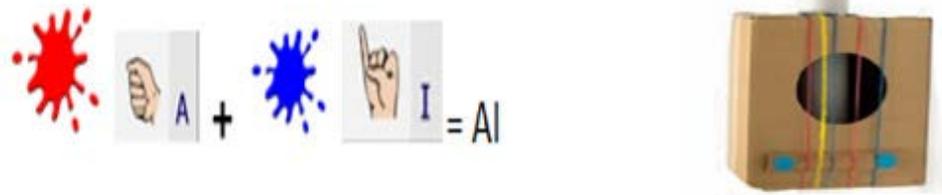


Imagen 10. Juego rítmico.

Tercera y cuarta sesión (6 y 8 de Marzo). Para partir del interés del sujeto, se comenzará con la actividad de la guitarra mágica. Para volver a la rutina, se retomará el relato leyendo

diversas páginas del mismo utilizando la lengua de signos o bimodal. Para ello, se emplearán las fichas del Mapa del tesoro (Cfr. Imagen 11) y Mapa del aula (Cfr. Imagen 12).



Imagen 11. Mapa del tesoro.

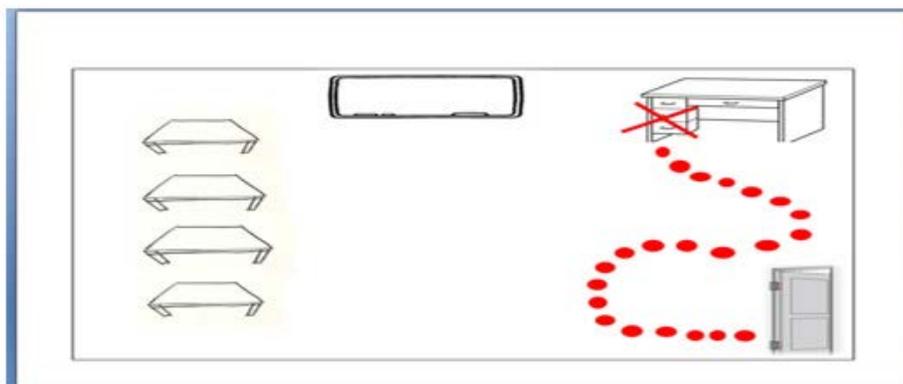


Imagen 12. Mapa.

Tras ello, el alumno trabajará con el mapa del relato el trazado de líneas curvas y la orientación espacial, ya que es vital importancia que comunique todo lo que se haya en el mapa. Por tanto, el sujeto debe recurrir al sistema de comunicación con intercambio de imágenes.



(Palmadas en la mesa)
Soy el pirata Barba Roja (x3),
y voy a por mi guitarra.
A, A, A, A,
A, A, A, A,
A, A, A, A,
voy a por mi guitarra.
Caminando llegué al colegio (x3)
y voy a por mi caja.
La, la, la, la,
La, la, la, la,
La, la, la, la,
voy a por mi caja.
(Palmadas)
Encontré el tesoro (x3),
ya me vuelvo a casa.
O, O, O, O,
A, A, A, A,
O, O, O, O,
ya me vuelvo a casa.

Imagen 13. Canción del pirata Barba Roja.

Quinta sesión (13 de Marzo). En esta fase, el alumno trabaja con las palabras que se encuentran a su alcance mediante las fichas siguientes:

Pelo (Cfr. Imagen 14) y Lulú (Cfr. Imagen 15), es decir, palabras con /p/ y /l/ (resaltando la palabra papá). Para ello se utiliza la vocalización y el gesto.



Imagen 14. Pelo.



Imagen 15. Lulú.

Posteriormente, se retomará el relato del pirata Barba Roja y el tesoro escondido mediante las siguientes imágenes contenidas en las fichas correspondientes: San Rafael (Cfr. Imagen 16), Escritorio (Cfr. Imagen 17), Carta (Cfr. Imagen 18), Papá (Cfr. Imagen 19), Nueva búsqueda (Cfr. Imagen 20) y ¡Encontré el tesoro! (Cfr.

Imagen 20). Al abordar las ilustraciones mencionadas, se le debe facilitar al alumno la ubicación del tesoro con la ayuda del mapa. Tras ello, se sacará “la carta” del escritorio y se le proporcionará al sujeto una lámina determinada (imagen pictográfica: papá) para que encuentre la verdadera localización del tesoro dentro del aula.

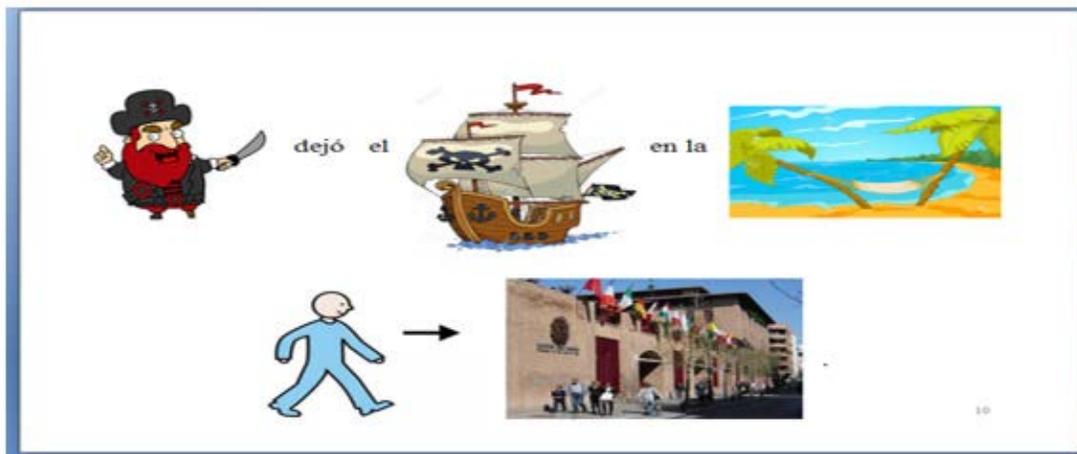


Imagen 16. San Rafael.

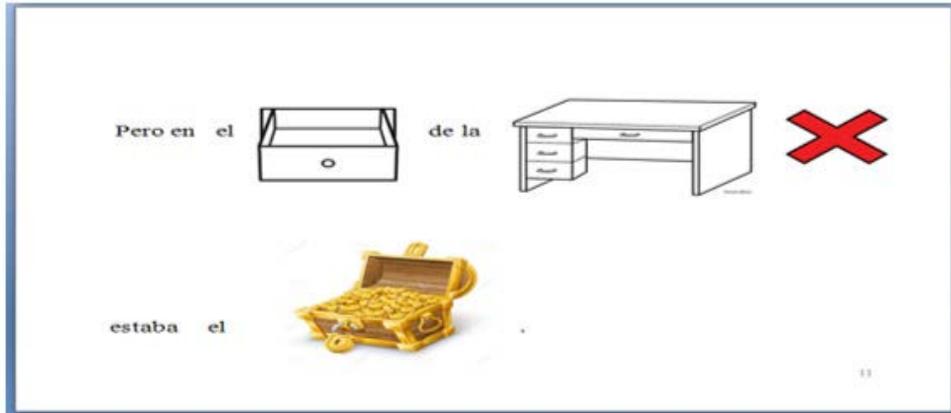


Imagen 17. Escritorio.

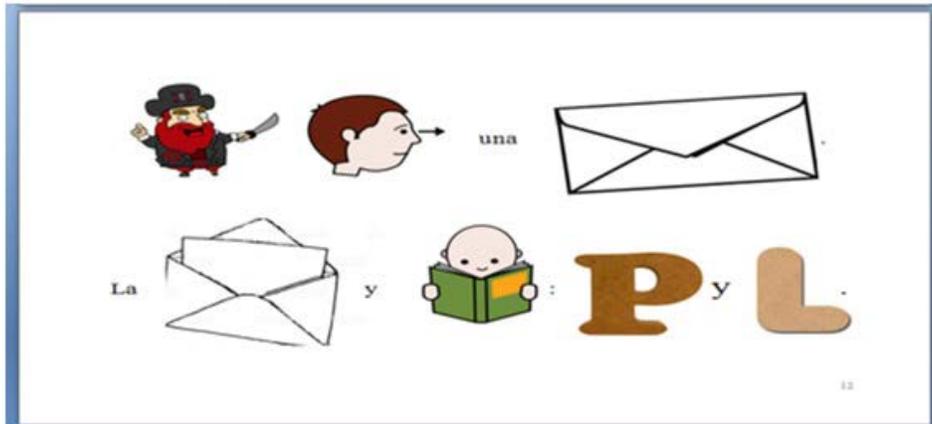


Imagen 18. Carta.

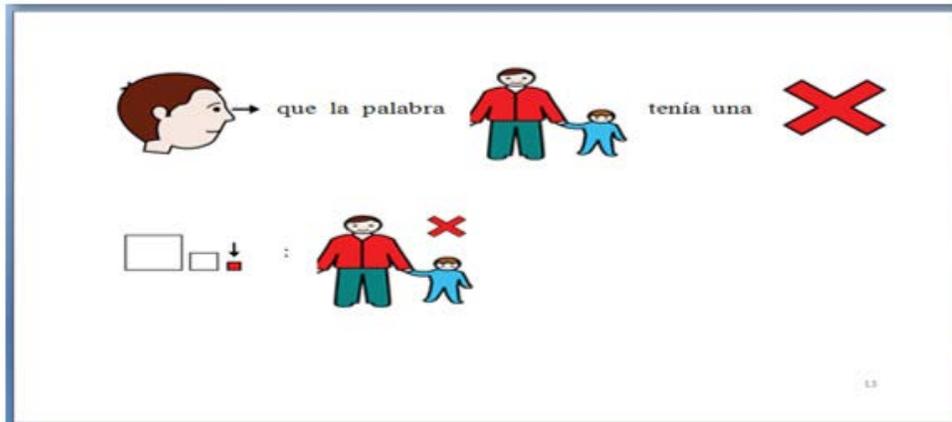


Imagen 19. Papá

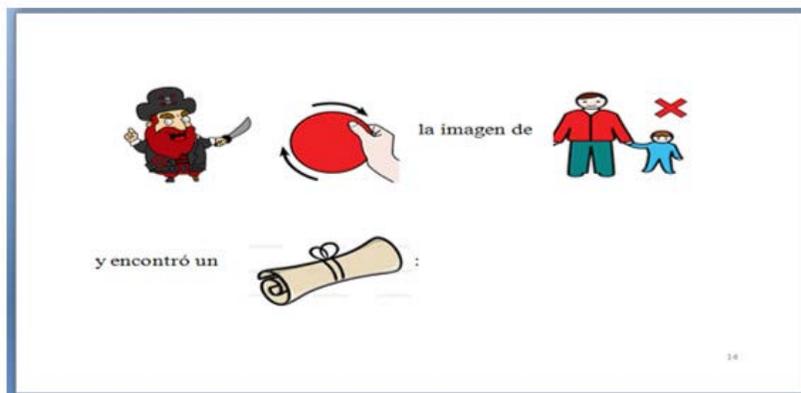


Imagen 20. Nueva búsqueda

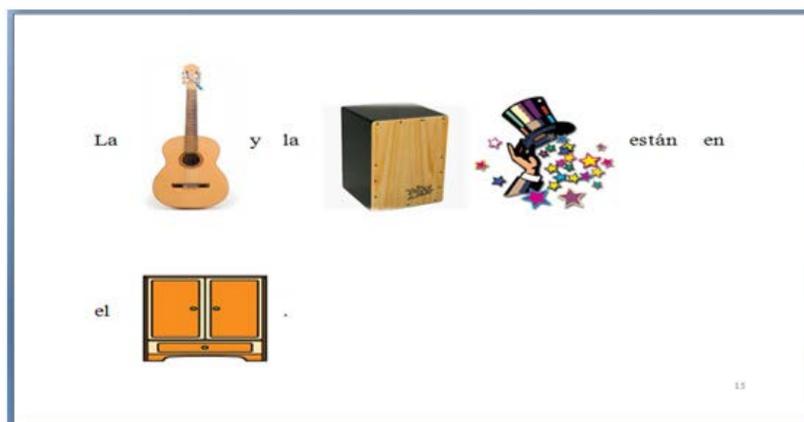


Imagen 21. ¡Encontré el tesoro!

Sexta y séptima sesión (15 y 17 de Marzo). Para cerciorarse de que el alumno no presenta lagunas, se realiza un repaso global del relato. Asimismo,

se finaliza con la historia haciendo uso de las fichas de El armario (Cfr. Imagen 21) y ¡Ya puede cantar el pirata! (Cfr. Imagen 22).



Imagen 21. El armario.



Imagen 22. ¡Ya puede cantar el pirata!

Tras ello, se elabora una actividad rítmica utilizando en esta ocasión una caja de cartón. En ella se trabajará el punteado para escribir la letra /p/ y // dentro de cada mano (una roja y otra azul). Seguidamente, cuando se golpee

la mano roja deberá decir la letra P y con el gesto proporcionado por el docente, deberá decir la vocal correspondiente. Se toma como ejemplo el Segundo juego rítmico (Cfr.



Imagen 23. Segundo juego rítmico.

Para premiar positivamente al alumno se debe abordar la estrategia musical combinado con gestos cantando nuevamente la canción del pirata Barba Roja. Ésta se muestra en la Canción del pirata Barba Roja (Cfr. Imagen 13).

Para finalizar la jornada, se realizará un repaso global de contenidos mediante la utilización de diversos programas educativos tales como “escribo” y “aprendo con Pipo”.

Octava sesión (20 de Marzo).

Partiendo del interés del alumno, se usarán varios recursos tecnológicos para trabajar las vocales, la letra /p/ y /l/. Inicialmente, éste debe indicar con el sistema de comunicación con intercambio de imágenes (PECS) los programas educativos que desea utilizar. Tras ello, se le ofrecerán los recursos tecnológicos disponibles en el aula (ordenador o tablet) para trabajar. Concretamente, con el programa “escribo” se afianza el trazado y con el programa “aprendo con Pipo” se fomenta la lectura y vocalización de vocales y las consonantes /p/ y /l/.

Novena sesión (22 de Marzo). El alumno deberá utilizar diversos materiales para pintar al pirata Barba Roja y su barco. Para ello se recurre a

las siguientes ilustraciones sobre Barba Roja (Cfr. Imagen 24) y Barco del pirata (Cfr. Imagen 25). Respetando su ritmo de trabajo, se elaborarán preguntas trabajando así los gestos y la escritura. Inicialmente, se ejecutarán preguntas al alumno: ¿Cómo era el barco grande o pequeño? y ¿cómo pintamos la barba del pirata?, las cuales deberán responderse mediante lenguaje de signos o lenguaje bimodal. Seguidamente, se trabaja con la escritura con punteado. En la zona inferior del dibujo, se simularán las olas del mar mediante punteado para que el sujeto las reproduzca. Asimismo, debe escribir la palabra “ola” con punteado y tras ello, buscar las letras en la caja del abecedario antes empleada (Cfr. Imagen 9).

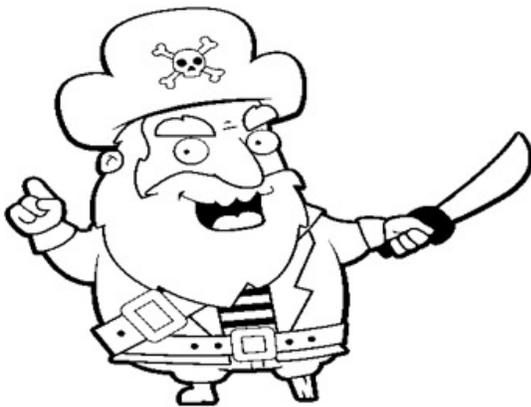


Imagen 24. Barba Roja

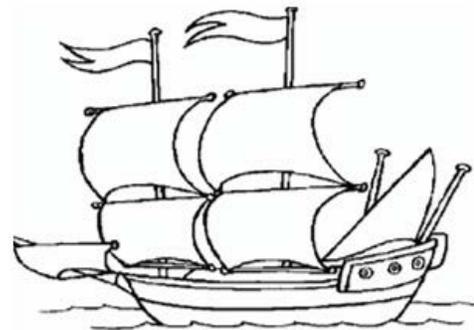


Imagen 25. Barco del pirata.

Décima sesión (27 de Marzo). Los personajes realizados por el alumno, la guitarra, la caja de cartón y la canción mencionada en sesiones anteriores serán utilizados para realizar la función teatral del cuento. Ésta se debe efectuar para toda la clase, con la ayuda del alumno.

Undécima sesión (29 de Marzo). Para partir del interés del alumno, se recordará la función teatral para que se exprese mediante las estrategias

mencionadas. Posteriormente, se le proporciona varias secuencias de imágenes para que las ordene y enumere mediante punteado: Tercera secuencia (Cfr. Imagen 26), Segunda secuencia (Cfr. Imagen 27), y Primera secuencia (Cfr. Imagen 27). Finalmente, el alumno utilizará el ordenador para trabajar nuevamente con el programa de referencia llamado "Pipo". Ejemplo:



Imagen 26. Tercera secuencia

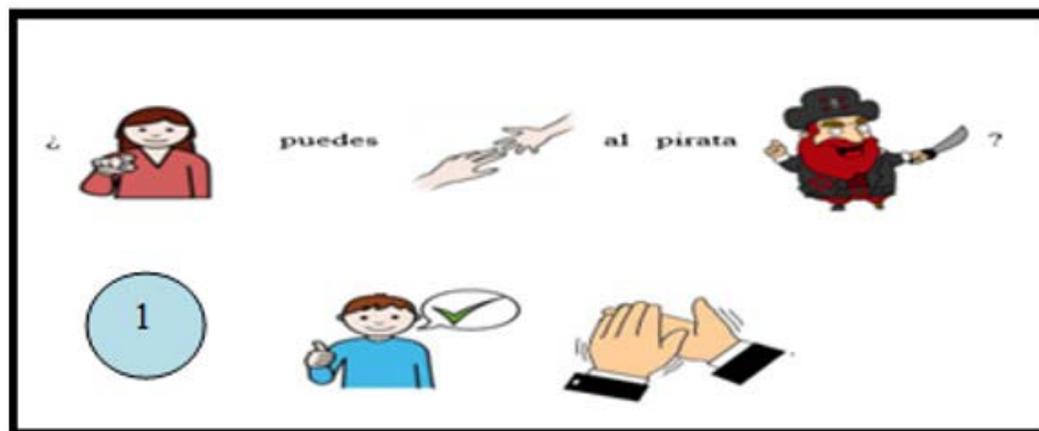


Imagen 28. Primera secuencia

Duodécima sesión (31 de Marzo).

Para finalizar reforzando positivamente el trabajo del estudiante durante dicho mes, esta sesión se dedicará exclusivamente a la estrategia musical combinada con gestos, es decir, se recurrirá a una amplia gama de canciones que se cantarán y bailarán acompañados de la lengua de signos y lenguaje bimodal.

Recogida de datos sobre la eficacia del programa de intervención

Durante el desarrollo del proyecto, se realizará una escala de observación en la que se registrará la estimación del alumno respecto a los objetivos logrados y los que necesitan reforzarse (Alfaro y Castaño 2015). A partir de la información recabada, se redactará un informe final en el que se apreciará de forma global todo lo abordado con el sujeto. Las tablas se dividirán en expresión oral, pictogramas y gestos. Ha de argumentarse que aunque se hayan abordado diversos contenidos y áreas durante el período de prácticas con el alumno, se ha potenciado esencialmente los aspectos comunicativos para conseguir los objetivos propuestos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Antes de embarcar al alumno en el Programa de Intervención, se estaba iniciado en los sistemas de comunicación expuestos. Por ello, el

objetivo principal del programa fue apreciar el desenvolvimiento del alumno en la comunicación y el desarrollo del lenguaje. Las siguientes tablas corresponden a la ejecución de trazados realizados durante el proyecto y al empleo de las estrategias comunicativas desarrolladas durante el mismo. En éstas se observa la evolución experimentada por el alumno, es decir, los conceptos básicos o contenidos que se han adquirido, y también los que deben reforzarse; rechazando de forma tajante resaltar los contenidos o conceptos no conseguidos, ya que se pretende motivar tanto al sujeto como a la familia del mismo. Más concretamente, es vital reforzar el avance del alumno en el proyecto para transmitirle confianza y felicitarle por el gran nivel de interés y por los progresos realizados. Este reconocimiento supondrá una mayor superación personal y el aumento progresivo de las posibilidades de éste.

Tras este breve inciso, cabe resaltar que al analizar todo el proceso del alumno durante el Programa de Intervención se deduce que se desenvuelve con mayor facilidad en el sistema de comunicación por intercambio de imágenes ya que requiere de un menor nivel de abstracción. No obstante, ha de remarcarse positivamente la evolución de éste en el resto de estrategias comunicativas proporcionadas:

- **En el campo de la expresión oral:** el alumno ha logrado pronunciar numerosas palabras con desenvoltura. Asimismo emite palabras bisílabas (“palo”, “pato”, “lata”...) y bilabiales (“papá”, “pipa”, “pipí”...) con las letras /p/ y /l/, de manera inteligible por distintos evaluadores del contexto escolar y familiar.
- **En la sección específica de gestos:** el sujeto manifiesta un

elevado grado de necesidad debido a la limitación motora propia de la PCI. Por ello, se han escogido 25 palabras, vocales y consonantes concretas para gesticular, por su carácter básico para su aprendizaje como desenvolvimiento en el contexto académico y familiar. Se ha logrado la consecución de forma segura de 19 de ese total de 25 gestos. Véanse en la tabla siguiente (Cfr. Tabla 5).

Tabla 5.
Registro de éxitos logrados y repasos necesarios tras el programa

Palabra	Expresión oral	Pictograma	Gesto
Rezar	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Comer	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Jugar	Repasar	Adquirido	Repasar
Trabajar	Adquirido	Adquirido	Repasar
Escribir	Adquirido	Adquirido	Repasar
Hablar	Adquirido	Adquirido	Repasar
Caer	Adquirido	Repasar	Adquirido
Lavarse las manos	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Lavarse dientes	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Pipí	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Caca	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Recreo	Adquirido	Adquirido	Repasar
Colores básicos	Adquirido	Repasar	Repasar
Días de semana	Adquirido	Repasar	Repasar
A, E, I, O, U	Adquirido	Repasar	Repasar
/p/ y /m/	Adquirido	Repasar	Repasar
Familia	Adquirido	Adquirido	Repasar
Papá	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Mamá	Adquirido	Adquirido	Repasar
Hermanos/as	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Sol	Adquirido	Adquirido	Repasar
Luna	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Nube	Repasar	Adquirido	Adquirido
Montaña	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Árbol	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Caracol	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Gato	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Lobo	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Pez	Adquirido	Adquirido	Repasar
Serpiente	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Casa	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Libro	Adquirido	Adquirido	Adquirido
Ventana	Adquirido	Adquirido	Repasar
Barco	Adquirido	Adquirido	Repasar
Moto	Repasar	Adquirido	Adquirido

• En escritura, se ha contemplado una notable mejora. Más concretamente, ha aprendido a realizar trazados básicos de líneas rectas, curvas y medias lunas. Asimismo, ha adquirido las formas geométricas básicas (círculo, triángulo y cuadrado) y su

identificación. Por otra parte, el alumno escribe, mediante punteado, las vocales y las letras /p/ y /l/ con sus respectivas palabras bisílabas y bilabiales. El cuadro siguiente (Cfr. Tabla 6) recoge la evolución obtenida con el programa.

Tabla 6.
Evolución del trazo tras el programa

Adquirido	Repasar	No iniciado
	lll	*
—	◇	☆
+	☰	⬠
☾		〰
☾		
○		
△		
□		
〰		
〰		
〰		
A, E, I, O, U	P y L	

Pese a la evidente evolución, el alumno necesita continuar para consolidar los conceptos básicos que están en proceso de adquisición y seguir trabajando los adquiridos. Por tanto, requiere seguir con la intervención de repaso y generalización por un periodo de

tiempo para conseguir todos los objetivos propuestos. Aunque el alumno se desenvuelva en el sistema de comunicación por intercambio de imágenes, se considera esencial continuar fomentando el resto de estrategias comunicativas. Mediante la escritura, la expresión oral y el gesto se

obtendrán un aprendizaje completo en el alumno. Concretamente, podría asociar la palabra proporcionada con un gesto determinado y la imagen expuesta. De ese modo, el alumno conseguirá interpretar los mensajes ofrecidos en el contexto académico, familiar y social y podrá desenvolverse en cualquier situación socio-comunicativa.

Finalmente, se considera que este proyecto es totalmente aplicable tanto para Educación Infantil como Educación Especial, adaptándose ineludiblemente a las necesidades y características individuales del alumnado que presenta PCI. Más explícitamente, este Programa de Intervención posee un rico material didáctico a partir del cual se pueden escoger y trabajar con diversos temas de interés tales como:

- **Habilidades perceptivas**

motrices: ritmo y coordinación. Ejemplo de actividad: la guitarra y la caja mágica.

- **Expresión musical y corporal:** coordinación, interpretación de canciones, combinación de sonido y ritmo, identificación diversos géneros musicales y experimentar con la voz. Ejemplo de actividad: La canción del pirata Barba Roja.

- **Conocimiento del cuerpo:** discriminar e identificar las partes del cuerpo. Ejemplo de actividad: Realización de preguntas comprensivas mediante diversas estrategias de comunicación.

- **TIC:** uso crítico y seguro de las TIC que ayudará al alumno a

consolidar los conocimientos y contenidos adquiridos. Ejemplo de actividad: "Aprendo con Pipo".

- **Lenguaje:** diálogo, adquisición de vocabulario, realización de trazados, escritura de vocales, etc. Ejemplo de actividad: escritura de vocales con pintura de dedos.

- **Educación en valores.** Ejemplo de actividad: Cuento principal del Programa "El pirata Barba Roja y el tesoro escondido".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelson, K. (2016). *Drunker Sailor, intrumental Fiddle Sea Shanty*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IFSqjyigczU>
- Basarán, M. (1999). *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social (Cáp.6)*. Madrid: Narcea
- Castaño, L. (2015). *La observación en Educación Infantil*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/luciaCjime nez/tema-2-la-observacin-en-educacin-infantil-47559893?next_slides how=1
- Colman, A. (2017). *Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Recuperado de <http://psicopedagogia.saludyeducacionintegral.com/los-sistemas-aumentativos-y-alternativos-de-comunicacion/>
- García, A. (1999). *Niñas y niños con*

Parálisis Cerebral. Madrid, España: Narcea.

Madrigal, A. (2007a). *Familias ante la Parálisis Cerebral. Recuperado de scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592007000100005&script=sci_arttext&tlng=en*

Madrigal, A. (2007b). *La Parálisis Cerebral. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO8993/paralisis_cerebral.pdf*

Martín, J. (2011). *Parálisis Cerebral y contexto escolar. Madrid: Fundamentos psicopedagógicos*

Pozas, J. (2014). *Proyecto didáctico para alumnos con PC. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12980/1/TFG-B.679.pdf>*

Ramos, O. (2015). *Propuesta de intervención con un alumno con parálisis cerebral. Una mirada inclusiva. Valladolid, España: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12892/1/TFG-0%20460.pdf>*

Robaina, G. R., Riesgo, S. y Robaina, M. S. (2007). *Definición y clasificación de la parálisis cerebral: ¿un problema resuelto? Revista Neurol, 45, 110-117.*

Rodríguez, A. (2015). *Un currículo para múltiples adaptaciones. Madrid: EOS.*

Rosen, M. G. y Dickinson, J. C. (1992). *The incidence of cerebral palsy. American Journal of Obstetrics and*

Gynecology, 167, 417-23.

Rosenbaum, P., Paneth, N., Levinton, A., Goldstein, M. y Bax, M. (2007). *A report: the definition and classification of cerebral palsy. Developmental Medicine & Child Neurology, 49, 8-14.*

Sánchez, J. y Llorca, M. (2004). *Atención Educativa al alumnado con Parálisis Cerebral. Málaga: Aljibe.*

Xhardez (1992). *Tratamiento fisioterápico en la parálisis cerebral dentro del ámbito educativo. Zaragoza: Asociación Española de Fisioterapeutas.*

MÚLTIPLES DIFERENCIAS EN LAS ESCUELAS Y LA CRUELDAD QUE ASECHA. UN DEVENIR HACIA LAS INCLUSIONES EN ARGENTINA

MULTIPLE DIFFERENCES IN SCHOOLS AND THE LURKING CRUELTY. A FUTURE TOWARDS INCLUSION IN ARGENTINA

Horacio Belgich¹, María Alejandra Martinelli² y Trinidad Marrone³

Resumen

Nuestra experiencia sobre escuela inclusiva es diversa. Los espacios y tiempos para aprender y enseñar son flexibles, no es necesaria una única disposición del cuerpo, mobiliario, no se aprende sólo dentro del aula. Por el contrario, el afuera familiar, los saberes provenientes de otros contextos son incluidos dentro de las propuestas de enseñanza. Las interacciones micro-políticas se multiplican y tienen un lugar protagónico en las aulas inclusivas. En ellas existe la posibilidad de pedir ayuda, de expresar deseos y necesidades y de contar con un grupo de compañeros y compañeras disponible a escuchar y a colaborar en los procesos de aprendizajes de los otros, creando agenciamientos y conexiones posibles. La crueldad se evidencia cuando no existe la posibilidad de incluir al otro en un proyecto individual y colectivo vital, y por ello el des-auxilio, la diferenciación excluyente y la violencia. Contar con un

Abstract

Our experience indicates that an inclusive school is diverse. Space and time for learning and teaching are flexible; a single layout of the body and furniture is not needed; learning does not occur only in the classroom. On the contrary, the familiar outside and the knowledge of other contexts are included within the teaching approaches. Micro-political interactions are multiplied and have a leading role in inclusive classrooms. In this inclusive classroom the possibility to ask for help, to express needs and desires, to count on a group of partners who are available to listen to and cooperate in others' learning process while creating a critical collective subject and possible connections is present. Cruelty is evident when there is no possibility of including the other in a vital individual and collective project, and therefore, detriment, exclusionary differentiation and violence occur. Being able to have an educational space in which the

¹ Doctor en Psicología. Investigador del Instituto Universitario Del Gran Rosario (Argentina), hbelgich@infovia.com.ar

² Licenciada en Psicopedagogía. Profesora del Instituto Universitario Del Gran Rosario (Argentina), amartinelli@iugr.edu.ar

³ Licenciada en Psicopedagogía. Profesora del Instituto Universitario Del Gran Rosario (Argentina), tmarrone@iugr.edu.ar

espacio escolar donde expresarse y los estudiantes devengan autónomos revela un devenir receptivo a la propia diferencia y la del afuera, pudiéndose participar plenamente de la construcción de las normas que les permiten convivir en el encuentro entre enseñar y aprender.

Palabras clave: Modernidad, Exclusión, Micropolítica, Devenir inclusivo.

possibility to express oneself helps students to become autonomous, reveals a receptive future to the differences within oneself and others. In this way, students are able to fully participate in the construction of the norms that allow people coexistence while merging, teaching and learning.

Keywords: Modernity, Exclusion, Micropolitics, Inclusion.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene un doble propósito, por un lado, analizar las normativas y resoluciones que reglamentan los proyectos de inclusión escolar en la última década del siglo XX e inicio del siglo XXI en el Sistema Educativo Argentino y específicamente, su actualización en la provincia de Santa Fe. Y, por el otro, presentar nuevos conceptos para la producción de una escuela inclusiva.

Las normativas nos posibilitan comprender que las transformaciones de las políticas educativas tienen como objetivo precisar los alcances de la inclusión como el derecho a la educación del conjunto de la población. Además, ofrecen orientaciones para la materialización de proyectos interinstitucionales entre las escuelas comunes de los diferentes niveles de la escolaridad obligatoria y las escuelas de la Modalidad Especial.

En nuestro país, Argentina, es posible visibilizar en dichas legalidades el progresivo abandono de la consideración de la Educación Especial como Régimen Especial y única responsable de las políticas de inclusión. De igual modo, se plantean nuevas conceptualizaciones como el de Trayectorias Escolares Integrales y Configuraciones de Apoyo, que resultan necesarias pero insuficientes para avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas.

Desde dicha perspectiva, afirmamos que se requiere de la

creación de nuevos conceptos que permitan comprender a la inclusión como un acto sensible “entre” instituciones (escuelas especiales y comunes) que oriente el aumento de la receptividad sensible de la diferencia como afirmación.

De la escuela normalizadora a la escuela integradora. Las diferencias desiguales

La Educación Especial en la Argentina encuentra legitimada su función en la Ley Federal de Educación N.º 24.195, en 1993. En dicha normativa, la Educación Especial asume la función de garantizar la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales desde el momento de su detección y brindar una formación individualizada e integradora. En este contexto, la escuela integradora se construye como alternativa a la escuela normalizadora, a la que pone bajo sospecha, interrogando sus prácticas de clasificación y exclusión determinadas por el concepto de normalidad. Sin embargo, y a pesar de enunciar la existencia de tiempos y modalidades de aprender singulares que demandan de otros modos de enseñanza que hagan ruptura con el principio de igualdad pedagógico heredado (“enseñar todo a todos al mismo tiempo”), la escuela integradora termina reproduciendo dos subsistemas paralelos -común y especial- pero ahora, en un mismo espacio físico, la escuela común. Así, como subsistema

paralelo, se constituye en un dispositivo caracterizado por conceptos tales como Necesidades Educativas Especiales (NEE), Adaptaciones Curriculares (AC) y Maestra Integradora (MI), que, en su proximidad con el ideal de la modernidad de alumno, docente y currículum, terminan produciendo diferencias desiguales (Fernández, 2009).

Es decir, la escuela integradora, desde políticas de la tolerancia a las diferencias, instala muros al interior de las instituciones, que enuncian el margen de tolerancia que una escuela puede construir, reivindicando la diferencia del/a niño/a integrado/a pero sin articularla con las de los otros diferentes.

Alcanzan extrema visibilidad los dispositivos de la escuela integradora en los entramados de discursos y prácticas de los actores implicados. Véase los siguientes enunciados de alumnos que comparten el aula con otros en Proyectos de Integración Escolar:

“Las dos tutoras están sentadas al lado de ellos. Les explican y los ayudan con los ejercicios”.

“Los integradores los ayudan a hacer las actividades. Muchas veces necesitan que les repitan las cosas”.

“Les explican, pero con más paciencia, con más tranquilidad”.

“Ellos no tienen las mismas capacidades que nosotros de pensar y hacer las cosas”.

“Por ejemplo, él tiene su mente distinta a la nuestra. Como que no puede hacer las mismas cosas que nosotros por su problema. Es Down”.

“Está aprendiendo a escribir, pero nunca lo escuché leer. Primero le ponen la A y le hacen copiar varias veces, y le escriben una palabra y él la copia”.

“Yo lo conozco desde jardincito, él fue avanzando. A veces no quiere hacer nada, y se queda sentado y enojado. La integradora lo anima y él arranca. Antes no hacía nada, sólo copiaba la fecha y ahora copia la fecha y hace actividades. Me parece que todos tenemos formas diferentes de aprender. Y que él aprende así, a su manera”.

Estos enunciados expresarían que la escuela integradora no logra con los conceptos de NEE, AC y MI desnaturalizar lo capturado por el modelo de pensamiento esencialista donde el ser es determinado y solo puede ser pensado en lógicas identitarias (Fernández, 2009). Este modo de pensar que significa y trata a la diferencia como lo negativo, lo no idéntico, lo deficitario, instituye la desigualdad. Ahora bien, las diferencias desiguales se producen en el interior de un dispositivo de poder que deben ser analizadas a fin de elucidar aquellos mecanismos biopolíticos que construyen esas identidades de esa manera y no de otra (Fernández, 2009). Entre dichos mecanismos biopolíticos

se ubicarían los discursos y prácticas del campo psi (psicología, psicopedagogía), que como en sus orígenes, a mediados del siglo XIX y principios del XX, tienen que dar respuestas a las demandas del Estado vinculadas con la producción de una sociedad productiva y sana. Así, la función de las prácticas de los profesionales del campo psi se asimilan a estrategias de normalización que trabajan en la producción de condiciones discapacitantes propias del modelo biológico e individual de la discapacidad. En el documento “Volver a pensar al sujeto de la escuela especial” de la Dirección Provincial de Educación Especial de la Provincia de Santa Fe (2009-2010), entre los criterios de ingreso de niños y adolescentes en las escuelas especiales, se destaca, en tercer lugar, el “déficit cognitivo” derivado de la administración de técnicas psicométricas por parte de los profesionales que integran los equipos interdisciplinarios de las escuelas especiales.

Otros de los mecanismos de producción de diferencias desigualadas se sostienen en los planteos de Barnes (1996) respecto a sus afirmaciones que vinculan a la “discapacidad” y a la “rehabilitación” con una nueva “iniciativa comercial” (p. 61). En los Proyectos de Integración Escolar se monta un dispositivo sostenido en una variedad de terapias que se suma en torno a los niños y adolescentes integrados en las escuelas comunes,

que los confirman en una concepción deficitaria. Así, la situación actual que se viene llevando a cabo en nuestra región se sostiene en una nueva forma de institucionalización, consistente en un abordaje exclusivamente individual y privado, que, con el propósito de promover la autonomía e inclusión escolar, termina produciendo dependencia y encierro.

Coexisten con esta maquinaria de industrialización y privatización de la discapacidad, políticas educativas discapacitantes sostenidas en la homologación de la pobreza con discapacidad. Un ejemplo de ello es el caso de Mauricio, un alumno que concurre a 3er grado en escuela común y es derivado a escolaridad especial por problemas en el área de matemáticas, refiriendo la docente las imposibilidades en el aprendizaje de las operaciones básicas obstaculizando el pasaje a 4º grado. Durante la instancia de evaluación en la escuela especial, Mauricio comenta que sus preferencias son las matemáticas y las muestra en la comparación de precios en folletos de promoción de productos alimenticios, resolviendo además las situaciones problemáticas planteadas en las que identifica las operaciones implicadas, abordándolas mediante representaciones no icónicas como rayas al borde de la hoja y cálculos aproximados. Su biografía informa que Mauricio sale a trabajar todas las mañanas con su padre, tarea que en algunas ocasiones lo priva de lo escolar pero que le ofrece situaciones

conflictivas -signos- que lo fuerzan a operar con dinero, aprendiendo a simbolizar matemáticamente un mundo sin lápiz y papel. El devenir inteligente de Mauricio se actualiza en cada escena urbana en la que intercambia valores monetarios y estima resultados, procedimientos éstos diferentes a la demanda docente que los interpreta como “informales y pocos inteligentes” ya que traduce al aprendizaje de las matemáticas como la representación de algoritmos y reglas convencionales.

Resulta necesario poder desnaturalizar la herencia que discapacita a la pobreza y dar pasaje a las subjetividades, es decir, a sus biografías, a los modos singulares de aproximarse a los objetos de conocimiento y a las formas de vincularse con el mundo. De modo que serán otras las preguntas que tiene que orientar los procesos de inclusión escolar: ¿cómo se vincula Mauricio con los objetos de conocimiento y qué aspectos biográficos le afectarían?; ¿qué relaciones existenciales se conforman entre las docentes y los compañeros del grupo?; ¿qué escenas imaginarias disminuyen, le entristecen o aumentan sus potencias de pensar y crear?; ¿qué representaciones institucionales acerca de la inteligencia, del aprendizaje, afectarían sus producciones cognitivas?; ¿cómo componer una propuesta consistente donde Mauricio pueda efectuarse, es decir, devenir inteligente?

Estos interrogantes exigen el pasaje de la escuela integradora al

devenir escuela inclusiva (Gallego y Rodríguez, 2012, 2016), a fin de configurar propuestas pedagógicas que posibiliten asumir la incertidumbre y rompan con la fuerza de lo instituido que anticipa qué contenidos lograr, cómo y en qué tiempo.

De la escuela integradora al devenir escuela inclusiva

El pasaje de Régimen a Modalidad Especial está planteado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, desde una perspectiva de transversalidad al Sistema Educativo, que la llevará a la invención de nuevas prácticas. Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 155/11; N° 174/12 y N° 311/16, en resonancia con la mencionada ley, proponen rupturas con las herencias de la modernidad. Se abandonan las trayectorias teóricas y, en su lugar, se valorizan las trayectorias reales, y se presenta el concepto de configuraciones de apoyo en reemplazo de las adaptaciones curriculares.

Con el concepto de devenir escuela inclusiva hacemos referencia a una composición entre escuela especial y escuela común consistente en el abandono de las referencias y certezas institucionales en pos de nuevas conexiones interinstitucionales provocadoras de inclusiones verdaderas. Componer un ‘entre’ escuela especial y escuela común implica deslindar pertenencias y funciones jerárquicas donde cada institución conserva su identidad, es

decir, sus roles, sus prácticas escolares, sus ideologías y sus fundamentos educativos, producida por una imagen de pensamiento arborescente, jerarquizado, cuyas estratificaciones neutralizan los movimientos instituyentes y el devenir institucional. El abandono de las referencias identitarias implica un lanzarse a la multiplicidad de dimensiones inmanentes de cada realidad educativa (deseables, creativas, sociales, políticas, educativas, pedagógicas) a modo de apertura de aquellos interrogantes que la violentan y conmueven, obligándola a des-territorializarse, es decir, a inventar nuevos diagramas institucionales. Es así que una institución, capaz de interrogarse acerca de sus propias prácticas, se convierte en espacio vulnerable a nuevos encuentros y conexiones interinstitucionales. Esta 'disposición a' nuevas conexiones, condición necesaria para los proyectos de inclusión escolar, no refiere a un trabajo junto con otros, con diferentes formas o modalidades, como tampoco se caracteriza por el número o cantidad de conexiones posibles, sino por lo que acontece 'entre' las instituciones de modo que una escuela no 'es' inclusiva sino 'deviene escuela inclusiva'. Es así que el devenir escuela inclusiva no es un a priori, sino una producción que exige a las escuelas un trabajo institucional -sostenido en múltiples y frecuentes encuentros-vinculada con la subjetividad del adulto y sus representaciones acerca de los modos de aprendizaje de una subjetividad; de los dispositivos de

enseñanza, evaluación y acreditación; de las concepciones acerca de la inteligencia y el aprendizaje, de las funciones desplegadas por docentes de grado y docentes integradores; de la implicancia institucional en los proyectos de integración.

De esta manera, el 'devenir escuela inclusiva' no tiene exclusividad ya que no pertenece a la escuela común 'o' a la escuela especial, como tampoco a una negociación de significados donde una institución imita un funcionamiento o se modifica más o menos como la otra, todo lo contrario, refiere a una composición 'entre' escuela especial 'y' escuela común donde coexisten multiplicidades.

Dimensión estética y ética de la inclusión

Detengámonos en dos escenas escolares, en el marco de observaciones de aulas a las que asiste alumnado en Proyectos de Inclusión Escolar. Las escenas acontecen tanto en una escuela pública, como en una escuela privada, en Nivel Inicial de la escolaridad común en el barrio centro y en la periferia de la ciudad Rosario. Reflexionar acerca de escenas cotidianas de las escuelas posibilita que la experiencia se vuelva objeto de pensamiento. Operación necesaria para la modificación y la generación de cambios en las prácticas.

Sin embargo, tal como advierte Baquero (2013), la reflexión sobre la práctica y la recuperación del sentido

emancipatorio de la educación son pertinentes según el sentido político que asuma esa experiencia.

Las escenas escogidas convocan a interpelar la responsabilidad ética de los adultos, en particular, y de los sistemas educativos, en general, en cuanto a los ofrecimientos que se realizan a las infancias en pos de una educación de calidad. Entendemos por educación de calidad aquella que crea las posibilidades de enseñar a usar las sorpresas inevitables y a construir profecías de paz, justicia y desarrollo sustentable (Braslavsky, 2004).

Son las 8 de la mañana y se inicia la jornada escolar para la sala de discentes de 5 años del Nivel Inicial de una Escuela Pública del centro de la ciudad de Rosario.

La escuela cuenta con espacios comunes amplios, los servicios de luz, gas y agua funcionan correctamente, el mobiliario de las salas es acorde a la presencia de niños, el patio exterior posee juegos accesibles para todos, en las paredes del patio interno hay dispuestas reproducciones de pinturas de Frida Kahlo, Van Gogh, Claude Monet.

Suena la música que da la bienvenida a cada día en la escuela. Finaliza la canción de bienvenida, se detiene la música. Una canción que se repite todos los días y tiene como objetivo dar la bienvenida a quienes permanecerán juntos durante toda la mañana. Alumnos y educadores. Se dan la bienvenida con la canción, sin embargo, nadie se abraza, nadie se

saluda con un beso.

Ingresa cada grupo en su aula. En una de las aulas, a medida que ingresan, los alumnos cuelgan sus abrigos y mochilas. La docente convoca a una ronda al uso. La ronda no tiene forma de ronda. Es una ronda que reúne a todos, excepto a dos. Dos quedan fuera. Son siete niños que forman la mayoría, y dos niñas desagregadas de la ronda. La docente recuerda al grupo que el jardín está por cumplir años. Que antes no era como lo ven ahora. Les muestra fotos antiguas que ella sostiene y ellos miran sin poder tocarlas.

Las dos niñas que están fuera de la ronda se mueven, juegan con su cuerpo, se balancean para atrás, parecería que intentan con ese balanceo no llegar al piso, una grita y la otra responde con un sonido similar. Parecen estar conversando, aunque los sonidos que producen no son totalmente inteligibles. Se miran y sonríen.

Algunos compañeros las miran y vuelven a mirar a la docente, otros nos las miran, dos niñas las miran y se ríen, una de ellas avisa a la docente que están jugando. La docente las mira y continúa mostrando fotografías.

Una de las niñas que queda fuera de la ronda tiene diagnóstico de TEA, la otra niña tiene Síndrome de Down.

En otra escuela, se inicia una clase de una sala de 5 años con la invitación de la educadora: "¡Vamos a escuchar una canción!". A su vez, pide a los alumnos que estén sentados en sus sillas y en silencio. Busca en su computadora un vídeo. En la pared, sobre una tela

arrugada, comienza a reflejarse una imagen poco nítida. Las cualidades de la proyección no representan un obstáculo para la curiosidad de los alumnos que permanecen expectantes a lo que comenzará a verse. “La casita de las notas” es una canción que consiste en la repetición del siguiente fragmento:

*Es una casita especial,
tiene 5 pisos y un guardián.
Si tú quieres saber quién vive aquí
pregúntame y te lo voy a decir.
Te digo DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI,
DO
SI, LA, SOL, FA, MI, RE, DO
¡Se acabó!*

Finalizada la música la docente comienza a mostrar tarjetas, con figuras que representarían a las notas musicales. Las figuras, plastificadas, intentan dotar a las notas musicales de cualidad animada. “Do”, es un señor; “Re”, un reno; “Mi”, un gato (“miau”); “Fa”, un farol; “Sol”, un sol estereotipado; “La”, un lápiz; “Si”, una sirena; “Do”, el señor de traje, una vez más.

Las tarjetas pasan rápidamente, delante de los ojos curiosos de cada uno de los niños. No es posible sostenerlas, mirarlas con detenimiento, mezclarlas, pensarlas.

Las miradas de los niños permanecieron curiosas durante toda la actividad; sus cuerpos, obligados a vivir ese rato en las sillas, rebeldes, no se resistían y lanzaban movimientos.

Dewey (2008) distingue dos modos de la experiencia estética. El primero, pasivo, consiste en una contemplación pura y simple, y sólo conduce a perfeccionar las percepciones. Esta clase parecía contar con la curiosidad de los niños para que el segundo modo tuviera lugar, se caracteriza por los intereses del individuo, permite escoger y considerar los elementos particulares de la realidad. Si esta realidad es vivida de manera distendida, confiada y gozosa, se convierte en camino para percibir a los otros y a las cosas, para escuchar, proponer, abrir la propia sensibilidad al mundo.

La posibilidad de producir el pasaje de escuelas integradoras a escuelas inclusivas supone un fuerte trabajo de reflexión y modificación de las concepciones y sensibilidades acerca de aprender y enseñar y de las prácticas que se proponen a los estudiantes para la construcción de conocimientos (Rodríguez, 2015).

Podríamos decir entonces que una escuela inclusiva es diversa en múltiples sentidos. Los espacios y tiempos para aprender y enseñar son flexibles, no es necesaria una única disposición de los cuerpos y del mobiliario, no se aprende solo dentro del aula. Por el contrario, el afuera familiar, los saberes provenientes de otros contextos son incluidos dentro de las propuestas de enseñanza. Asimismo, se amplían las posibilidades para significar los aprendizajes que se han construido. De esta manera, las interacciones se multiplican y tienen un lugar protagónico en las aulas inclusivas.

En ellas, son importantes los tiempos para transmitir aquellos contenidos conceptuales fundamentales en una cultura; sin embargo, dedicar tiempo a dialogar sobre los afectos, el sentir de los estudiantes y docentes no es menospreciado. En las aulas inclusivas existe la posibilidad de pedir ayuda, de expresar deseos y necesidades y de contar con un grupo disponible a cuidar, a escuchar, a acompañar y a colaborar en los complejos procesos que se requieren para aprender (Gallego y Rodríguez, 2014). Poder contar con un espacio escolar en el que poder expresarse contribuye a que se abran oportunidades para que los estudiantes devengan autónomos y solidarios.

En 2008, con motivo de la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, los Ministros de Educación y Jefes de Delegación de 153 Estados miembros afirmaron que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Por lo tanto, el sinsentido, disfrazado de música, la presencia sin participación de algunos estudiantes en las aulas constituye una forma de desatender a las generaciones más jóvenes y muestra la fuerza con la que persiste la escuela de la modernidad en pleno siglo XXI. Por lo tanto, la escuela como dispositivo institucional por excelencia de transmisión intergeneracional necesita apropiarse de la generación de condiciones que hagan razonables las demandas que tenemos sobre la tarea de enseñar en las escuelas y la destitución

de las demandas que son irracionales en el sistema escolar (Terigi, 2013).

Llegando a su fin un período histórico de control disciplinar y de exclusiones expuestas cruelmente, estamos en un tiempo histórico donde, por el vértigo de la transformación de la época, es necesario y es posible desplegar una formación en docentes y estudiantes que propicie que las intervenciones micropolíticas inclusivas se orienten al aumento de la receptividad sensible de la diferencia como afirmación, incluyendo esa diferencia con su positividad y en su divergencia, sin la comparación en la cuadrícula propia de un modelo de época de este siglo, donde aún persisten sentidos del siglo anterior, a saber: empresariales, de rendimiento cuantitativo, comparativo y competitivo; esto último no significa sino reconocer la diferencia e integrarla como negatividad, marginalizándola. La inclusión requiere de la mutación sensible para que la diferencia ensamble en un plano donde las líneas de saberes, de sabidos, de afectos, de conocimientos, de amores, de encuentros, de silencios, de misterios, etc. se entrecrucen y produzcan sentidos nuevos, inactuales, parciales y no totalizables, desde una perspectiva transdisciplinar. Sentidos siempre sospechados desde la vigilancia epistemológica tradicional, pero potentes en la creación de la vida hacia nuevas formas de pensar y de sentir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Barcelona: Pretextos.
- Baquero, R. (2013). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). La Hendija: Paraná.
- Barnes, C. (1996). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Belgich, H., Martinelli, M^a. A. y Sagües, A. R. (2010). *Volver a pensar al sujeto de la Escuela Especial*. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/131460/648089/file/VOLVER%20A%20PENSAR%20AL%20SUJETO%20DE%20LA%20ESCUELA%20ESPECIAL-20Desarrollo%2001.pdf>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- Decreto 2703/10. *Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad*. Santa Fe.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Barcelona: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. M. (2009). *Las diferencias desiguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. *Nómadas (Col)*, 30 (abril), 22-23.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). *El reto de una educación de calidad en le Escuela Inclusiva*. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 1-24. En <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/2237/1476>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). *Argentina. Resolución Consejo Federal de Educación N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. Argentina.
- Rodríguez, A. (2015). *Un currículo para múltiples adaptaciones*. Madrid: EOS.
- Terigi, F. (2013). *Exploración de una idea*. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 99-117). La Hendija: P

DELIMITANDO EL PERFIL EMOTIVO-CONDUCTUAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISLEXIA OUTLINING THE EMOTIONAL-BEHAVIORAL PROFILE IN CHILDREN AND ADOLESCENT WITH DYSLEXIA

Linda Zuppardo¹, Francisca Serrano², Concetta Pirrone³

Resumen

La dislexia es una dificultad de aprendizaje caracterizada por una lectura de palabras inexacta o lenta, déficits en decodificación, fluidez lectora y ortografía. Puede conllevar consecuencias emocionales y en el comportamiento, relacionadas con el fracaso escolar. Este trabajo examina estas variables de naturaleza emotivo-conductual de niños y adolescentes con dislexia, en comparación con estudiantes sin problemas de aprendizaje. Treinta y cinco estudiantes (entre 8 y 18 años) fueron evaluados con tres test, TMA, CBCL y MASC, para examinar su perfil emotivo y conductual. Veinticinco tienen un diagnóstico de dislexia y disortografía (grupo dislexia) y 10 no presentan problemas de lectoescritura (grupo control). Los resultados indican una peor autoestima total y en diferentes áreas evaluadas, especialmente la escolar, en participantes con dislexia; además, también problemas de

Abstract

Dyslexia is a learning disability characterized by slow and inaccurate reading, bad reading fluency and decoding and orthographic deficits. It could be accompanied by emotional and behavioral problems as a consequence of repeated academic failure. This paper examines emotional and behavioral features of children and adolescents with dyslexia, compared to students without learning disabilities. Thirty-five students (aged 8 to 18) were tested with TMA, CBCL and MASC, for studying their emotional-behavioral profile. Twenty-five participants with dyslexia and ten participants matched in age and academic level, but without any learning problems, were tested. Participants with dyslexia showed low self-esteem level, not only in the academic area, but all the other tested. Moreover, social anxiety and behavioral problems were found in a higher extent in dyslexia sample. These findings highlight the

¹ Doctoranda en la Universidad de Granada (España) y Profesora del Instituto María Montessori de Catania (Italia).
lindazuppardo@correo.ugr.es

² Dra. en Psicología y Profesora del Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. Miembro del Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento. Facultad de Psicología de la Universidad de Granada (España).
fdserran@ugr.es.

³

ansiedad social y de comportamiento, respecto a sus compañeros sin dificultades. Estos hallazgos apoyan la necesidad de considerar las habilidades emotivo-conductuales, junto con las de aprendizaje, en dislexia, buscando una mejora de su rendimiento escolar y su bienestar general. El estudio es un intervención sobre la lectoescritura que sea efectiva, de forma secundaria, para ayudar a solucionar problemas de autoestima, ansiedad y comportamiento en dislexia.

Palabras clave: dislexia, dificultades escolares, autoestima, ansiedad y problemas de comportamiento.

need for studying behavioral and emotional variables in population with dyslexia, aiming for improving their school performance and overall wellness. This study is a stepping stone in developing an intervention program which can intervene both academic and literacy problems in dyslexia, at the same time of helping overcoming these negative emotional and behavioral consequences.

Keywords: dyslexia, school difficulties, self-esteem, anxiety and behavioral problems.

INTRODUCCIÓN

Dislexia y DEA

La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje (DEA) con base genética y de origen neurobiológico (Soriano- Ferrer y Piedra, 2014), caracterizada por dificultades académicas, específicamente en la lectoescritura (Serrano y Defior, 2008). Es un déficit específico del aprendizaje, catalogado dentro de trastornos del aprendizaje en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5; APA, 2013). Para el niño con dislexia, leer no es un proceso automático; por lo tanto, emplea todos sus recursos cognitivos para llevarlo a cabo y eso lo lleva a cansarse excesivamente, a cometer muchos errores y a quedar atrás con respecto de los compañeros (Stella, 2000). Como consecuencia, pueden presentarse problemas de comprensión en la lectura y la práctica reducida puede afectar a la formación del léxico ortográfico (Defior, Serrano y Gutiérrez-Palma, 2015).

Las personas con dislexia presentan, así, notables dificultades en reconocer y distinguir lo siosas, preocupadas, no tienen confianza en sus capacidades y no explotan sus potencialidades.

La autoestima tiene una estructura multidimensional, en la que la autoestima global se presenta estrechamente unida a las varias dimensiones de que se compone:

relaciones i n t e r p e r s o n a l e s , competencia y control del entorno, emotividad, éxito escolar, vida familiar y experiencia corporal (Harter, 1985; Marsh y Holmes, 1990). Según Zeleke (2004), los muchos aspectos de la autoestima deben ser analizados separadamente, antes que desde una perspectiva global.

Dislexia, autoestima y problemas emotivo-conductuales

En los últimos años, la preocupación por los aspectos clínicos y cognitivos de las DEA ha dirigido el interés de la investigación psicológica y psicoeducativa (Rodríguez, 2017), velando otros aspectos de tipo personal, emocional y motivacional. Recientemente, varios investigadores resaltan la importancia de considerar que las DEA pudieran acompañarse de problemas emocionales y conductuales serios, como ansiedad y depresión (Gishi, et al., 2016; Humphrey y Mullins, 2002; Novita, 2016; Riddick, 2010).

Se ha señalado que los niños con DEA tienen un concepto de sí mismos más negativo con respecto a los niños sin dificultades (Tabassam e Grainger, 2002), tienden a sentir más ansiedad y tienen poca consideración de sí mismos (Hall, Spruill y Webster, 2002). En particular, la ansiedad se cita como el síntoma emocional más frecuente en los casos de dislexia (alrededor del 70% - Nelson y Harwood, 2011). Se asociaría a sus notables dificultades durante su

desarrollo académico, con efectos a largo plazo, sobre todo cuando se diagnostica tarde o de manera imprecisa (Mateos y Castellar, 2011).

En la infancia y la adolescencia, la autoestima se vincula estrechamente al rendimiento escolar, a la motivación para aprender, al desarrollo de la personalidad y a las relaciones sociales (Hausller y Milicic, 1996). Hausller y Milicic (1996) afirman que los niños con buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima, tienden a fiarse de sus capacidades y a sentirse autoeficaces.

Fernández González, Martínez-Conde Beluzan y Melipillán Aranedo (2009) afirmaron que los estudiantes con mejor rendimiento escolar tienden a mostrar mayores niveles de autoestima general, altos niveles de autoestima escolar y familiar, siendo la autoestima escolar el factor predictivo más significativo. Al contrario, los alumnos con bajo rendimiento tienden a presentar baja motivación a aprender, no se esfuerzan para alcanzar sus metas, se sienten frustrados por las continuas experiencias de fracaso, poco eficaces y evitan los desafíos escolares, ya que parten de la convicción previa de que no les irá bien.

González - Pienda y colaboradores (González - Pienda et al., 2000) afirmaron que niños con dificultades escolares tienden a presentar bajas expectativas de éxito y baja autoestima. Dicha actitud disminuye la motivación, promoviendo sentimientos negativos hacia la escuela

y sobre ellos mismos (González - Pienda et al., 2000). Además, los niños con DEA y dislexia tendrían una percepción más negativa sobre sus habilidades escolares que los niños sin dificultad (González - Pienda et al., 2000; Polychroni, Koukoura y Anagnostou, 2007). De acuerdo con Polychroni y colaboradores, tanto los aspectos cognitivos como aquellos emocionales dependen de las diferencias individuales en los resultados académicos (Polychroni et al., 2007).

Estudios previos, entrevistando a adultos con dislexia, diagnosticada en la escuela, han mostrado que tuvieron problemas de autoestima y que los años escolares fueron traumáticos, ya que, aunque se esforzaran, no pudieron evitar el fracaso escolar (Hellendoorn y Ruijsenaars, 2000; McNulty, 2003; Novita, 2016).

Además de baja autoestima, las personas con DEA presentan más dificultades conductuales y afectivo-motivacionales, en comparación con personas sin dificultad (Riddick, 2010), aunque es importante precisar que no en todos los casos y la naturaleza de estos problemas.

Así pues, existe consenso sobre los efectos que las dificultades asociadas a las DEA pueden tener efectos en la vida de quienes las sufren, como la falta de autonomía, frustración, ansiedad, escasa motivación y sentimientos de ineficacia; todos son consecuencia de su repetida experiencia de fracaso al afrontar las

situaciones de aprendizaje. Estos problemas emocionales se traducen en indefensión aprendida (Seligman, 1975), responsable de la desmotivación, emergiendo a menudo rasgos de depresión. Las emociones y los sentimientos negativos tienen efectos dañinos sobre el aprendizaje; por ejemplo, un excesivo estado de ansiedad afecta la ejecución de una tarea o la memoria de trabajo (Eysenck, Derakshan, Santos y Calvo, 2007), mientras las emociones positivas producen una mejoría en el aprendizaje. Así pues, sería un problema circular.

Los estudios difieren en determinar si es en general la autoestima, o sólo la autoestima escolar, la que es más baja en las personas con DEA. En el meta-análisis efectuado por Zeleke (2004) el 89% de los estudios mostraba que los estudiantes con DEA resultaron tener una autoestima académica significativamente más baja con respecto a su control. Además, en el 70% de los casos examinados, los niños con DEA no presentaron diferencias significativas con respecto de los compañeros en la autoestima social. Una explicación se puede encontrar en el hecho que no todas las personas con DEA presentan las mismas características.

En muchos casos, esta condición tiende a quedar estable en el tiempo (Vaughn, Elbaum, Schumm y Hughes, 1998) o hasta empeorar, a medida que a los niños avanzan en la

escolarización. En otros casos, los chicos aprenden a afrontar las dificultades y los fracasos, o reciben asistencia especial para sus dificultades, y su autoestima mejora (Burden, 2005).

Por todo esto, resulta de fundamental importancia analizar la autoestima y el perfil emocional y conductual de las personas con dislexia, determinar sus características y analizar su naturaleza, para poder emprender en el futuro una mejor intervención sobre sus problemas. Este trabajo se propone de indagar sobre estos aspectos, considerándolos como parte integrante o consecuencia de la dislexia.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 25 estudiantes diagnosticados con dislexia y disortografía, 16 chicos y 9 chicas (Grupo dislexia, media edad [M]=11,7 años, desviación típica [DT] =1,8), y 10 (19,6 %) estudiantes sin problemas de lectoescritura, 5 chicas y 5 chicos (Grupo control, media edad [M]=10,5 años, desviación típica [DT] =1,5). El rango de edad era entre 8 y 18 años y los niños asistían a varias escuelas elementales, medias y superiores de Caltagirone y Siracusa (Italia). Los participantes con dislexia fueron diagnosticados y seleccionados en consultas de Neuropsiquiatría Infantil, según los siguientes criterios de

inclusión: certificación del diagnóstico de una DEA, ausencia de síndromes genéticos, enfermedades metabólicas, déficit neurosensorial o daños cerebrales. Los niños del grupo control eran sus compañeros de clase, sin dificultades, pareados en curso y edad. Los padres y tutores legales de los participantes fueron informados acerca del estudio y firmaron el consentimiento informado para participar en él.

Instrumentos y Materiales

Se describen brevemente los instrumentos utilizados para valorar la autoestima y los problemas de ansiedad y comportamiento:

-Test de **V a l o r a c i ó n** Multidimensional de la Autoestima (“Test di valutazione dell’autostima”: TMA), Bracken (1993). Basado en un modelo jerárquico y multidimensional de la autoestima, asume que está compuesta de diversas dimensiones, asociadas a los múltiples contextos en los que la persona actúa y que resultan de igual importancia en su contribución a la construcción general de la autoestima. Está compuesto por 150 ítems tipo Likert, con escala de 4 puntos (absolutamente verdadero; verdadero; no verdadero; no verdadero en absoluto); son afirmaciones positivas y negativas sobre distintos aspectos. Los ítems de valor positivo son valorados en

orden decreciente; los ítems de valor negativo son valorados en orden creciente. La prueba está estructurada en seis escalas, que coinciden con las dimensiones consideradas constitutivas de la autoestima (relaciones **i n t e r p e r s o n a l e**, competencia/control sobre el entorno, emotividad, experiencia corporal, éxito escolar, vida familiar), más una escala total, que provee información sobre la idea general que los participantes tienen de sí mismos. Los datos conseguidos se interpretan en términos normativos.

- Formulario sobre el comportamiento del niño (“Child Behavior CheckList”: CBCL) para edades de 6 a 18 años (Achenbach y Rescorla, 2001). Permite indagar las competencias sociales y los problemas emotivo- conductuales de niños y adolescentes. Es un formulario rellenado por los padres, estructurado en dos partes. La primera recoge informaciones sobre varias áreas del funcionamiento personal y social, mediante preguntas sobre la participación en deporte, grupos, asociaciones, amistades, el desempeño en distintas actividades, las relaciones con otras figuras familiares y el rendimiento escolar. Cuenta, además, con preguntas abiertas sobre eventuales enfermedades, dificultades de la persona

evaluada, preocupaciones por algún aspecto en el crecimiento del hijo y sobre los aspectos positivos del hijo. La segunda parte contiene 113 ítems, que se presentan como afirmaciones relativas a los comportamientos en varios ámbitos y los problemas relacionales. Los padres contestan a cada ítem atribuyendo una puntuación de frecuencia relativa a l comportamiento evidenciado (0=Raramente/nunca; 1=A veces; 2=A menudo/siempre). Las puntuaciones, convertidas a valores normativos, se agrupan en tres escalas principales: Escala de los problemas Internalizados (Evitación, problemas somáticos, ansiedad/depresión); Escala de los problemas Externalizados (comportamiento delictivo y comportamiento agresivo) y Escala de Otros problemas (problemas sociales, problemas del pensamiento, problemas de atención). Muchos estudios han demostrado que el CBCL representa un instrumento válido y confiable para lavaloración de los problemas emotivo- conductuales de los niños y los adolescentes, también en el contexto italiano (Dedrick, Greenbaum, Friedman, Wetherington y Knoff, 1997; Frigerio, Cozzi, Pastore, Molteni, Borgatti y Montiroso, 2006).

- Test Multidimensional de escalas de ansiedad para niños ("Multi-dimensional Anxiety Scale for

Children": MASC) (March, Parker, Sullivan, Stallings y Conner, 1997). Indaga los síntomas de ansiedad en participantes de 8 a 19 años. Está compuesto por 39 preguntas de respuesta múltiple y permite determinar si el niño padece un cuadro patológico de ansiedad (de acuerdo con los criterios del DSM). El formulario induce a dar informaciones acerca de sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. El participante contesta a las preguntas rodeando el número que exhibe cuánto de verdadera sea la afirmación para él (0=Nunca verdadero; 1=Raramente verdadero; 2=A veces verdadero; 3=A menudo verdadero). Aporta seis tipos de informaciones: Síntomas físicos; Evitación; Ansiedad social; Ansiedad de separación; Puntuación Total). Además, aporta un Índice de ansiedad ("Anxiety Disorder Index": ADI), que indica la tendencia del niño hacia la ansiedad. Una puntuación alta tiene valor predictivo con respecto a la posibilidad de desarrollar en el futuro síntomas de un trastorno de ansiedad.

Procedimiento

Las evaluaciones de los niños con dificultades tuvieron lugar en dos consultas de Neuropsiquiatría Infantil. Los niños sin dificultades fueron evaluados en los centros educativos

donde estudiaban. En todos los casos la evaluación fue individual, en una sala habilitada para tal fin, donde tan solo se encontraba el alumno y el evaluador; se respetaron respetando los descansos necesarios y se cuidó que no hubiera distracciones, para garantizar las condiciones adecuadas para la evaluación.

Diseño y análisis estadísticos

Se realizó un diseño de tipo ex post facto (Montero y León, 2007), tomando como variable independiente (por selección) el Grupo (2 niveles - grupo con dislexia, GD, y grupo control, GC). Las variables dependientes fueron las medidas de los test TMA (Autoestima y sus distintas escalas), CBCL (Total, Problemas internalizados y sus subescalas – Retraimiento, Problemas Somáticos y Ansiedad/depresión; Problemas externalizados y sus subescalas – Comportamiento delictivo y Comportamiento agresivo; Otros problemas y sus subescalas – Problemas sociales, Problemas de pensamiento y Problemas atencionales) y MASC (Síntomas físicos y sus subescalas – Tensión/Inquietud y Somáticos/Autonómicos; Evitación del daño y sus subescalas – Perfeccionismo y Afrontamiento Ansioso; Ansiedad social y sus subescalas – Humillación/rechazo y Miedo a actividades en público; Ansiedad por separación y sus subescalas – Pánico/Separación; y el Índice de Trastorno de Ansiedad.

Para comprobar las diferencias entre el GD y GC se ha usado la prueba t de Student para muestras independientes. Se consideró el valor $p < 0,05$ como indicador de cambios significativos.

RESULTADOS

Se presentan los resultados en cada uno de los test aplicados.

TMA (Test de Valoración Multidimensional de la Autoestima)

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos por el GD (Grupo con dislexia) y el GC (Grupo control). Se encontraron diferencias significativas entre el GD y el GC en todas las escalas de TMA, la escala Total ($t = -7,20$; $p < 0,0001$) y en las escalas de Relaciones interpersonales ($t = -6,04$; $p < 0,0001$); Competencia ($t = -6,90$; $p < 0,0001$), Emotividad ($t = -2,83$ $p < 0,01$), Experiencia Corporal ($t = -4,53$ $p < 0,0001$), Éxito Escolar ($t = -7,20$; $p < 0,0001$) y Vida Familiar ($t = -7,29$; $p < 0,0001$). Los niños del GD obtuvieron puntuaciones más bajas que los niños sin dificultades (GC) en todas ellas.

Tabla 1.

Puntuaciones medias de las seis escalas constitutivas de la autoestima, más la escala total, en el Grupo con dislexia (N = 25,) comparado con el Grupo control (N = 10) y valor de la diferencia (p)

	GD	GC	
	M (DT)		
Total	89,32 (8,17)	112,40 (9,52)	p = 0,0001
Relaciones interpersonales	90,60 (8,18)	109,90 (8,65)	p = 0,0001
Competencia	87,24 (11,10)	114,60 (9,13)	p = 0,0001
Emotividad	93,24 (8,85)	101,90 (5,97)	p = 0,008
Experiencia corporal	91,72 (13,06)	112,40 (9,52)	p = 0,0001
Éxito Escolar	80,48 (9,60)	107,20 (11,49)	p = 0,0001
Vida Familiar	94,16 (8,14)	117,20 (9,19)	p = 0,0001

Nota. M: media; DT: desviación típica

Tabla 2.

Puntuaciones medias del Total del test CBCL y de las tres escalas principales agrupadas en: Escala de los problemas internalizados PI (Total PI y cada subescala: retraimiento, problemas somáticos, ansiedad/depresión); Escala de los problemas Externalizados PE (total PE y cada subescala: comportamiento delictivo y comportamiento agresivo); Escala de otros problemas OP (total OP y cada subescala: problemas sociales, problemas del pensamiento, problemas de atención) Total CBCL), en el Grupo con dislexia (N = 25), comparado con el Grupo control (N = 10) y valor de la diferencia (p)

	GD	GC	
	M (DT)		
Total CBCL	71,30 (7,57)	58,20 (4,23)	p = 0,0001
Problemas internalizados			
Total PI	72,00 (8,38)	56,20 (6,74)	p = 0,0001
Retraimiento	69,60(11,98)	55,40 (6,11)	p = 0,004
Problemas somáticos	65,00(10,36)	57,60 (3,89)	p = 0,049
Ansiedad/depresión	70,80 (8,33)	56,10 (5,10)	p = 0,0001
Problemas externalizados			
Total PE	61,60 (7,60)	56,40 (4,03)	p = 0,072
Comportamiento delictivo	61,10 (7,68)	55,80 (4,29)	p = 0,073
Comportamiento agresivo	62,50 (7,63)	56,50 (3,74)	p = 0,039
Otros problemas			
Total OP	12,10 (5,30)	4,50 (1,43)	p = 0,0001
Problemas sociales	67,60 (7,35)	57,70 (4,05)	p = 0,002
Problemas de pensamiento	63,20 (9,68)	55,30 (4,64)	p = 0,032
Problemas de atención	70,20(10,16)	59,60 (4,35)	p = 0,009

Nota. M: media; DT: desviación típica

CBCL(Formulario sobre el comportamiento del niño - Child Behavior Checklist)

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos por el GD y el GC. Se encontraron diferencias significativas entre el GD y el GC en la puntuación Total del CBCL ($t=4,77$; $p<0,0001$), con puntuaciones más altas en GD, que en el grupo GC.

Respecto a la escala de Problemas internalizados (PI), se encontraron diferencias significativas en el Total PI ($t=4,64$; $p<0,0001$) y en las tres subescalas Retraimiento ($t=3,33$; $p=0,004$), Problemas somáticos ($t=2,11$; $p=0,049$) y Ansiedad/Depresión ($t=4,75$; $p<0,0001$). Las puntuaciones fueron más altas en GD, que en el grupo GC, en todas ellas.

Respecto a la escala de Problemas externalizados (PE), no se

encontraron diferencias significativas en el Total PE ($t=1,91$; $p=0,07$), ni en la subescala Comportamiento delictivo ($t=1,91$; $p=0,07$). Únicamente se encontraron diferencias significativas en la subescala Comportamiento agresivo ($t=2,23$; $p=0,04$), con puntuaciones más altas en el GD, respecto al GC.

Finalmente, en la escala de Otros problemas (OP), se encontraron diferencias significativas en el Total OP ($t=4,37$; $p<0,0001$) y en las tres subescalas Problemas sociales ($t=2,95$; $p=0,002$), Problemas del pensamiento ($t=2,33$; $p=0,032$) y Problemas de atención ($t=2,95$; $p=0,009$). Las puntuaciones fueron más altas en GD que en GC, en todas ellas.

MASC: Test Multidimensional de escalas de ansiedad para niños (“Multi-dimensional Anxiety Scale for Children”)

Tabla 3.

Puntuaciones medias de las escalas principales Síntomas físicos, Evitación del daño, Ansiedad social y Ansiedad por separación, de las subescalas de cada una y del Índice de trastorno de ansiedad, en el Grupo con dislexia (N = 25), comparado con el Grupo control (N = 10) y el valor de la diferencia (p)

		GD	GC	
		M (DT)		
	Total SF	49,00 (7,27)	46,60 (6,81)	p= 0,450
Síntomas físicos	<i>Tensión/Inquietud</i>	49,90(9,09)	46,40 (5,5	P = 0,312
	<i>Somáticos/Autonómicos</i>	47,90 (5,21)	47,20 (7,17)	p = 0,806
	Total ED	39,70 (7,57)	39,30 (6,80)	p = 0,902
Evitación del daño	<i>Perfeccionismo</i>	41,30 (8,97)	42,00 (6,09)	p = 0,841
	<i>Afrontamiento ansioso</i>	41,30 (5,10)	39,80 (6,54)	p = 0,575
	Total ASo	57,30(10,10)	43,20 (4,68)	p = 0,001
Ansiedad Social	<i>Humillación/Rechazo</i>	51,80(12,10)	43,40 (4,27)	p = 0,053
	<i>Miedo a actividades en público</i>	63,00 (6,68)	44,60 (5,12)	p = 0,0001
Ansiedad por separación	Total ApS	51,70(10,95)	43,70 (6,60)	p = 0,063
	<i>Pánico/Separación</i>	58,20(11,68)	50,20 (5,75)	p = 0,068
Índice Trastorno de Ansiedad		44,60 (9,04)	43,20 (6,81)	p = 0,700

Nota. M: media; DT: desviación típica

DISCUSIÓN

Este trabajo intentaba delimitar el perfil emotivo-conductual de personas con DEA, tanto niños como adolescentes, intentando ir más allá de los estudios que tradicionalmente se han centrado en los aspectos meramente cognitivos en la búsqueda de las características de esta población.

Las personas con DEA son sometidos más frecuentemente, con

respecto a sus compañeros de clase sin DEA, a situaciones académicas que les llevan a sufrir consecuencias de tipo afectivo, conductual y motivacional, como tener una baja autoestima o síntomas incluso más serios (Novita, 2016). Los resultados de este estudio apoyan esta idea, coincidiendo con algunos hallazgos de estudios previos (Gishi et al., 2016; Novita, 2016), a partir de los aspectos emocionales de autoestima, de comportamiento y de

ansiedad evaluados.

Los chicos y chicas con DEA muestran una autoestima más baja que sus compañeros sin dificultades, tanto a nivel general, como al considerar diferentes aspectos que conformarían la autoestima, referentes a las relaciones interpersonales, la competencia, la emotividad, la experiencia corporal, el éxito escolar y la vida familiar. Este hallazgo es importante porque, siendo la DEA una dificultad específica del aprendizaje, cabría esperar que se encontraran problemas de autoestima en lo referente al aprendizaje en la escuela, como en la escala de éxito escolar o la de competencia. Sin embargo, parece que los problemas específicos proyectan su efecto más allá de la escuela (Zelege, 2004), afectando a otros ámbitos, como la familia, las relaciones interpersonales y a otros más específicos de la persona, como su emotividad e incluso la imagen corporal, así como a la autoestima general (Gishi et al., 2016; Novita, 2016).

Adicionalmente, también se verían más afectados por problemas de comportamiento de índole psicopatológico, respecto a sus compañeros sin dificultades. Estos problemas serían de naturaleza interna, fundamentalmente, manifestándose en retraimiento y problemas somáticos y de ansiedad y/o depresión. Además, se encontrarían en estos chicos y chicas más problemas sociales, de pensamiento y de atención, así como, a nivel externo, problemas de

comportamiento agresivo.

Todos estos son problemas que podrían relacionarse con la frustración de no conseguir logros, pese al esfuerzo puesto en ello. El fracaso repetido es causa normalmente de frustración y ésta lleva consigo las conductas de retraimiento, problemas somáticos (como dolores de estómago, de cabeza, malestar general) y ansiedad y depresión, en los casos más graves (Burden, 2008; para una revisión en español, véase el cap. 12 en Defior et al., 2015).

A su vez, estos problemas podrían naturalmente desembocar en problemas sociales, como consecuencia del retraimiento, por ejemplo, el evitar la compañía de otros compañeros con más éxito en la escuela, o problemas de atención y de pensamiento, como consecuencia de la indefensión aprendida generada por no conseguir buenas notas, pese a estudiar y poner más esfuerzo en la escuela. Por su parte, el comportamiento agresivo se cita como una típica conducta adolescente (e infantil cada vez más frecuentemente) ante las dificultades inabordables; es una forma desadaptativa de afrontar la frustración ante ellas, lo que justificaría que se encuentre en el perfil de los chicos evaluados en este estudio (Pellegrini y Bartini, 2001).

Dentro de este perfil de comportamiento, según los hallazgos de este estudio, estos niños podrían tender a tener problemas de ansiedad, que se centrarían, especialmente, en ansiedad

social; podría relacionarse con situaciones en las que los chicos y chicas con dislexia se encuentran en comparación con sus compañeros, como cuando tienen que realizar tareas en público, que pongan de relieve y hagan evidentes sus dificultades enfrente de todo el mundo. Esta es una situación típica en el contexto escolar, en el que predominan los trabajos en grupo, las exposiciones en clase e, incluso, las notas se dan de forma colectiva y son públicas para todos los estudiantes (McNulty, 2003; Ryan, 2006).

Tomando todos estos resultados juntos, se puede definir un perfil emotivo-conductual de los niños con DEA que mostraría que tienen una imagen negativa sobre ellos mismos, considerándose inferiores a los niños sin dificultad (baja autoestima total). Eso lleva consigo una mayor posibilidad de malestar psicológico y comportamental (retraimiento, comportamiento agresivo, problemas somáticos y sociales, de pensamiento y atención); además, las comunes propuestas didácticas, educativas y relacionales pueden ponerles en una posición de particular desventaja y ansiedad con respecto de los compañeros (ansiedad social).

Estos hallazgos deben considerarse como una primera aproximación, ya que la muestra del estudio no es amplia. Pero justifica seguir estudiando este tipo de manifestaciones en los chicos y chicas con dislexia y DEA, para trazar un perfil más exacto que sea útil en el diseño de medidas para abordar

los problemas emotivo-conductuales y sus consecuencias, junto específicas de lectoescritura. Resulta, así, un buen punto de partida para una primera valoración global.

En este sentido, como trabajos futuros, se plantea seguir esta línea de estudio, aumentando la muestra. Adicionalmente, futuros esfuerzos del equipo de trabajo se dirigen a estudiar si mejorando las habilidades de lectoescritura, mejoraría la autoestima escolar de los niños con dislexia y por consiguiente, la autoestima global y otros aspectos del perfil emotivo-conductual delimitado.

En conclusión, este trabajo apoya la importancia de estudiar la autoestima y el perfil emotivo-conductual en relación con las dificultades que presentan los chicos y chicas con DEA y dislexia, como parte integrante de un proceso de valoración e intervención (Hellendoorn e Ruijsenaars, 2000; McNulty, 2003). Este repercutiría no sólo en su rendimiento escolar, sino también a nivel emocional y conductual, consiguiendo mejoras en su bienestar general.

AGRADECIMIENTOS

Han colaborado en este estudio la Unidad Operativa de Neuropsiquiatría Infantil de los Distritos de Caltagirone y Siracusa, dirigidos por los neuropsiquiatras infantiles Dr. Sergio Messina y Dr. Rio Bianchini, a todos los

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms y Profiles*. Univ. Vermont.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*. N.Y: APA.
- Bracken B. A. (1993). *Test di valutazione dell'autostima*. Trento: Edizioni Erikson.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia y self-concept: Seeking a dyslexic identity*. London: Whurr.
- Burden, R. (2008). *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*. *Dyslexia*, 14 (3), 188-196. doi: 10.1002/dys.371
- Campbell J.D. y Lavalee L.F. (1993). *Who am I? The Role of Self-concept Confusion in Understanding the Behaviour of People with Low Self-esteem*. En Baumeister R.F, *Self-esteem. The puzzle of low Self-regard* (pp. 3-20). New York: Plenum.
- Dedrick, R. F., Greenbaum, P. E., Friedman, R. M., Wetherington, C. M. y Knoff, H. M. (1997). *Testing the structure of the Child Behavior Checklist/4-18 using confirmatory factor analysis*. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (2), 306-313. <https://doi.org/10.1177/0013164497057002009>
- Defior, S., Serrao, F. y Gutiérrez-Palma, N. (2015). *Dificultades Específicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. y Calvo, M.G. (2007). *Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory*. *Emotion*, 7, 336-353. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M. y Melipillán Araneda, R. (2009). *Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35 (1), 27-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>
- Ferraboschi, L. y Meini N. (2005). *Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore. Kit con CD-ROM. Percorso per il controllo consapevole dell'errore. Kit. Con CD-ROM*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Frigerio, A., Cozzi, P., Pastore, V., Molteni, M., Borgatti, R. y Montiroso, R. (2006). *La valutazione dei problemi emotivo comportamentali in un campione italiano di bambini in età prescolare attraverso la Child Behavior Checklist e il Caregiver – Teacher Report Form*. *Infanzia e Adolescenza*, 5 (1), 24-37.
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A.M., Cerea, S. y Mammarella, I.C. (2016). *Socioemotional Features and*

Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia.

Frontiers in Psychology, 7, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00478

González Pienda, J. A., Núñez, J. C., González Pumariega, S., Álvarez, L. O., García, M. y Valle,

A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548-556. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=370>

Hall, C. W., Spruill, K. L. y Webster, R. E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25 (2), 79-

86.

<https://doi.org/10.2307/1511275>

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp.55-121). NY: Academic Press.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En Baumeister,

R.F. (Ed.), *Self-esteem* (pp. 87- 116). Y: Springer US.

Hausller, I. y Millicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen

Educación.

Hellendoorn, J. y Ruijsenaars, W. (2000). *Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia*. *Remedial and Special Education*, 21 (4), 227-239.

doi:10.1177/07419325000210040

5 Heyman, W. B. (1990).

The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (8), 472-475. doi:

10.1177/00222194900230080

4 Humphrey, N. y Mullins, M. P. (2002). *Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia*. *British Journal of Special Education*, 29 (4), 196-203. doi: 10.1111/1467-8527.00269

Idan, O. y Margalit, M. (2014). *Socio-emotional self-perceptions, family climate and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes*. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 136-152.

doi:10.1177/0022219412439608

James W. (1890). *Principles of Psychology*, vol. I Cambridge, MA; Harvard University Press (trad it. *Principi di psicologia*, Principato, Milano, 1983)

Marsh H. W. y Holmes. I. W. (1990). *Multidimensional self-concept: Construct validation of responses by children*. *American Educational*

- Research Journal*, 27, 89-117. doi: 10.3102/00028312027001089
- March, J. S., Parker, J. D., Sullivan, K., Stallings, P. y Conners, C. K. (1997). *The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): factor structure, reliability, and validity. Journal of the American academy of child y adolescent psychiatry*, 36 (4), 554-565. <https://doi.org/10.1177/108705479900300202>
- Mateos, R. y Castellar, G. (2011). *Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío o infradiagnóstico. Revista de Educación inclusiva*, 4 (1), 103-111.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). *A guide for naming research studies in Psychology. International Journal of clinical and Health psychology*, 7 (3), 847-862. <http://www.redalyc.org/html/337/33770318/>
- McNulty, M.A. (2003). *Dyslexia and the Life Course. Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 363-381. doi: 10.1177/00222194030360040701
- Nelson, J. M. y Harwood, H. (2011). *Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities*, 44 (1), 3-17. doi: 10.1177/0022219409359939
- Novita, S. (2016). *Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 279-288.
- doi:10.1080/08856257.2015.1125694
- Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2001). *Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (1), 142-163. doi: <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0004>
- Polychroni, F., Koukoura, K. y Anagnostou, I. (2007). *Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 415-430. doi:10.1080/08856250600956311
- Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties (2ª ed.)*. London: Routledge.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. y Morgan, S. (1999). *Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. Dyslexia*, 5, 227-248. doi:10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6
- Rodríguez, A. (2017). *Evaluación de dificultades lectoras escolares. En M. El Homrani, F. Peñafiel y A. Hernández (cords.), Entornos y estrategias educativas para la inclusión social. Granada: Comares.*
- Ryan, M. (2006). *Problemi sociali ed emotivi legati alla dislessia.*

Dyslexia, 3 (1), 29-35.

Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt y Co.

Serrano, F., y Defior, S. (2008). *Dyslexia speed problems in a transparent orthography*. *Annals of dyslexia*, 58 (1), 81-95. doi: 10.1007/s11881-008-0013-6

Soriano-Ferrer, M. y Piedra, E. (2014). *Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta*. *Revista de Neurología*, 32 (1), 50-57. doi: 10.1016/j.nrl.2014.08.003

Stella, G., (2000). *Lo sviluppo cognitivo*. Roma: Bruno Mondadori editore.

Tabassam, W. y Grainger, J. (2002). *Self- concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder*. *Learning disability quarterly*, 25 (2), 141-151. <https://doi.org/10.2307/1511280>

Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S. y Hughes, M. T. (1998). *Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms*. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (5), 428-436. <https://doi.org/10.1177/002221949803100502>

Zelege S. (2004). *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*. *European Journal of*

Special Needs Education, 19 (2), 145-170.

<http://dx.doi.org/10.1080/08856250410001678469>